

## **LAS REDES HOLÓNICAS Y DESARROLLO INSTITUCIONAL: LA REESTRUCTURACIÓN DE LOS CENTROS (ESTRUCTURAS MULTIFUNCIONALES Y POLIVALENTES) COMO NECESIDAD PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD**

Gillermo **Domínguez Fernández**

Universidad Complutense de Madrid

E-Mail: gdominguez\_ucm@ibercom.com

### **Resumen**

Los centros educativos actuales, mientras permanezcan aislados, son incapaces de responder a las demandas socio-educativas del entorno. En la sociedad del conocimiento es necesario replantearse los perfiles profesionales del profesorado, la consolidación de la tutoría como eje de funcionamiento de los centros, las estructuras de apoyo y asesoramiento al profesorado y una dirección profesional capaz de integrar al centro en otras redes y estructuras de carácter holónico. Estas redes están formadas por diversas organizaciones que se unen y colaboran entre sí, desde su especificidad, características diferenciales, especialización y autonomía. De este modo este trabajo pasa repaso a las nuevas demandas, describiendo nuevas realidades y funciones, perfiles y estructuras polivalentes de reconversión. Seguidamente apuesta por una ruptura de los círculos de la cultura de la calidad para la desigualdad y el desarrollo de un nuevo modelo de desarrollo institucional en redes holónicas.

### **Abstract**

The actual educational centres, while stay isolated, they are unable to answering to the socioeducational demands of the environment. In the society of the knowledge is necessary be replanted the professional profiles of the professorship, the consolidation of the tutorship as operation shaft of the schools, you format them of support and advice to the professorship and a capable professional address of integrating to the school in other networks and you format of holonic character. These networks are formed by various organisations that are bound and collaborated mutually, from their specificity, differential features, specialisation and autonomy. Of this mode this work passes revision to new demands, describing new realities and features, profiles and polyvalues strutures of rationalisation. Subsequently it bets by a break of the circles of the culture of the quality for the inequality and the development of a new institutional development model in holonics networks.

### **Introducción**

En el año 2001, y, desde la aparición de la LOPEGCE se está desarrollando, lo que podíamos denominar *‘la cultura de la calidad para la desigualdad’*. Los centros educativos, y, sobre todo, la enseñanza secundaria obligatoria, son incapaces de responder a la desigualdad y a la marginación, no solo por falta de recursos (sobre todo recursos humanos de apoyo y especialización para los problemas que plantea la integración), sino, sobre todo, por que los perfiles ocupacionales del profesorado y la organización y el funcionamiento de los centros no corresponden a las demandas socio-educativas del entorno.

Un aspecto importante es que el profesorado, sobre todo de enseñanza secundaria, tiene una formación inicial de especialista en un área del conocimiento concreto que no corresponde con las nuevas necesidades y funciones del perfil ocupacional que demanda la aparición y desarrollo de la LOGSE (la de un profesional polivalente, cuyo perfil hace referencia a la orientación psicopedagógica personal y profesional del alumnado en una de las etapas más importante de la madurez de una persona, como es desde los 12 a los 16/18 años, es decir la función de tutor y orientador de un grupo). Este desfase entre los dos perfiles ocupacionales crea una auténtica disfunción del profesorado dentro de un centro y como miembros de una organización escolar y plantea la necesidad de un funcionamiento diferente y de una reestructuración interna del mismo (de organizarse en torno a los centros de interés y los temas transversales) en equipos multidisciplinares e interdisciplinares, que además les permita integrarse en redes de carácter holónico con otras instituciones especializadas sobre la base de su desarrollo institucional como organización social y escolar.

Estas disfunciones y las nuevas demandas socio-educativas plantean la necesidad, de replantearse las estructuras internas y las funciones de los miembros de las organizaciones escolares, con el fin de poder responder a las nuevas necesidades y de integrarse a otras redes, definiendo sus nuevas funciones y sus nuevos roles como institución social y como única solución de respuesta dentro del escenario organizacional de la Reforma Educativa y de la Sociedad del Conocimiento.

Por esa razón se ha titulado este trabajo genéricamente “ las redes holónicas y el desarrollo institucional ”. El desarrollo institucional no se puede llevar a cabo con estructuras que se diseñaron para organizaciones que respondían a las coordenadas y contexto organizacional de la Sociedad Industrial y no de la Sociedad del Conocimiento, como un estadio superior de la Sociedad de la Información, en el que han aparecido nuevas estructuras que han generado nuevas formas de comportarse, organizarse y valores, en general, una nueva cultura, con la aparición de Internet y las Intranets, como instrumentos de desarrollo organizativo.

En este contexto organizativo de la Sociedad del Conocimiento es en el que aparece el concepto de las llamadas por McHugh, Merli y Wheeler (1998) “redes holónicas”, que se han utilizado en otros sectores y en las diversas organizaciones que se unen y colaboran entre sí, siempre desde su especificidad, características diferenciales, especialización y perfil de las personas que la configuran o integran, aunque cada una de ellas reúne todos los elementos para ser autónomas.

Un ejemplo de este tipo de estructuras holónicas que proponemos sería la relación de un centro de Formación Profesional con una empresa o factoría industrial o de servicio para aprovechar el desarrollo de las nuevas tecnologías y el carácter de centro en prácticas y con un departamento de una universidad para investigar sobre metodologías didácticas o sobre la integración de sus alumnos en el mundo laboral. Son tres instituciones diferentes con características y fines distintos, pero que cada una en su contexto organizativo son autónomas, ya que tienen sus propios fines y sus propias características estructurales y de funcionamiento. Otra red holónica de otro tipo puede ser la red formada al desarrollarse la coordinación entre centros estatales o privados de diferentes niveles (infantil, primaria, secundaria y bachillerato), con el fin de configurar un itinerario formativo para los alumnos como cualquier macrocentro de la privada.

Este tipo de estructuras holónicas van a ser claves en los próximos años para el desarrollo institucional, ninguna organización escolar va a poder responder a las nuevas demandas, sino forma parte de una estructura holónica y, para ello, deberá reestructurarse internamente con planteamientos muchos más versátiles, flexibles y polivalentes.

Por esa razón se ha estructurado este trabajo en los *siguientes apartados*: Nuevas necesidades de la educación y sus repercusiones en la configuración de nuevos procesos y de nuevas formas de organizarse un centro; los nuevos perfiles ocupacionales, las funciones del profesorado y sus repercusiones en la reestructuración interna para responder a estas necesidades; la reestructuración interna de los centros para facilitar su desarrollo institucional y su integración en las redes holónicas.

### **1. Nuevas demandas de aprendizaje y de formación en el escenario organizacional educativo de la Sociedad del Conocimiento: centros de interés, temas transversales y el continuum curricular de los centros (reingeniería de procesos y necesidad de reestructuración interna de los centros)**

A pesar de que seamos críticos con la cultura de calidad, hay que reconocer que en una sociedad democrática los padres y madres deben tener derecho a elegir el centro y el tipo de educación para sus hijos y esto, muchas veces, conlleva que los padres al poder elegir, si su situación económica o ubicación geográfica se lo permite, seleccionan entre diferentes centros, que es la base del criterio de los modelos de calidad, la satisfacción del cliente, en este caso del usuario, que en todos los casos, buenos o malos, tiene sus propios criterios de calidad para la selección de los centros educativos.

Respetando ese derecho de elegir la educación de sus hijos que deben tener los padres y madres y sus consecuencias en el desarrollo de este tipo de cultura de calidad. El cliente, en esta situación del derecho a la educación, *es más un usuario de un servicio público y en muchos casos, la calidad no debe ser sólo responder a las necesidades del usuario, sino crearle nuevas necesidades y expectativas respecto a la educación y a sus posibilidades como ciudadano en esta sociedad compleja del Conocimiento y de la Información. Por otra parte, el impacto no es sólo una imagen, sino que debe ser una transferencia del conocimiento a la vida familiar, social del alumno y a su futuro desarrollo personal, social y profesional, e incluso teniendo en cuenta las consecuencias de su entorno más cercano (organización) y más lejano (la sociedad). Todo ello nos lleva a plantearnos una calidad cultural en la educación para todos, más que la actual cultura de calidad de la educación.*

En este contexto, en el que hay mas oferta de centros que demandas de plazas escolares, el sector educativo ha comenzado desde hace unos años a una lenta reestructuración del mismo, una de las consecuencias es la preponderancia de la privada frente a la estatal y el cierre de centros públicos (casi un 30 % de plazas en este año), lo que está conllevando desde hace tiempo al desplazamiento de muchos profesores con plazas fijas, debido al cierre de su centro.

Esta reconversión y reestructuración del sector educativo, que ya hemos descrito en otras publicaciones (Domínguez, 1996; 1998), obliga a los centros a entrar en un mundo de competitividad entre ellos y a la necesidad de reestructurarse internamente para, no sólo responder a las nuevas demandas, sino responder mejor que otros centros o de lo contrario tendrán que desaparecer.

Por eso, como punto de partida para analizar lo que hemos denominado el desarrollo institucional y las redes holónicas, deberemos dejar claro cuales son las nuevas demandas educativas de la Sociedad del Conocimiento para poder definir las nuevas necesidades en términos de procesos, funciones, perfiles y estructuras.

La Sociedad del Conocimiento como estadio superior de la Sociedad de la Información exige cada vez más la formación de una persona, no solo que una persona sepa aprender, aprender a hacer, a ser, o a pensar, sino, sobre todo, que *sepa aprender a transferir y a desaprender, con el fin de poder transformar la información bruta y en grandes cantidades que recibe, en “conocimientos”, es decir, en estrategias de*

*solución a problemas concretos en escenarios complejos y cambiantes, que cada vez lo serán más, por lo tanto, deberemos replantearnos estas soluciones, la forma de generar ese conocimiento y de ver, y para ello de analizar el problema.*

Todo ello conlleva una demanda de esta Sociedad del Conocimiento que se podría caracterizar por la necesidad de que la persona esté, no solo más que informada, sino que esté más formado, es decir que sea capaz de saber cuales son las fuentes de información, como procesar esa información y como definirla en estrategias de solución en su vida diaria en las tres dimensiones personal y familiar, educativo y cultural y finalmente profesional y social.

Todo ello conlleva cambios significativos en los procesos a desarrollar, a través, sobre todo, de lo que hemos denominado el continuum cultural curricular de un centro escolar (Domínguez, 2000; 2001): Proyecto Educativo, Proyecto Curricular del Centro y el desarrollo en la vida académica diaria dentro y fuera del aula (la cultura de los valores de una escuela).

*La necesidad de generar nuevos procesos basados en una cultura curricular estructurada en torno a los centros de interés contextuales del alumnado y en los temas transversales.*

El nuevo perfil sociológico del alumnado y sus consecuencias en la estructuración de los contenidos, las estrategias, metodologías, recursos y medios didácticos que aparece con la democratización de la educación y la llegada de las clases sociales más marginadas a los niveles obligatorios a la ESO como formación o educación básica, el perfil sociológico en bastantes centros ha cambiado de forma sustancial. Este alumnado que tradicionalmente abandonaba el sistema educativo, en el nivel de primaria, ahora se ve obligado a seguir su formación hasta los 16 ó 18 años. Esto que es un principio democrático y de derecho constitucional en cualquier democracia de derecho, se ha convertido en una diversidad, que en algunos centros y para algunos profesores son auténticas barreras muy difíciles o imposibles de salvar sin un apoyo de expertos o especialistas con el profesorado, la dirección de los centros y la Comunidad Educativa, en general, sobre todo, de los padres y madres.

Este nuevo perfil sociológico del alumnado de este nivel, obliga a cambiar no sólo el nombre de un nivel obligatorio, BUP por secundaria, sino sobre todo, a replantearse los centros de interés de un alumnado que no percibe en la formación una posibilidad de mejora personal y de status socio-económico, sino que por el contrario lo percibe en algunos casos y en algunos centros como una condena obligatoria hasta los 16 ó 18 años y máxime cuando el entorno socio-familiar tampoco le ayuda a percibirlo de esta forma.

Este cambio de los centros de interés obliga, por su parte, a que el profesorado deba replantearse la estructura de los contenidos, sobre todo, los procesos didácticos de desarrollo del currículum y los medios utilizados, con el fin de conseguir una mayor motivación del alumnado y su implicación en los procesos de aprendizaje, que debería completarse con estrategias de implicación de las asociaciones de padres y madres e instituciones del entorno. Esto es fundamentalmente lo que Staton y Hammer (1997) llaman la reingeniería de procesos, aspectos que obliga a reestructurar y replantearse las funciones, y perfiles de las personas que intervienen en los mismos.

Por otra parte estos centros de interés van a conllevar ineludiblemente a una reingeniería de procesos de enseñanza-aprendizaje muchos más complejos, como va ser *la integración de diferentes áreas de conocimiento en los temas transversales como única forma de responder de forma holística estos centros de interés*, configurados con relación al entorno socio-educativo, con lo que provoca también la necesidad de nuevas formas de agrupamiento de docentes y organización interna de los centros,

como son los grupos y equipos de docentes, con otros especialistas, de carácter interdisciplinar y multidisciplinar.

Los temas transversales, que han sido una de las mejores aportaciones curriculares de la Reforma, al perder su carácter obligatorio y plantear dificultades al profesorado, se han convertido en planteamientos más folklóricos y culturales adyacentes frente a los troncales, obligatorios y fundamentales como deberían ser en una auténtica reforma del currículum que fuese coherente con los fines de la Reforma: el de facilitar la igualdad del derecho de la educación para todos y de la lucha contra la desigualdad.

Este nuevo enfoque del currículum en las aulas y en el centro debe estar enmarcado y configurado por lo que llamamos el “*continuum curricular de un centro*”. Este continuum curricular de un centro sería la coordinación y convergencia de los tres niveles de los proyectos institucionales de un centro: PEC, PCC y las Programaciones del Aula con sus adaptaciones curriculares.

El *Proyecto Educativo* deberá contemplar el perfil de una persona a formar con estas características que hemos definido: persona formada para desarrollarse en sus tres dimensiones y no persona informada para un contexto social y laboral muy concreto que se desfasa enseguida, y deberá de tener en cuenta los perfiles sociológicos del alumnado, sus intereses y motivaciones, así como el nivel de formación previa (lo que le va a obligar y a ayudar a coordinarse con otras instituciones y a configurar redes holónicas, con el beneficio mutuo de ambos).

El *Proyecto Curricular* deberá ser el marco que defina en el ámbito metodológico y de desarrollo del currículum, no sólo el explícito e implícito, sino también el oculto, en el que se busque la coherencia y la convergencia con la finalidad de la educación expresada en el Proyecto Educativo del Centro.

Por último, *la vida diaria de un centro* (Programación de Aula) y el desarrollo de la actividad dentro y fuera del aula debe encerrar una serie de valores y principios, que sean coherentes con los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares de Centro y que configuren este continuum curricular que demanda la formación en la Sociedad del Conocimiento.

De esta forma el Proyecto Curricular se debe convertir en un puente entre la cultura institucional del proyecto educativo y el marco de la cultura curricular del centro.

A su vez éste debe ser la integración coherente de todas las asignaturas (áreas transversales como eje vertebrador de las áreas de conocimiento del mismo), elaborado por el claustro de profesores y que debería responder a las demandas educativas del entorno sociocultural y al posicionamiento de la Comunidad Educativa respecto a las mismas, que deben haberse explicitado en el Proyecto Educativo.

Este planteamiento institucional del continuum cultural *obliga a desarrollar una cultura colaborativa a través de un proceso de participación y consenso de los diferentes profesores de distintas áreas y ciclos y del compromiso de los mismos respecto a los principios que se acuerden y se deben convertir en los indicadores y criterios de evaluación, de calidad del mismo.*

Esta situación obliga a reestructurar el planteamiento de configurar esta cultura curricular de las partes y de las áreas de conocimiento especializado al todo, por un planteamiento que vaya del todo (la formación y sus valores) a las partes (áreas curriculares). La nueva propuesta debería configurarse desde el todo (los centros de interés y los bloques de contenido transversal), como punto de partida, a las partes (las

áreas, asignaturas y materias), lo cual habría posibilitando y potenciado un proceso de convergencia para definir las prioridades y finalidades del todo. Esto conlleva un cambio importante, que hemos llamado la atención y descrito anteriormente, como es la reestructuración de procesos y la redefinición de principios, funciones y roles del profesorado en los mismos.

La democratización de la educación, que debe facilitar la madurez y lucha contra la marginación de jóvenes de familias menos favorecidas y que debe ser una de las palancas de cualquier Reforma Educativa ha traído como consecuencia uno de los principios más claros de la lucha contra la marginación como es la *atención a la diversidad o la convivencia de diferentes tipos de alumnos (distintas características personales, culturales, étnicas, etc.)*, y que deberían posibilitar un contexto más rico de desarrollo personal e intelectual en el aula como contexto para el aprendizaje, pero al no asumir el profesorado este cambio de cultura curricular y no tener el apoyo de recursos, sobre todo, de especialistas en temas de psicopedagogía, integración y marginación social, provoca un mayor nivel de estrés y angustia en ellos y una mayor dificultad para atender desde la perspectiva enciclopédica de la cultura de la información, esta nueva necesidad de formación.

Por otra parte, la falta de formación y de apoyo al profesorado para desarrollar estos procesos como otra serie de vacíos organizativos, que ahora veremos a continuación, están generando que el fracaso escolar sea mayor y que ese fracaso agrande las diferencias sociales y la marginación de determinados grupos (la llegada de los alumnos hijos de grupos tradicionalmente marginados y de inmigrantes es el ejemplo más palpable de lo que se está describiendo).

La formación y la necesidad de concebir la cultura curricular sobre la base de los bloques transversales de conocimiento y a los centros de interés de cada contexto sociocultural, obligan cambiar el perfil del profesorado, sobre todo, el de enseñanza secundaria, de un perfil de especialista en una materia o área de contenido, a un profesional que utiliza esa materia y área ese método científico para desarrollar procesos mentales, habilidades mentales y de toma de decisiones, valores, principios, que pueda transferir el alumnado a su vida diaria y a su entorno vivencial, familiar, social, cultural y de futuro estudiantil y profesional (es decir un orientador psicopedagogo y facilitador de la madurez personal y profesional del alumnado a esa edad).

Si relacionamos este continuum cultural de la Cultura Social de la Sociedad del Conocimiento y sus nuevas necesidades y demandas sociales respecto a la escuela y al currículum, se puede deducir que la *nueva cultura curricular que se necesita está basada, sobre todo, en dos aspectos fundamentales: una mayor formación básica, más polivalente y versátil; y la necesidad de articular los currículos de diferentes profesores y asignaturas en torno a los temas transversales.*

Este tipo de cultura curricular de los centros plantea no solo nuevos perfiles profesionales, sino también nuevas formas de desarrollar su actividad profesional, de organizarse y estructurar los centros para desarrollar este tipo de procesos diferentes de enseñanza-aprendizaje.

La situación ahora se desarrolla en otro contexto: La sociedad postindustrial (Bell, 1982), de la información (Massuda, 1985), del conocimiento (CEE, 1997) o en red (Castells, 1997), entre otras acepciones, que plantea el desarrollo tecnológico. La Comunidad Europea exige y demanda un nuevo tipo de perfil de mano de obra basado más en el procesamiento de información (a veces también reproducción de formas de pensar y estructuras, que son más peligrosas) y en la transferencia de esta información para la toma de decisiones correspondientes a situaciones concretas y contextos diferentes (creación y gestión del conocimiento), es decir una cultura curricular basada más en la formación, una cultura que se centra

más en los instrumentos básicos para aprender durante toda una vida y la transferencia, todo ello para conseguir una formación abierta, flexible y versátil, y polivalente.

Este tipo de formación basado en los métodos (hábitos y destrezas), de carácter formativo, conductual, cognitivo y de transferencia en todas sus dimensiones es lo que llamamos la nueva cultura curricular del aprendizaje o formación abierta, flexible y polivalente, que tiene como punto de partida una mayor formación básica para poder aprender a lo largo de toda una vida. Este tipo de formación se basa en preparar a la persona de forma autónoma para afrontar nuevas situaciones y nuevos problemas, algunos de los cuales no están ni planteado, ni se vislumbran por nadie, por lo tanto, todavía no se pueden formular soluciones ni respuestas para tales situaciones.

Esta nueva cultura debe facilitar un aprendizaje para lo desconocido, para nuevas situaciones más complejas, cambiantes y con nuevos datos, en los que ya no se necesita información para memorizar y aprender, sino el aprendizaje de métodos y procesos para procesar esa información y conocimientos nuevos se convierten en soluciones a problemas nuevos en situaciones diferentes.

Esto que es un principio que la reforma plantea, en la realidad ha sido difícil llevarlo a cabo puesto que ni padres y madres, ni el profesorado están preparados, ni tienen esta mentalidad y estas actitudes, con los que es muy difícil que lo puedan llevar a cabo en el aula cuando no lo han adquirido a través de su formación, ni con estructuras de apoyo en el centro, ni con la propia dinámica organizativa del mismo y del sistema, que facilita más la reproducción y la obediencia que las actitudes críticas constructivas y creativas a las soluciones.

Esto significa que este aprendizaje y esta formación básica, más abierta, flexible y más polivalente, que la sólo informativa y de carácter más especializado, necesita, una nueva cultura curricular, basada más en los contenidos transversales y estos en los centros de interés del alumnado (vida cotidiana), y un contexto organizativo más cercano para que la escuela sea más una organización inteligente (Shön y Argyris, 1978) o en continuo aprendizaje (Aubrey y Simón, 1997), y, sobre todo, creadora y gestora de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1999), que al de organizaciones muy estructuradas, piramidales y cerradas respecto al entorno socioeducativo y cultural y acostumbradas a gestionarse a través de la rutina y la reproducción de las ideas.

Términos como la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad son mucho más que nuevas finalidades o filosofías de moda o tendencias, deben ser toda una nueva cultura curricular escolar de entender y enfocar los contenidos y, en general, los proyectos curriculares de los centros de las áreas y del aula.

Los enfoques de los proyectos curriculares deben estar *configurados desde esta nueva cultura curricular de los contenidos transversales*, basados en, al menos, dos principios: a) El nuevo enfoque de carácter interdisciplinar, multidisciplinar, no sexista e intercultural que deben tener la estructuración y desarrollo de los proyectos curriculares; y b) las nuevas finalidades de los proyectos curriculares, que deben basarse más en centros de interés reales de los alumnos, de su cultura generacional y social, y en el nuevo contexto tecnológico y de valores de la Sociedad de la Información, del Conocimiento o en Red, entre otras acepciones.

Esta nueva cultura curricular y escolar es un cambio de mentalidad, una dimensión más de la auténtica reconversión profesional que la LOGSE está exigiendo de los profesionales de la enseñanza, que debe incorporar el rol de orientador psicopedagogo, profesional y personal, además el rol tradicional de

especialista en un contenido adaptado a su campo de conocimiento y a intereses reales y cotidianos de las nuevas necesidades de formación de los alumnos respecto a su materia.

Esta nueva situación obliga a generar redes de intercambio interdisciplinar con otros especialistas intrainstitucional e interinstitucional para configurar bloques de contenidos de carácter transversal que sean a su vez respuestas a centros de interés (aprendizaje significativo), problemas reales y vitales del alumnado, como pueden ser la sexualidad o el medioambiente, en torno a los cuales, de forma plástica, se puedan desarrollar contenidos donde los propios alumnos vean su aplicación y utilidad desde el principio, ayudándoles y facilitando su madurez como personas.

Esta nueva cultura curricular debe estar configurada también por *nuevas formas de estructurar los contenidos*, teniendo en cuenta la psicología del aprendizaje de tipo cognitivista y de la transferencia, *nuevas formas de generar espacios y situaciones de aprendizaje con nuevas estrategias de intervención, metodologías, recursos y medios más adecuados a las nuevas finalidades*.

Los profesionales de la educación siguen planteando los contenidos desde una cultura academicista escolar que está basada en la especialización y compartimentación de los contenidos, en vez de la integración de los mismos, y en un planteamiento burgués y clasista de la educación y el acceso a la misma. Las metodologías que se suelen utilizar son de carácter reproductoras, a través de clases magistrales, en muchos casos, y no en resolución de problemas concretos a situaciones concretas y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con amplia posibilidad para el aprendizaje independiente y autónomo del alumnado.

Todo ello es una auténtica reconversión profesional del perfil y del nuevo rol del profesional de la docencia, sobre todo, en la ESO, para la que no se le ha dado al profesorado ni el apoyo, ni la formación suficiente para hacer frente a esta nueva exigencia, generando problemas serios de autoestima y de crisis de identidad profesional y personal, buscando la culpa de la situación en la Reforma y en sus consecuencias, generando más una valoración afectiva y actitudinal que de carácter racional y crítico, con alternativas constructivas, aumentando esta situación al no haber generado la administración una serie de estructuras y medidas de apoyo al nivel organizativo (macro y meso en el centro), que evitasen esta situación, como veremos en el tercer apartado.

Ni la Administración, ni los sindicatos u organizaciones colegiadas han hablado claramente denunciando esta situación y poniendo en marcha diferentes estrategias de formación que trajesen como consecuencia la preparación de actitudes para esta nueva situación, y sólo se les ha ofrecido cursos de reciclaje para adaptarse a esta reforma curricular, en su dimensión legislativa y burocrática, con el consiguiente resultado e impacto en el desarrollo profesional de los docentes: la falta de autoestima y confianza en su actividad diaria y la pasividad para la implicación en los procesos de puesta en marcha y desarrollo de la Reforma.

## **2. Nuevas necesidades de funciones, perfiles y estructuras: reconversión del perfil profesional de los profesores y de las estructuras de los centros**

Este proceso de reingeniería que pudiera parecer ajeno al campo de la educación o que es sólo pura teoría, es un proceso que lentamente, pero de forma inexorable se ha llevado a cabo y se está llevando bajo la denominación de Reforma Educativa o de mejora de la calidad, sin explicitar claramente que todo este panorama significa, sobre todo, una auténtica reconversión del perfil profesional de los docentes, sobre todo, de la enseñanza secundaria como enseñanza obligatoria, y de reestructuración



interna de los centros y del sector educativo (estatal y privado), que está favoreciendo a este último.

El proceso comenzó en el año 1985 con la aparición de la *LODE*, que puso en marcha la primera reestructuración del sector educativo respecto a la *Ley General de Educación (LGE) de 1970*, y supuso la primera reestructuración interna de los centros, con la aparición de los órganos colegiados para la democratización y participación en la toma de decisiones de los mismos. Muchos centros privados para poder subsistir tuvieron que convertirse en concertados y acertar la reestructuración interna con las estructuras democráticas participativas y otros tuvieron que cerrar al no poder responder a las normas.

La aparición de la *LOGSE*, en 1990, pone en marcha la reestructuración del sistema educativo y, sobre todo, la respuesta a la diversidad, la obligatoriedad y el derecho de la educación hasta los 16 ó 18 años, que provoca la aparición de perfiles de alumnos, tradicionalmente expulsados del sistema educativo a los 14 años, y obliga a que la dinámica de las aulas de la Enseñanza Secundaria cambie y también las demandas profesionales del profesorado. Esta nueva situación redefine el perfil ocupacional del profesorado, basado ahora más en la polivalencia psicopedagógica del tutor que en la especialización de los contenidos de las asignaturas, que cumplen ahora un carácter instrumental para el desarrollo y la madurez intelectual y personal del alumnado en esas edades (reconversión profesional).

El funcionamiento de las estructuras participativas de la *LODE* y los nuevos reajustes de la *LOGSE* generan el desarrollo del modelo de anarquía organizada en los centros, que obliga a la Administración a legislar y estructurar este vacío con los diferentes *Reglamentos Orgánicos de Centros* (1993) y *de Funcionamiento* (1996), que conlleva una reestructuración interna basada en potenciar los órganos de coordinación, tutoría y orientación respecto a las estructuras.

La aparición de la *LOPEGCE*, en 1995, sería otra fase más de este proceso de reconversión del sector y reestructuración interna, dando una mayor importancia a la evaluación de calidad externa y la profesionalización especializada de la dirección y gestión de los centros.

Este proceso que hemos descrito (1985–1996) y que vamos a analizar en este trabajo es *el mayor proceso de reconversión del sector educativo y de reestructuración interna de los centros, en sus tres dimensiones: la de los perfiles profesionales, la de las estructuras internas de los centros y la de las estructuras externas del sector entre la enseñanza privada y estatal.*

Por esa razón vamos a estructurar los apartados de este trabajo teniendo en cuenta la aparición de estas tres leyes: de la *LGE* a la *LODE*; de la *LODE* a la *LOGSE* y los *ROC*; y de la *LOGSE* a la *LOPEGCE* y los *ROF* (1996).

Para el análisis de este proceso de evolución de las estructuras de los centros nos ha parecido interesante tomar como punto de partida el trabajo de Bartolí (1992), *aplicado a la actual evolución de la estructuración de las empresas, ante las nuevas necesidades de atención y satisfacción al cliente, de forma individualizada y específica, que conlleva la implantación de la actual cultura de calidad de la enseñanza.*

## **2.1 Punto de partida: la actual demanda de calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad ¿cliente o usuario?:**

La propuesta, que a continuación exponemos, está basada en el trabajo de Bartolí (1992), como hemos dicho anteriormente sobre la evolución de las estructuras de las empresas ante la nueva situación

que ha generado la cultura de la calidad total, en lo que este autor llama la “*organización comunicante*”. Este análisis, que aunque está hecho sobre el mundo empresarial, creemos que puede ayudarnos a analizar, enmarcar y definir el problema actual de la organización, funcionamiento de los centros y el proceso de evolución de reestructuración interna y reconversión externa del sector en estos once años, y a sacar conclusiones sobre las posibles alternativas y retos del futuro en la reestructuración de los centros educativos ante el decrecimiento y diversidad de la demanda y la necesidad de una mayor calidad de cultura basada en la lucha contra la desigualdad y la marginación.

El esquema siguiente, intenta representar de manera simplificada las grandes características del proceso de evolución de estructuras organizativas, según Bartolí (1992), pero que pueden ser aplicadas al contexto del sector educativo. Podríamos hablar que el proceso de evolución de las estructuras se desarrolla en torno al cambio entre una estructura previa predominante vertical, jerarquizada y piramidal y las nuevas estructuras más polivalentes, flexibles y de coordinación. Veamos los dos tipos de estructuras con el fin de comprender este análisis del proceso de cambio:

a) ***El modelo tradicional de tipo piramidal y jerárquico***, con una alta especialización en la base y una cierta polivalencia en la dirección o cima de la estructura, que transmiten de manera unilateral órdenes directivos e informaciones al personal altamente especializado y compartimentado en departamentos estancos. La comunicación fundamentalmente se desarrolla en sentido vertical ascendente y descendente y de tipo horizontal entre compañeros y especialistas, configurándose grupos estancos y subculturas que compartimentan el funcionamiento de la organización.

Este sería el modelo de estructuración de los centros de la Ley General de Educación de 1970, punto de partida de este análisis, con unos profesores altamente especializados en diferentes materias o áreas de conocimiento (especialización y estructuración en torno a los departamentos de áreas) y una dirección, sin ninguna preparación previa o especialización para ejercer el cargo, y que a la vez ejercía las funciones de gestor del centro y como profesor especializado (polivalencia en la cúspide de la pirámide estructural) en alguna de las materias, para lo cual si había sido previamente formado (su única y auténtica formación y en muchos casos su única elección profesional).

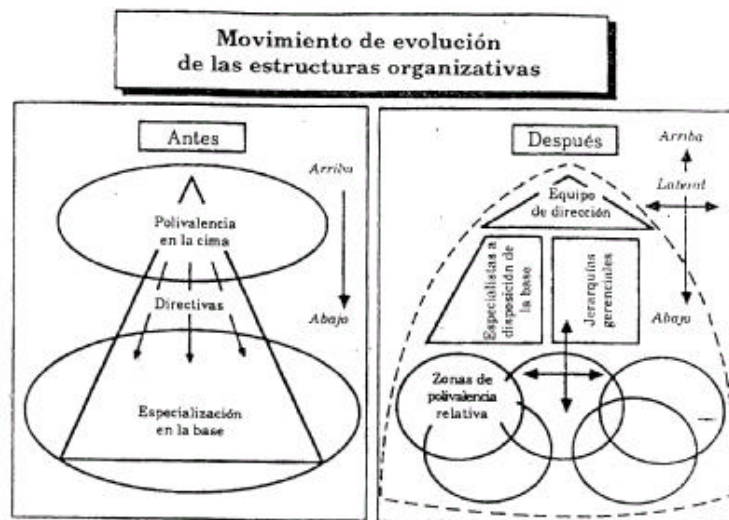
b) ***El modelo polivalente y versátil, de tipo multifuncional y de coordinación***, que Bartoli (1992), denomina la “organización renovada” y que podríamos comparar con el tipo de estructura que denominan Serra y Kastika (1994) de “estructura en red”, con una alta polivalencia en la base (atención diversificada y especializada a los diferentes subgrupos y clientes), un grupo de especialistas asesores o staff y una alta especialización y profesionalización cualificante para ejercer el puesto de dirección y gestión (toma de decisiones y transferencia de las mismas). Este modelo otorga una gran importancia a las estructuras staff–line de asesoramiento y a los técnicos cualificados en gerencia y dirección: jerarquías gerenciales, que organizan, animan y orientan a los miembros de la ejecución de la organización. De este modo la comunicación fluye en todas direcciones y más rápidamente: vertical en doble dirección ascendente y descendente, horizontal y multidireccional, facilitando el flujo de comunicación e información en todos los sentidos y facilitando la coordinación y la capacidad de autonomía en todos los niveles para responder a situaciones diversas y complejas.

Este sería el modelo que está demandando la evolución legislativa del sistema educativo desde 1985 con la LODE hasta la aparición, en 1995, de la LOPEGCE, con la necesidad de un profesor que sea más orientador psicopedagógico y profesional (tutor como función más polivalente) para la atención a la diversidad, que un especialista en diferentes materias o áreas de conocimiento. Estos profesores más polivalentes deberán estar apoyados y asesorados por una serie de especialistas en psicopedagogía, orientación sociofamiliar y profesional, etc., que puedan configurar estrategias de solución colegiada para

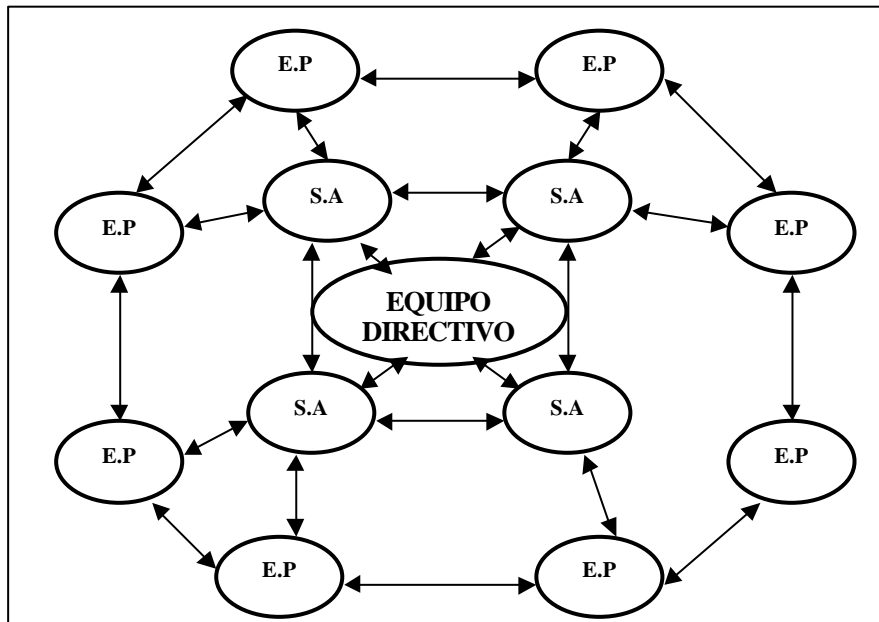
los casos complejos y especiales. Este tipo de estructuras configurados por especialistas debe tener también la función de formar y potenciar el desarrollo del nuevo perfil ocupacional de sus compañeros los docentes.

Por otra parte, la demanda de la Sociedad del Conocimiento respecto a la educación como un servicio público para todos, que tiene que contemplar la diversidad de grupos culturales, étnicos, lingüísticos y sociales, va a generar la necesidad de una mayor polivalencia, complejidad y flexibilidad de este tipo de instituciones educativas y esto va a provocar, fundamentalmente, una mayor necesidad de formación y especialización (profesionalización) de los equipos directivos de los centros como gestores de los recursos de estos centros (gerencia económica, comercial y de recursos humanos).

A continuación describimos esta evolución de las estructuras en dos gráficos, que corresponden a los dos tipos de estructuras y a su evolución, puesto que es una imagen clara de la radiografía de los centros en la Ley General de Educación de 1970 y las demandas actuales del proceso legislativo, que termina con la LOPEGCE, en 1995. Esta evolución es lo que denomina Carlzon (1986) de una “pirámide invertida” y que comenta y reproduce Bartolí (1992, p. 63).



**Evolución de las estructuras según Bartolí (1992, p.63)**



Aplicación de la propuesta de Bartolí a las estructuras de un centro educativo en el contexto de la Reforma y la Sociedad del Conocimiento (Domínguez, 1997 y 1998).

## 2.2. De la Ley General de Educación (1970) a la LODE (1985):

*De la estructuración jerarquizada y con alto nivel de especialización a las estructuras multifuncionales, democráticas y participativas, de carácter político, para la toma de decisiones.* Como hemos descrito en la introducción, el punto de partida de este proceso evolutivo de la reestructuración interna y del sector de los centros educativos, ha sido la Ley General de Educación de 1970, que después de un siglo (la Ley Moyano), plantea un nuevo modelo de estructuración y organización de los centros.

La Ley Moyano, planteaba un modelo de organización de escuela unitaria, en la que el maestro sólo debía ocuparse de organizar y estructurar el aula, frente a ello la LGE del 1970 plantea un nuevo modelo de estructuración de la organización de centros, basados en macrocentros con un alto nivel de especialización y jerarquización de los profesores (departamentos por áreas) y del personal de servicios (en la base de la pirámide jerarquizada) para responder a los diferentes servicios que debería prestar (no sólo educativo, sino de transportes, comedores, infraestructura y mantenimiento, administrativo, etc.), y una dirección polivalente, que mantenía su doble función de gestor, con escasa preparación específica, y de profesor de una materia para la cual si había sido formado. Este modelo sería el que definen, en el cuadro, Bartolí (1992) y Carlzon (1986) como el modelo piramidal y jerarquizado (modelo A: punto de partida de la evolución de la reestructuración de los centros educativos).

Este tipo de estructuras las denomina Muncio (1996) estructuras optimizantes, típicas del concepto de organización escolar eficientista, en el cual la escuela es una factoría de producción en serie, muy aptas para responder a las demandas idénticas de carácter cuantitativas, pero con poca capacidad para responder al cambio o a las nuevas demandas específicas de grupos y subgrupos (son auténticos elefantes con mucha estabilidad, pero con escaso poder de movilidad ante las nuevas demandas).

En la década de los ochenta, con la aparición de la LODE (1985) se generan nuevas estructuras que facilitan la democratización, con la participación en la toma de decisiones de la Comunidad Educativa, lo que Muncio (1996) llama estructuras políticas y Robbins (1991; 1993) o Lunenburg y Ornstein (1992) denominan multifuncionales y diagonales (Consejo Escolar, Claustros, etc.), que facilitan la comunicación entre niveles y la coordinación entre los diferentes departamentos y estamentos de una organización.

Esta reestructuración debería haber facilitado una mayor capacidad de respuesta a las demandas del entorno por parte del centro, al poner en contacto con igualdad de capacidad de decisiones (en teoría por lo menos, aunque, como es lógico, la diferencia de los niveles culturales y de formación de los padres y madres en la realidad dificulta o facilita su nivel de participación en la toma de decisiones) a los elementos endogámicos del centro (profesores, padres, etc.) con los elementos exogámicos del centro (asociaciones de padres y madres, instituciones y asociaciones locales, etc.), posibilitando la autonomía de los centros y la descentralización del sistema educativo, pero, como veremos a continuación, la falta de formación y tradición para configurar una cultura participativa vació de contenido y significado este modelo, creando el clima actual de pasividad y crisis de identidad de la profesión docente y de la función directiva, que definiría la situación actual.

## 2.3. De la LODE (1985) a la LOGSE (1990) y el ROC (1993–1995)

*El fracaso de las estructuras políticas y la aparición de la anarquía organizada* (más reglamentación que nunca para llenar el vacío de la participación y la crisis de identidad de los directivos

y de los profesores); la LODE, como ya hemos dicho, supuso en el ámbito de reestructuración interna de los centros la aparición de estructuras diagonales y multifuncionales, denominadas políticas por Municio (1996): los Consejos Escolares, Consejos Económicos, los claustros, capaces de facilitar la participación y la coordinación en diagonal, multifuncionales y multidireccionales de diferentes estamentos (profesores, directivos, alumnos, padres y madres, personal no administrativo, instituciones locales de diverso signo, etc.). A pesar de ello no se desarrolló el tejido sociorelacional, ni se creó una cultura de participación y colaboración entre los diferentes estamentos y subculturas de un centro. Esto supuso la aparición de un marco autonómico de los centros con estructuras de participación sin significado real y funcional, puesto que la participación no será nunca un decreto-ley que se impone, sino un proceso que tiene sus técnicas, que es lento y complejo, y que necesita una mínima formación por parte de toda la comunidad implicada, con el fin de que forme parte de sus valores y de su cultura (Domínguez, 1996).

Esta situación, provocada por el vacío de significado del funcionamiento de las estructuras participativas, ha llevado a la mayoría de las instituciones escolares, a tener un cierto funcionamiento ambiguo y desarticulado, lo que llaman técnicamente los interpretativos simbólicos (Weick, 1986, entre otros), de “la anarquía organizada”, que ha generado una de las mayores crisis de identidad de la profesión docente y de la función directiva, en la que nos encontramos inmersos actualmente.

La LODE también reajustó el sector educativo y obligó a reestructurarse externamente a muchas empresas educativas (academias privadas, órdenes religiosas, etc.), debido al nuevo concepto y proceso (requisitos) de financiación, con lo que desaparecieron bastantes centros.

En estos últimos años, *ha comenzado uno de los procesos más duros de reconversión de todo el sector educativo, de reestructuración interna y de reconversión del perfil profesional.*

Primero, con la LOGSE, se diseñó y desarrolló el *marco para la reconversión profesional: se necesita más un orientador psicopedagógico (tutor), que utilice como instrumento para esa labor el marco epistemológico de una asignatura*, que un profesor especialista en filosofía, matemáticas o física, por ejemplo, entendido como licenciado de un área del conocimiento. La dimensión Psicopedagógica se ha convertido en la nueva demanda del perfil socio profesional del docente, sobre todo, en la ESO.

Por otra parte, la LOGSE, con la necesidad de replantearse los niveles y etapas del sistema educativo y la obligatoriedad hasta los dieciséis años, ha creado la urgencia de reestructurar internamente con el fin de poderse integrar con otros centros e instituciones educativas.

La primera consecuencia de la aparición de la LOGSE fue la necesidad de elaborar los diferentes documentos de autonomía de los centros (Proyecto Educativo, Reglamento de Régimen Interno, Proyecto Curricular de Etapa, Centro, etc.) como un continuum curricular, y la aparición de los temas transversales y centro de interés. En estos procesos se constató el bajo nivel de participación e implicación de los miembros de la Comunidad en las estructuras y procesos, planteando la necesidad de un reajuste de las funciones de los cargos directivos y de las estructuras de los centros, planteando la necesidad de llenar este vacío con la aparición de los primeros Reglamentos Orgánicos de Centro (1993), como un intento de facilitar la coherencia entre la LODE y la LOGSE, lo que serían las estructuras diagonales (Comisiones de Coordinación) y de carácter multifuncional (tutoría), que deben facilitar la coordinación y que Municio (1996), por su forma de funcionar, denomina “satisfacientes”.

La aparición del ROC y del ROF, significó además de la aparición de estas estructuras, la necesidad de reestructurar los cargos unipersonales, otorgando muchas más funciones y responsabilidad a los equipos directivos (la mayoría de las nuevas funciones reforzaban el carácter burocrático y

personalista de la figura del director/a ante la elaboración de los proyectos institucionales), pero sin darle un mayor poder y capacitación real dentro de las estructuras de funcionamiento, ni una mayor formación-profesionalización para el desempeño del cargo y de estas nuevas funciones.

Esta reestructuración interna de los centros plantea la necesidad de: una mayor polivalencia en la base (el profesor como orientador psicopedagógico personal y laboral); unas estructuras en las que desarrollen su actividad una serie de profesionales especializados, que configurarían un staff de asesoramiento; y la necesidad de una especialización, formación y profesionalización de las funciones de los equipos directivos.

Esta situación dejó al descubierto la necesidad de una Ley, que cerrase este proceso y consolidará en el ámbito estatal las nuevas necesidades de reestructuración interna de los centros; de la reconversión profesional de los centros; del perfil formativo de los directivos; y, en general, del sector educativo en estos últimos años. Esta nueva ley sería la LOPEGCE (1995) y complementada por la adecuación del Reglamento Orgánico de Funcionamiento ROF (1996).

#### **2.4. De la LOGSE (1990) y el ROC (1993) a la LOPEGCE (1995) y el ROF (1996)**

*La reestructuración interna de los centros (estructuras diagonales), la profesionalización de la función directiva (estructuras verticales) y la reconversión del sector educativo.* El periodo que ha transcurrido entre la LOGSE y la LOPEGCE ha sido uno de los periodos en los que se ha publicado un mayor número de decretos y leyes, que no son más que el indicador de esa anarquía organizada y del vacío y fracaso de la pseudoautonomía, del modelo participativo y democrático de la LODE y la incoherencia de algunos aspectos de la LOGSE respecto a la misma.

La LODE al no tener un apoyo desde la Administración y el contexto organizativo de esta década (falta de formación de los equipos directivos, del profesorado y de las asociaciones de padres y madres para desarrollar el modelo participativo y democrático, implicación de las asociaciones educativas y sindicatos de los docentes, etc.), ha ido dejando a los centros vacíos de la fuerza de la implicación y compromiso de todos sus miembros de la Comunidad Educativa, configurando una serie de estructuras sólo significativas, vacías de contenido participativo y de implicación de los miembros de un centro, lo cual obligaba a rellenar este vacío a través de normas y decretos, que aumentaban la responsabilidad y el "poder" para el equipo directivo, pero sin medios, y configurando, en parte, un modelo directista y eficientista, incoherente con el marco del modelo participativo y democrático.

Este es, a nuestro modo de ver, el sentido de la nueva propuesta de reestructuración que se recoge en los Reglamentos Orgánicos de Centro de 1993 (que sólo era para el territorio MEC), consolidado a través de la LOPEGCE, con rango de Ley Orgánica, y ratificado en su totalidad en los Reglamentos Orgánicos de Funcionamiento de 1996.

De esta forma el nuevo organigrama que se propone de reestructuración de los centros, sería el modelo de redes polivalentes u holónicas, con una serie de órganos y profesionales de staff o asesoramiento en el nivel medio de la estructura, y, como es lógico, la consiguiente necesidad de un *alto nivel de profesionalización, especialización y formación de las personas que configuran los equipos de gestión y dirección, lo que se puede ver que se asemeja bastante al modelo renovado que proponen Carlzon (1986) y Bartolí (1992), que Serra y Kastika (1994) denominan las "estructuras en redes" y que McHugh, Merli y Wheeler (1998), como respuesta a las nuevas necesidades del sector educativo ante las*

nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento y la cultura de la calidad (calidad de vida, atención al cliente, etc.).

Pero la LOPEGCE no es sólo una reestructuración interna de los centros, sino que es también una reestructuración y reconversión del sector educativo (privada y estatal), que bajo el modelo participativo y de autonomía, no plantea la autoevaluación, como sería coherente (autonomía/auto-evaluación), sino la evaluación externa (cap. II, artículo 16), además de la consolidación de diferentes estructuras de inspección, que favorecen el control más que el apoyo, orientación y asesoramiento para la mejora y la innovación en la organización y gestión en los centros.

La LOPEGCE es el contexto legal que se plantea en una época en la que han disminuido la demanda de puestos escolares (cada vez era más baja la tasa de natalidad, aunque con la inmigración comienza a repuntar) y los centros han empezado a tener problemas para mantenerse y subsistir, pero, sobre todo, en una época en la que hay una línea centrada básicamente en la reducción del gasto público, lo cual puede crear una crudísima reconversión de los centros y de todo el sector tanto privado, como, sobre todo, público.

Por todo ello la necesidad de reestructuración interna de los centros y su integración en otras redes holónicas de instituciones especializadas, que hemos propuesto, es, y, sobre todo, para los centros públicos, es prioritario como estrategia de subsistencia y de competitividad con respecto a los centros privados, que también la están realizando en su gran mayoría. Esta estrategia debe pasar, como proponemos a continuación, por la concienciación e implicación de todos los agentes de la Comunidad educativa, empezando por la Administración con la dotación de los recursos necesarios para la financiación de estas estructuras de apoyo y asesoramiento.

### **3. La necesidad de la reestructuración interna como base para el desarrollo organizacional y la integración en estructuras (redes) holónicas: La ruptura de los círculos de la cultura de la calidad para la desigualdad.**

En este escenario organizativo de la “cultura para la desigualdad” el cliente o usuario (es decir las madres y los padres) y su nivel de satisfacción respecto al servicio educativo prestado, va a ser en los próximos años una ley que regulará el mercado. Los padres y madres al poder elegir el centro de sus hijos e hijas y, aunque su elección sea aleatoria, van a hacer que unos centros se llenen y puedan seleccionar a sus alumnos/as (cerrando lo que llamaríamos "círculo de calidad positivo", con alumnos y familias más homogéneos, de mejor preparación y con actitudes y contextos, que facilitan los procesos y como consecuencia mejoran los resultados), por el contrario habrá otros centros, que tienen que aceptar el tipo de alumnos que les llegan con mayor diversidad de contextos vitales y familiares y que al ser una diversidad más extrema no siempre enriquecen y facilitan los procesos, sino que dificultan e impiden al docente su labor y todo ello genera resultados más bajos respecto al esfuerzo invertido en su labor diaria, produciendo el desánimo y el deterioro del clima (cerrando lo que llamaríamos los círculos de calidad negativa).

Ante esta situación los centros, ya sean privados o públicos, deben autoevaluarse y analizar cuales son sus posibilidades de subsistir o mejorar dentro de la reconversión del sector y para ello tendrán que reestructurarse internamente (algunos ya los están haciendo, a veces no intencionadamente). *Solo aquellos centros que potencien sus fortalezas y corrijan sus debilidades serán los que queden y esto sucede por la reestructuración interna de los centros y la reconversión de los perfiles de sus miembros: profesorado como tutor y orientador (polivalencia); estructuras de apoyo de expertos (especialistas) y la*



*profesionalización del equipo directivo.*

*La enseñanza privada ya se está reestructurando*, en todos sus niveles educativos, ya el padre y la madre quieren matricular a su hijo desde los dos o tres años en la escuela y recogerlo ya inscrito en la universidad, lo cual les está llevando a recoger desde pequeños a los alumnos (mercado) y a reestructurarse *como macrocentros, que hacen una oferta polivalente de todos los niveles del sistema educativo* (infantil, primaria, ESO y COU), cuando tradicionalmente solo tenían dos o tres niveles, y cada vez están desarrollando más las estructuras de staff y asesoramiento (psicopedagógico, sociológico, de orientación familiar, etc.), dejando la dirección de los centros en manos de profesionales expertos en la gestión de empresas de servicios, que poco a poco se especializaran en este tipo de centros (como subespecialización: gerentes económicos y comerciales de instituciones o centros educativos).

*Frente a ello, a la enseñanza estatal no le queda otra alternativa que reestructurarse también si quiere romper con estos dos círculos de calidad y no quedar, en su mayoría, englobada en el círculo negativo y condenada, en gran parte, a su desaparición en el sistema educativo. Esta reestructuración puede ser de dos formas fundamentalmente:*

- a) Coordinándose entre diferentes centros de distinto nivel y especialización pero complementándose entre sí y configurando lo que hemos llamado las estructuras holónicas. Un ejemplo de ello que ya se está dando es la coordinación en algunas zonas de los centros de infantil, primaria, ESO, Bachillerato y COU, entre sí, para poder competir con la oferta de la privada en determinados contextos, y poder ofertar esta polivalencia de niveles. Otro tipo de coordinación para configurar estructuras holónicas son los convenios de algún centro de Formación de FP o Formación Ocupacional con Empresas Públicas y con Instituciones de Investigación.
- b) Reconvirtiendo sus estructuras internas los macrocentros estatales, que suelen ser los centros tradicionales e históricos de las grandes ciudades, que se desarrollaron en la década de los 70 con el gran desarrollo demográfico de esos años. Este tipo de centro se deberá reestructurar, como lo están haciendo algunos y formar una estructura holónica, constituida por diferentes estructuras internas especializadas y coordinadas entre sí. Estos macrocentros deberán diversificar su oferta y hacer la más polivalente para recoger diferentes segmentos de consumo de servicios educativos de la población de su entorno (programas formales, programas de secundaria para adultos, formación profesional, programas de garantía social, mayores de 25 años, enseñanzas a distancia, etc.).

Uno de los factores que demuestran esta necesidad de reestructuración sería la actual situación de algunos macrocentros tradicionales, de gran arraigo, del antiguo centro de Madrid, que al irse vaciando demográficamente las zonas céntricas, tienen que completar su matrícula con alumnos del cinturón industrial, en la mayoría de los casos alumnos con bajo nivel, expectativas y actitudes familiares respecto a la educación. Todo ello conlleva que la diversidad se convierte en un factor casi insalvable para el profesorado, lo cual conduce a una serie de problemas importantes (como está siendo la aparición de la ESO en los centros de las zonas céntricas: escenas y situaciones violentas, pandillaje, deserción estudiantil, etc.), creando el clima apropiado para que los padres prefieran trasladar a sus hijos a otros centros, facilitando el círculo negativo de la calidad respecto a los otros centros y haciendo imprescindibles la colaboración con especialistas e Instituciones Sociales de marginación.

En el ámbito estatal solo quedaran sin necesidad de reestructurarse, por el momento, los centros públicos en los que haya un equilibrio entre la demanda y la oferta, centros con una capacidad de 1000 alumnos o menos.

**Como conclusión** se podría decir que para que haya un desarrollo institucional en el actual escenario organizativo escolar de la Sociedad del Conocimiento es necesario el replanteamiento de los perfiles ocupacionales del profesorado, la consolidación de la tutoría como eje del funcionamiento de los centros, las estructuras de apoyo y asesoramiento al profesorado y una dirección profesional (suficientemente formada) capaz de integrar estos centros en otras redes y estructuras de carácter holónico (instituciones especializadas de diferentes perfiles integradas).

*En todos los casos el punto de partida es la reestructuración interna de los centros y sus consecuencias en la reconversión de las funciones (perfiles ocupacionales) del profesorado*, que se caracterizaría por el paso de estructuras jerarquizadas, piramidales y de especialización en la base y polivalencia en la cúspide por estructuras flexibles, reticulares y en los que la polivalencia está en la base y la especialización en los nodos de coordinación de la estructura (estructuras especializadas de apoyo y asesoramiento en el equipo directivo, a través de su profesionalización).

Esta **reestructuración se caracterizaría**, como hemos descrito anteriormente, por los siguientes aspectos:

1) En los *macrocentros*, en los que las demandas (crecimiento demográfico y la demanda de puesto escolares) han dejado sin utilidad una gran parte de esta estructura piramidal y especializada del profesorado y de los departamentos, se ha creado la necesidad de generar estructuras multifuncionales, con una mayor polivalencia, que pueda ofrecer una mayor diversificación de la oferta formativa (programas a distancia, de adultos y secundaria, talleres ocupacionales, programas de garantía social, etc.), pero integrando esas estructuras de forma coordinada internamente y aumentando, en estas microestructuras, el nivel de especialización respecto a la demanda que satisfacen, que posibilite una atención educativa específica a distintos grupos de destinatarios específicos.

Esta estructuración polivalente y diversificada para responder adecuadamente a las nuevas demandas tendrá que relacionarse y crear redes holónicas con otras instituciones (sede central de la enseñanza a distancia, instituciones de formación y empleo, orientadores de adultos y profesionales, etc.).

2) En los *microcentros*, en los que hay una adecuación equilibrada entre la oferta y la demanda y, por lo tanto, la diversidad suele ser menor y por ello también la necesidad de la polivalencia de las estructuras y del centro, aparecerá la necesidad de coordinarse con otras estructuras, integrándose en macroestructuras, cuyo organigrama será el de redes interactivas con alto nivel de polivalencia y versatilidad también (redes holónicas con instituciones de otros campos sociales, legales, psicopedagógicos, ayuntamientos, etc.).

*Por todas estas razones los centros deberán priorizar en su política estratégica de dirección y gestión:* el conocimiento del mercado educativo potencial y el real; conocer el grado de satisfacción o insatisfacción de los alumnos, padres y madres con respecto al servicio prestado, creándole incluso nuevas necesidades educativas y ofreciéndoles nuevos servicios para su satisfacción; y reforzar aquellas medidas, no sólo de imagen, sino de atención real al cliente, que son básicas en la mercadotecnia actualmente: folletos y propaganda, atención personalizada (la tutoría a los alumnos y la atención a los padres y a las madres), actividades extraescolares y determinados ritos y liturgias que configuran y

facilitan la comunicación y la creación de una cultura común entre la Comunidad Educativa y el centro, etc., entre otras.

3) La aparición de *estructuras de apoyo y asesoramiento*, ya sean internas o externas, a los directivos, profesores y asociación de padres, con alto nivel de cualificación y especialización, con el fin de que sirvan de apoyo y faciliten la resolución de problemas específicos, pero sobre todo, que posibiliten la creación de planes de formación permanente sobre estos temas en los centros, facilitando la reconversión de estos profesionales y la reestructuración y funcionamiento de estos centros con los nuevos principios de formación frente a la información, la tutoría y la coordinación a través del departamento de orientación como eje de funcionamiento frente a los departamentos por materias, generando una calidad de la cultura curricular basada en la formación, en los temas transversales y su relación con los valores de la tutoría personal, familiar y profesional.

Estas estructuras de apoyo pueden ser internas o externas. Esta última será la tendencia más normal, al no poder soportar los centros estos gastos, tendrán que subcontratar estos servicios a otras instituciones estatales o privadas, configurando redes y estructuras holónicas.

4) Por último, siguiendo el esquema de la evolución de la introducción de Carlson (1986) y Bartolí (1992), refrendado por Serra y Kastika (1994) y Muncio (1996), que hemos desarrollado y descrito anteriormente, aplicado a las instituciones escolares, para este desarrollo institucional y su adaptación a las nuevas demandas de la Sociedad del *Conocimiento se necesitará unas estructuras de coordinación, que realicen las funciones directivas, altamente especializadas, formadas y profesionales de la gerencia en sus tres dimensiones (pedagógica, económica y comercial), para poder llevar a cabo esta reestructuración interna*, que permita adecuarse a la reconversión del sector educativo y a la integración de estos centros con otras instituciones en otra redes de carácter holónico.

Esta especialización y profesionalización de los equipos directivos o las estructuras profesionales en los centros públicos deberá hacerse no tanto como cuerpo, sino como carrera de promoción docente abierta a todos y elegida libremente por cada funcionario/a, pero que posibilite la consolidación de una serie de ventajas de status profesional y económico, como ocurre actualmente en otros cuerpos y carreras profesionales de la Administración Pública.

La LOPEGCE cierra, ahora por lo menos, un periodo de 15 años en el cual el sector de servicios de educación ha pasado de estar organizado y estructurado como un modelo jerarquizado y piramidal, a desarrollarse como un modelo participativo y colaborativo, estructurado en órganos colegiados con intervención externa de la Comunidad Escolar y otras instituciones, que evolucionó a un modelo de anarquía organizada, en el que las estructuras estaban vacías de contenido participativo y significado, y que en estos momentos se cuestiona su propia identidad estructural.

Ante la *actual cultura de la calidad para la desigualdad* hay dos opciones o modelos de organización, estructuración y desarrollo del funcionamiento de un centro:

- a) El modelo eficientista, altamente jerarquizado, de estructura piramidal y de carácter directivo unipersonalista (en el que se puede confundir la profesionalidad con el espíritu de cuerpo de élite), basado en el equipo directivo y en las estructuras de los órganos unipersonales y en la evaluación de la calidad como control externo para la selección y reestructuración del sector y, por lo tanto, para la clasificación y cierre de los centros, según criterios academicistas y clasistas.

- b) El modelo participativo o colaborativo, basado en las estructuras participativas de los órganos colegiados y comisiones, y cuya configuración responda mejor a las demandas desde la flexibilidad y la polivalencia, que hagan de la autoevaluación contrastada un instrumento eficaz para la mejora y la innovación de los miembros (alumnado y profesorado), de los procesos y del centro.

Este segundo tipo de propuesta sería el de una *mejora de la calidad de la cultura escolar para la diversidad y la integración*, que debería basarse en el interés de los alumnos según los contextos socioculturales y económicos y estructurar la cultura curricular del centro en torno a los temas transversales que den respuesta a estos centros de interés. El desarrollo de estos temas transversales según los centros de interés solo son posibles si se estructura el centro sobre la base de profesionales más polivalentes (orientadores psicopedagógicos que utilizan sus contenidos para la formación personal, participativa y de ocio y profesional del alumnado), con estructuras de apoyo y asesoramiento de expertos, ya sean internas o externas, y con directivos preparados para llevar a cabo esta transformación que sería el auténtico desarrollo institucional de los centros que pudiera responder a las actuales demandas de la Sociedad del Conocimiento en continuo cambio.

Este *desarrollo institucional*, que es el único que garantizaría una auténtica calidad de la cultura escolar como instrumento para responder a la diversidad y contra la marginación, se debe fundamentar en *dos pilares*: a) en esta *reestructuración interna* de los centros con la polivalencia del profesorado y la especialización y formación de los equipos directivos; y b) en *estructuras de apoyo y asesoramiento* de expertos en determinadas áreas y campos ajenos al planteamiento curricular y que va a hacer que el propio centro se convierta en una estructura más polivalente con la integración de diferentes estructuras diferenciadas y con funciones específicas y especializadas o integrarse en otras redes para aprovecharse de otras instituciones especializadas en diferentes funciones, como pueden ser desde gabinetes de orientación del ayuntamiento o empresas privadas, empresas privadas o públicas para que el alumnado pueda hacer las prácticas o tomar contacto con su futuro profesional, o con otras instituciones de otros niveles para ofertar itinerarios educativos, o la universidad y centros de investigación para poder buscar soluciones a problemas prioritarios de un centro.

El desarrollo institucional sólo se puede dar en la Sociedad del Conocimiento, en nuestro contexto organizativo escolar, a partir de la reconversión del perfil del profesorado con la formación para la polivalencia del mismo, la consolidación de la tutoría y las estructuras de apoyo, asesoramiento y coordinación de la misma, como eje de este nuevo funcionamiento y la integración en otras redes institucionales, y, para ello será necesario la preparación y formación del equipo directivo como líder de esta política estratégica y de su desarrollo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Argirys, CH. y Shön, D.A. (1997): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78.
- Aubrey, R. y Cohen, P. (1995): *La Organización en Aprendizaje Permanente. Estrategias Prácticas para Ganar Ventajas Competitivas*. Bilbao: Deusto.
- Bartoli (1992): *Comunicación y organización: La organización comunicante y la comunicación organizada*. Paidós – Empresa. Barcelona.
- Bolívar, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid. Muralla.

- Castells, M. (1997): *La era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol.1: La Sociedad en Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CEE (1995): *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Dirección General V y XXII. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de la CEE.
- CEE (1996): *Educación, formación, investigación: los obstáculos para la movilidad transnacional*. Boletín de la Unión Europea. Suplemento 5/96. Luxemburgo.
- Dixon, N. M. (2000): *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid. AENOR–Dayton.
- Domínguez, G. (1997): *Reestructuración Interna de los Centros y del Sector Educativo*. En *Organización y Gestión Educativa*, 2, 15–20.
- Domínguez, G. (1998,a): “Campos emergentes de estudio e investigación en la Organización Escolar: Ampliación del concepto escolar y/o la desescolarización del concepto educativo”. En las *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Las Organizaciones ante los retos*
- Domínguez, G. (1998,b): *en el desarrollo profesional: nuevo perfil ocupacional y nuevas necesidades formativas*. *Actas del II Congreso de Formación Permanente del profesorado*. Granada, Universidad de Granada.
- Domínguez, G. (1999): “La Organización de Instituciones Educativas y las nuevas salidas profesionales: La gestión del conocimiento y la recualificación de perfiles”. En las *Actas de Las Jornadas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales*. Granada. Grupo editorial Universitario.
- Domínguez, G. (2000): “¿Y después de la Reforma qué?: Un paso adelante que debe continuar en la lucha contra la marginación y la desigualdad (con todos y para todos)”. *Revista del profesorado de Andalucía*, 2. Junta de Andalucía–Consejería de Educación.
- Domínguez, G. (2001): “La Dirección en Instituciones No Formales: La integración de los subsistemas para generar conocimientos “. En De Vicente, P. (coord.): *Viaje al Centro de la Dirección de Instituciones Educativas*. Bilbao. ICE Universidad de Deusto.
- Domínguez, G. y Díez, E. (1996,b): *La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de la cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación*. En Domínguez, G y Mesanza, J.: Op. Cit.
- Domínguez, G. y Mesanza, J. (1996,a): *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid. Editorial. Escuela Española.
- Ferrández, A. (1996): “El Formador en el Espacio Formativo de la Redes”. *Revista Educar*, 20, 43–67.
- Garmendia, J. M. (1997): “Formación y Evolución de la Estructura Ocupacional en La Sociedad de la Información, Referencia a España”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77–78.
- Gibson; R. (Coord.) (1997): *Preparando el futuro*. Barcelona. Gestión 2000.
- Gizycki, R.; Ulrici, W.; y Rojo, T. (1998): *Los trabajadores del conocimiento*. Madrid. FORUM – UNIVERSIDA–EMPRESA.
- Hammer, M. y Stanton, S. (1997): *La revolución de la Reingeniería*. Madrid. Díaz Santos.
- Handy, C., y cols. (1997): *Preparando el Futuro*. Barcelona: Gestión 2000.
- Heselbein, F.; Goldsmith, M; y Beckhard, R. (1997): *La organización del futuro*. Bilbao. Deusto Ediciones.
- Martens (1998): *Competencias claves*. Madrid. OEI
- Mayo, A. y Lank, E. (2000): *Las Organizaciones que aprenden: el poder del aprendizaje*. Barcelona. Gestión 2000.
- Mchugh, P., Merli, G. y Wheeler, W.(1998): *Más allá de la Reingeniería Empresarial*. Madrid: Díaz de Santos.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995;1999): *La Organización creadora de conocimiento*. Oxford. Oxford University Press.

- Probst, G; Raub. S.; y Romhardt, K. (2000): *Managing Knowledge. Building blocks for success.* Chichester. John Wiley & Sons Ltd.
- Ramírez del Río, A. (1997): *Valoración de la Formación. Cómo rentabilizar los costes de formación.* Madrid. Griker.
- Santos, M. A. (2000): *La Escuela que aprende.* Madrid. Morata.
- Schank, R. (2000): *Aprendizaje virtual.* Madrid. Mc. Graw Hill.
- Stahl, T., Nyhan, B. y D'Aloja, P. (1993): *La Organización Cualificante .* Bruselas. EUROTECNET.
- VV.AA. (1997): *Preparando el futuro.* Barcelona. Gestión 2000.
- VV.AA. (2000): *Gestión del conocimiento (Harvard BusinessReview)* Bilbao. Deusto.