

MONOGRÁFICO

EL SISTEMA RELACIONAL DE UN CENTRO Y LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO: UN RETO PARA LA ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO

GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ (*)

I. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de la *Reforma* a través de la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro y los Proyectos Curriculares (en sus diferentes niveles de concreción) *representa*, como hemos resaltado en anteriores trabajos (Del Moral y Domínguez, 1990), la mayor reconversión del sistema educativo y, sobre todo, la mayor reconversión profesional de los docentes en toda su historia.

Dicha reconversión pretende un incremento de la participación y el compromiso del docente, otorgando una mayor autonomía a los centros y a los docentes en su actividad profesional; aunque realmente lo que *está consiguiendo es el efecto contrario, que el profesorado participe menos y se sienta más manipulado y utilizado* (dirigido, quizá) que en anteriores reformas con otros regímenes más dictatoriales (Del Moral y Domínguez, 1990).

La aparición de los Decretos de Enseñanzas Mínimas y la obligatoriedad de elaborar los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro en determinados plazos ha provocado un aumento de la presión institucional en los centros tanto a nivel del profesorado como, sobre todo, a nivel de los equipos directivos.

Un grupo de investigaciones realizadas en diferentes cursos de equipos directivos (Barrio, Domínguez y González, 1991; Gairín, 1992; Álvarez, 1992), así como el último informe del Consejo Escolar del Estado (un 71,37 por 100 de los directivos ha sido nombrado por la Administración Educativa correspondiente ante la falta de candidatos) indican que esta reconversión ha provocado una crisis de identidad de la profesión docente y de los equipos directivos que repercute directamente en el funcionamiento de los centros y *que dificulta las funciones del equipo directivo y las posibilidades de organizar y gestionar los centros con la participación y el compromiso de sus compañeros de profesión docente.*

(*) Universidad Complutense.

El análisis de esta falta de participación, de sus causas y sus repercusiones, y de las alternativas de solución será el núcleo central del presente trabajo, dentro del contexto de reconversión y de la crisis de identidad de los docentes, de los directivos y del sistema educativo, en general, que acabamos de describir.

La crisis de identidad de la profesión docente se produce no tanto por la reconversión en sí, sino por *la forma en que se está llevando a cabo*, demandando de los profesionales docentes nuevas necesidades y competencias sin su participación y sin tiempo para ofrecerles la motivación y los medios para adquirir una formación que les garantice el enfrentarse a esta situación sin inseguridades, angustias, miedos y frustraciones, y provocando la indiferencia o el «pasotismo», cuando no el escepticismo y la agresividad, respecto a la Reforma, como veremos en el segundo apartado de este trabajo.

Por último, y como hipótesis de este trabajo, la **aparición de los Proyectos Educativos y Curriculares** constituye *un reto y una oportunidad* no sólo para poner en marcha la Reforma, sino, sobre todo, para la innovación y el cambio curricular del sistema y de la organización de los centros, adaptándolos a las necesidades del contexto socio-cultural.

Este reto constituye también una oportunidad, especialmente, para **reconvertir el sistema con la participación y el compromiso de los docentes, a través de la formación en su centro, y facilita la nueva estructuración y la reorganización de los centros, como premisa previa y como contexto imprescindible para poner en marcha la Reforma.**

Esto va a traer como consecuencia la aparición no sólo de nuevas coordenadas (concepciones y modelos) para la organización de un centro, sino también de nuevas funciones y roles para los equipos directivos y nuevas necesidades de formación dentro de los Planes de Formación de un centro.

Por todo ello, este trabajo propone una *estrategia de intervención de los directivos para hacer converger los Planes de Formación en los centros y la elaboración, aplicación y evaluación de los Proyectos Educativos y Curriculares, de tal forma que faciliten la participación y el compromiso de los miembros del claustro y de la comunidad educativa y puedan responder al nuevo reto de reorganizar los centros como instituciones abiertas y flexibles, convirtiéndolos en células básicas del sistema educativo para la innovación y el cambio social en su contexto.*

Por esta razón este *trabajo tiene tres apartados*. En el *primer apartado* se hace un análisis del *entorno socioeducativo en el que se está poniendo en marcha* (macrocontexto) la Reforma y de las nuevas necesidades de educación que demanda la sociedad al sistema educativo, a los centros y a los equipos directivos y profesionales de la educación; poniendo de relieve *la necesidad de reajustar algunos desajustes entre las demandas de la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación) a los centros y las de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo).*

En el *segundo apartado* se analiza *el sistema relacional de los claustros (microcontexto) en torno a la cultura y las subculturas de la participación (los grupos y sus posiciones y planteamientos) que subyacen a él* (problemas, necesidades de formación, motivaciones y expectativas respecto a la actividad docente, los compañeros, el equipo directivo y los Proyectos y la Reforma); analizado todo ello a través de diferentes estudios exploratorios realizados en diferentes contextos.

En el *tercer apartado* se ofrecen *estrategias de intervención como soluciones concretas en tres dimensiones: cómo organizar un centro para la participación*, teniendo en cuenta 1) las nuevas funciones y necesidades de formación del equipo directivo, 2) los Planes de Formación en el centro y 3) la elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares.

1. *Análisis del entorno socioeconómico y educativo (macrocontexto): Desajustes entre el modelo de organización de los centros de la LODE y el de la LOGSE*

En este apartado vamos a analizar el entorno socioeconómico en el que aparece la LOGSE, como respuesta a las nuevas necesidades y demandas educativas de la sociedad; el modelo de organización que subyace y los desajustes que, se supone, esta situación va a traer respecto a la LODE y las nuevas necesidades de organización de un centro.

1.1. El entorno socioeconómico en el que aparece la LOGSE. Nuevas demandas educativas de la sociedad postindustrial

Al igual que la Ley General de Educación de 1970 surgió como una necesidad de reajustar el sistema educativo a la España de los Planes de Desarrollo de López Rodó, posibilitando una cualificación necesaria de la mano de obra («egeberización» del sistema) para poner en marcha la II Revolución Industrial (mecanización), la LOGSE, veintinueve años después, surge ante la necesidad de reajustar el sistema educativo a la España del Mercado Único Europeo, posibilitando una cualificación suficiente («secundarización») para desarrollar la III Revolución Tecnológica (telemática y digitalización) de una sociedad postindustrial.

La LOGSE surge en un entorno político, socioeconómico y educativo (*macrocontexto*) que se caracteriza por los siguientes aspectos:

a) Las nuevas necesidades de la democracia han provocado la aparición de diferentes órganos e instituciones que permiten la participación de los agentes sociales en la toma de decisiones de los distintos niveles del sistema educativo (Consejo Escolar del Estado, los Consejos escolares de los centros, etc.).

Por otra parte, el Estado de las Autonomías ha obligado a descentralizar la toma de decisiones, provocando la necesidad de consenso entre diferentes fuerzas políticas e ideológicas en cualquier ley que tenga repercusiones en todo el Estado.

b) Este desfase del sistema educativo tiene, en sí mismo, una dimensión económica ante el reto del Mercado Único. La integración de España en la Europa Comunitaria nos está obligando a reconvertir nuestro perfil de mano de obra dentro del mercado mundial. España, como potencia industrial de segundo orden, necesita una mano de obra cualificada que responda a la revolución tecnológica de la telemática, en la que se demanda el perfil de una persona que debe supervisar las nuevas máquinas sofisticadas (robótica) y que, por lo tanto, más que saber manipular, debe saber supervisar el funcionamiento de las mismas. Esta situación tiene como consecuencia inmediata la necesidad de formar a una persona no para reproducir conductas o

comportamientos, sino para recoger información (supervisar la máquina inteligente) y tomar decisiones a través del botón correspondiente (digitalización y telemática).

c) Este nuevo *perfil de mano de obra está demandando al sistema educativo una auténtica reconversión*. De los modelos pedagógicos y didácticos de la corriente conductista, que se basaban fundamentalmente en la reproducción de modelos de conducta o comportamiento, se ha pasado con la LOGSE a priorizar los modelos cognitivos, que se fundamentan en el desarrollo de los procesos mentales y la toma de decisiones, y los modelos socio-críticos, que plantean la transferencia del aprendizaje al entorno social, familiar y ocupacional en el que se mueve el alumno. Quizá este último aspecto, contemplado en las líneas generales del DCB (Diseño Curricular Base), no tenga tanta importancia en el desarrollo de los Decretos de Enseñanzas Mínimas, demasiado recargados de contenidos por áreas y no de bloques temáticos transversales que facilitarían su adaptación a determinados contextos y grupos de alumnos (adultos, por ejemplo, entre otros).

d) Este nuevo concepto de la formación va a provocar nuevas necesidades respecto al desempeño de la actividad profesional del docente, al tener éste que desarrollar, frente a la programación por objetivos, una planificación más abierta y flexible que le permita adaptarse a la diversidad de sus alumnos y, por otra parte, reajustar continuamente su plan de intervención a través de la incorporación de nuevos aspectos en función de la experimentación y de la recogida de datos siguiendo un diseño. La propuesta de los Diseños Curriculares pretende responder a estas nuevas necesidades; aunque, en algunos casos, la aparición de los Decretos de Enseñanzas Mínimas coarta la libertad del profesor y sólo le deja una adaptación, no una auténtica reelaboración, de un diseño de intervención abierto, específico para cada contexto y cada grupo.

e) Frente al modelo de organización industrial de la escuela de la LGE (Ley General de Educación) del 70, de carácter tayloriano, que planteaba la división de funciones, la especialización y el trabajo individualizado del profesorado, como si fuera una factoría de producción en serie, la LOGSE pretende provocar el desarrollo del trabajo en equipo del profesorado, a través del consenso en cuanto a las finalidades, los objetivos y los criterios de evaluación, buscando la articulación de una oferta formativa organizada y estructurada de forma coherente, que pueda ofrecer un centro como servicio público a la comunidad y como respuesta a las demandas educativas de la misma. La necesidad de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro supone la participación de todos los sectores, pero principalmente de los profesores, su implicación y su compromiso con el centro y el trabajo en equipo para rentabilizar esfuerzos y mejorar la calidad de la oferta.

La forma en la que se ha llevado a cabo la elaboración de estos Proyectos Curriculares de Centro, mediante la reproducción de modelos estereotipados de editoriales y de otros centros, indica que este planteamiento no ha calado en el profesorado y que se siguen desarrollando programaciones por objetivos o por actividades (prácticas) de carácter individual, que nada tienen que ver con el papel presentado a la inspección como mero trámite.

f) Todo ello ha provocado la necesidad de dotar, a partir de la LODE sobre todo, a los centros de una mayor autonomía, con la aparición de los Consejos Escolares y

la participación en la toma de decisiones de todos los agentes sociales de la comunidad escolar, la elección de los cargos directivos y la elaboración de su propio ideario a través del Proyecto Educativo de Centro. El bajo nivel de participación de los agentes sociales (un 18,50 por 100 de los padres participa tan sólo en las elecciones de sus representantes y un 59,48 por 100 de los alumnos lo hace) y la falta de candidatos para ocupar los cargos directivos (el 71,37 por 100 de los directivos es nombrado por la Administración educativa correspondiente), según los datos descritos en el último informe del Consejo Escolar del Estado, indican que no está funcionando el modelo.

El análisis del entorno socioeducativo (*macrocontexto*) que acabamos de realizar indica que, *ante las nuevas demandas educativas de la sociedad postindustrial y de la revolución tecnológica que han provocado la aparición de la LOGSE como respuesta al desfase del sistema educativo, hay un desajuste entre el modelo desarrollado por la LODE, más participativo, y el modelo de la LOGSE, más «tecnicista», y que hay que buscar la integración de los dos modelos en uno solo, repartiendo las funciones y parcelas de competencia y de poder entre el Consejo Escolar y los claustros y otorgan un mayor protagonismo a los profesores, aunque también mayores responsabilidades y compromiso respecto a su labor profesional, para ofrecer una respuesta educativa de calidad como servicio público a las demandas de la sociedad y de la comunidad en la que está ubicado el centro.*

1.2. Análisis del modelo de organización de un centro de la LOGSE a través del planteamiento de los Proyectos Educativos y Curriculares

Si analizamos las diferentes propuestas de la Administración (MEC, 1989; Diseño Curricular Base, 1989; Decretos de Enseñanzas Mínimas, 1992; Guías para la elaboración de los Proyectos Curriculares, 1992), se puede deducir que ha habido una evolución en el desarrollo de los textos de la Administración y que esta evolución ha abandonado los planteamientos «socio-críticos» por planteamientos más «psicologistas», de carácter cognitivista.

Esta evolución «psicologista» y «cognitivista» se pone de manifiesto si analizamos los planes institucionales (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Régimen Interno y Plan Anual o Programación Anual) que tienen que elaborar los centros para poner en marcha la Reforma.

El modelo que subyace a todo este planteamiento, como hemos dicho en el anterior subapartado, es contradictorio, puesto que consiste en la simple suma de varios modelos, pero no en la integración y la configuración de uno nuevo que tenga una mayor coherencia entre las diferentes funciones que otorga a cada uno de los elementos.

El planteamiento (concepción) que subyace a la elaboración del Proyecto Educativo de Centro manifiesta un carácter político y, en parte, «socio-crítico», con la participación democrática de los representantes de la comunidad educativa; en esta misma línea estarían el Reglamento de Régimen Interno (Rey y Santamaría —1992— lo llaman Proyecto Organizativo) y la Programación General o el Plan Anual, puesto que tienen que ser aprobados por el Consejo Escolar.

Por otra parte estaría el modelo cognitivista, más «eficientista» y técnico, que es el que subyace a los Proyectos Curriculares. En él las prioridades y el modelo

de hombre que se quiere formar están perfectamente definidos y cerrados, en gran parte por la Administración, a través de los Decretos de Enseñanzas Mínimas; dejando sólo al profesorado la capacidad de adaptarlos a la evolución psicológica de la mente del alumno (ciclos) y, por último, al contexto (considerando el contexto más como las características socioeconómicas del barrio y de las familias y menos como clases sociales con sus valores culturales, ideológicos y políticos y sus prioridades respecto a la educación; que es lo que debe dar el verdadero significado de los conocimientos y, por lo tanto, el principal criterio de secuenciación, y no el psicológico).

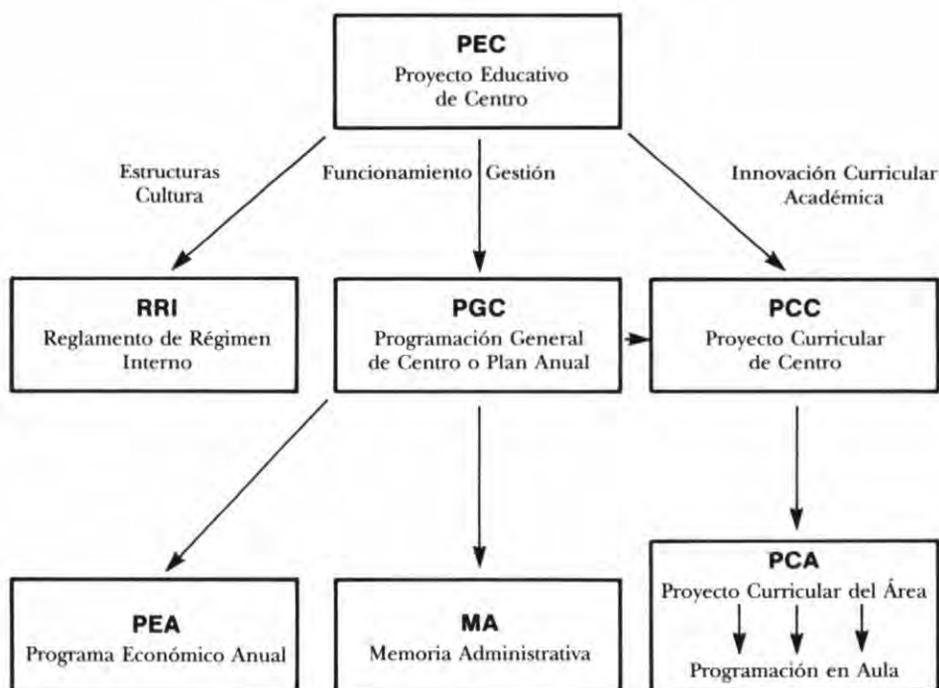
Al profesor y al claustro sólo se les dejan determinados niveles de decisión, y por tanto, será difícil generar de esta forma un modelo participativo y conseguir el compromiso de los docentes y del equipo directivo, que sólo tienen la función de asumirlos y adaptarlos. Todo ello crea contradicciones, en la organización de un centro, entre el espíritu de la elaboración de los Proyectos Educativos y el de los Proyectos Curriculares de los Centros, al otorgar más autonomía, participación y responsabilidades sobre su ejecución, pero no sobre la capacidad de tomar decisiones acerca de los mismos; a lo que hay que añadir, en un porcentaje muy alto, la falta de formación del profesorado y los directivos para asumir esa responsabilidad.

La función de los equipos directivos se puede reducir, en algunos aspectos, a la ejecución y, por consiguiente, a la reproducción del sistema de valores de una clase social dominante, que es la que ha determinado el tipo de hombre que se quiere formar a través de los Decretos de Enseñanzas Mínimas.

Esta situación plantea una dicotomía al actual modelo de síntesis de la LODE y la LOGSE: la educación como instrumento de reproducción social, denunciado por diversos autores (Apple, 1986; Kemmis, 1988; Gimeno, 1988; Popkewitz, 1989, entre otros), y la educación como instrumento de cambio social, aprovechando la autonomía de los centros y los diferentes planes institucionales, mediante la participación y el compromiso de los profesionales de la enseñanza, sea cual sea su función.

El organigrama, que a continuación se describe, sobre el análisis de la concepción que subyace al modelo propuesto por la Administración, mediante la concreción en diferentes niveles del Diseño Curricular Base, está elaborado sobre la base de una serie de puntos en los que coinciden diferentes trabajos de especialistas sobre su perspectiva acerca del tema (Antúnez, 1987, 1992; Barberá, 1987; González, 1987; Coll, 1989; MEC, 1989a, 1989b, 1989c; Álvarez, 1990; Moreno, 1990; Del Carmen y Zabala, 1991; MEC, 1992; Rey y Santamaría, 1992; Gairín, 1991, 1992, entre otros) y que permiten poder clarificar muchos de los aspectos que en el nivel institucional no han sido aclarados del todo.

En el esquema de los Planes Institucionales, que describimos a continuación, el Proyecto Educativo de Centro es el punto en el que convergen los restantes proyectos, el marco en el cual deben inscribirse los otros proyectos, ya sea su elaboración de arriba abajo o, viceversa, de abajo arriba (del Proyecto Educativo de Centro a la Programación en el aula o de la Programación en el aula al Proyecto Educativo de Centro).



El modelo de organización de un centro que propone la Administración actualmente, a través de los planes institucionales, se estructura en torno a tres ejes, elementos o líneas de fuerza:

a) El Reglamento de Régimen Interno es un documento que, teniendo en cuenta las prioridades del Proyecto Educativo, debe definir las normas de convivencia, las estructuras y los cargos colegiados y unipersonales y sus funciones. Estas normas consensuadas son las que han de regir el funcionamiento del centro y la convivencia y las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. De ahí que Sabirón (1992) llame la atención sobre la importancia de los valores que subyacen a este tipo de documentos, por que reflejan *la auténtica cultura del centro*.

b) El Plan Anual o la Programación General y la Memoria, con el Proyecto Económico del Centro, serían los documentos que configurarían las líneas orientadoras para la gestión y el funcionamiento del centro, y que ha de diseñar y ejecutar el equipo directivo, previa aprobación del Consejo Escolar. El Plan Anual y la Memoria Anual forman un auténtico *proceso de diseño y evaluación del modelo de gestión, del estilo del equipo directivo y del funcionamiento del centro*. El plan debe contener el diseño de evaluación (los datos que se deben recoger para la memoria) y, por su parte, la memoria, la valoración de los resultados de su aplicación y la reflexión sobre las implicaciones de los mismos para la siguiente Programación General o Plan Anual.

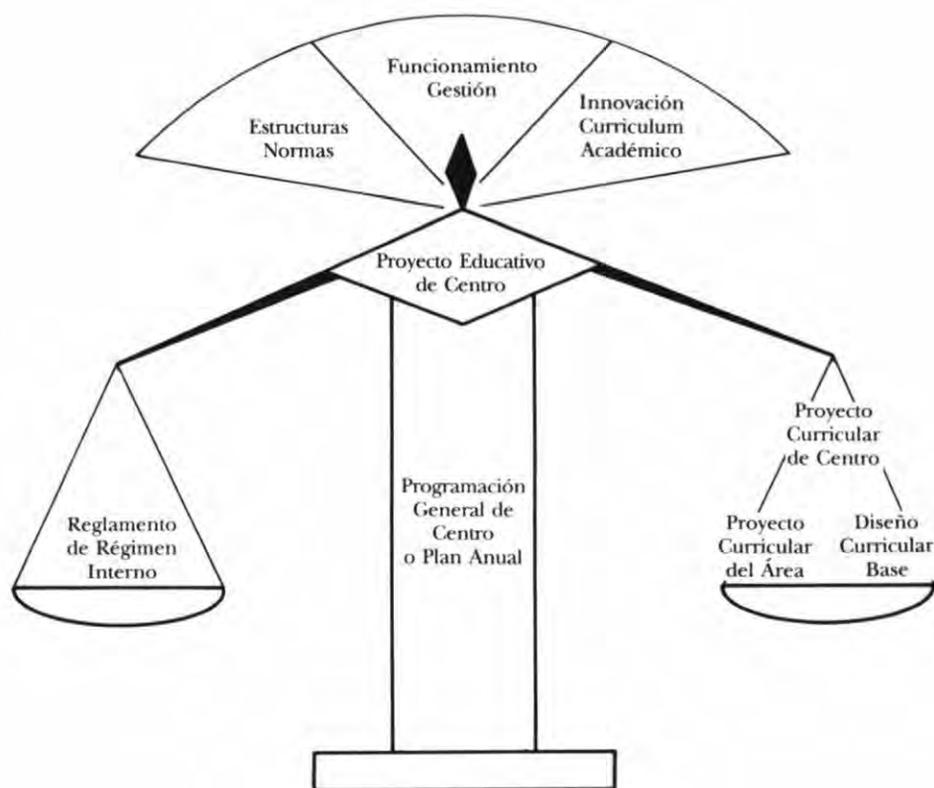
c) Los Proyectos Curriculares del Centro, en sus diferentes niveles de concreción (etapa, área, ciclo y curso-aula), constituyen el tercer eje que configura el modelo de organización del centro. El Proyecto Curricular es el que define la oferta formativa y académica del centro, que debe plantearse como una oferta articulada y coordinada de forma flexible y abierta, en continua reelaboración, de modo que posibilite la innovación de los currícula y defina el estilo docente y metodológico del centro. Al ser el claustro el que tiene que elaborarlo y tomar las decisiones, la comunicación, la participación y el consenso en las mismas van a definir el clima de relación de los miembros del claustro y, por lo tanto, su nivel de compromiso y responsabilidad.

Un claustro que participa y toma decisiones de forma consensuada es un claustro que elaborará un Proyecto Curricular de Centro de carácter innovador, que responderá a las necesidades de formación detectadas en su entorno socioeducativo y que se comprometerá con las decisiones y los acuerdos tomados en el mismo.

Así pues, *la pieza fundamental de la estructura de la organización y del funcionamiento de un centro es el claustro de profesores; en este sentido, resulta esencial el nivel de participación, consenso y compromiso al que lleguen en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y de los proyectos curriculares en diferentes niveles de concreción que lo configuran, si concebimos los centros como la célula básica de cambio de un sistema educativo* (Escudero, 1990).

Si dibujásemos una balanza que representase gráficamente el modelo y la concepción que subyacen al organigrama del Proyecto Educativo y de los diferentes proyectos que lo configuran, como elementos o líneas de fuerza, cualquier decisión que tomase la comunidad escolar, y que hiciera inclinarse la balanza hacia la preponderancia de uno u otro proyecto, definiría un modelo de organización y un estilo de funcionamiento. Ello tendría repercusiones claras, por cuanto podría convertir el centro en una pieza importante para la reproducción de determinados tipos de valores y clases sociales (RRI, o una cultura del centro en la que las normas y las estructuras limitan cualquier intento de cambio) y para su adaptación, reproduciendo en gran parte esos mismos valores (PGA y PA, o la línea de gestión de un centro para conseguir mejores resultados, pero sin plantearse finalidades y valores); o en una pieza clave para servir de instrumento de cambio social en el entorno o comunidad, como un servicio público que debe cumplir las funciones de desarrollo socioeducativo y cultural.

El gráfico que a continuación describimos explicita el significado (a veces, a modo de curriculum oculto) de las decisiones que pueden tomar una comunidad escolar, un equipo directivo o los mismos profesores de un claustro, las diferentes opciones que subyacen a este modelo sintético de LODE-LOGSE (que existen) y, por tanto, las contradicciones que hemos denunciado, sobre todo, en la balanza de fuerzas entre el Consejo Escolar y el Claustro y el nivel de participación y de compromiso en los mismos de los diferentes miembros que los componen.



La incoherencia que antes hemos descrito aquí se pone de manifiesto, por una parte, al apoyar, la Administración en sus documentos institucionales y generales el Proyecto Educativo basado en los Proyectos Curriculares y en su adaptación al contexto y, por otra, al plantear a través de otros documentos (circulares, Guías, etc.) la importancia de unas estructuras cerradas (preestablecidas por Decreto Ley o por Leyes) y al crear constantemente una dinámica de funcionamiento y gestión diarios para los centros y los equipos directivos, que convierte a estos últimos en reproductores de órdenes y ejecutores de las mismas frente a sus compañeros y, demás profesores, sin tiempo ni formación para la participación, el consenso y el compromiso respecto a esos documentos (que quedan como mero trámite y encubren una realidad diferente, de estancamiento profesional).

Un ejemplo de ello ha sido el actual proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro, que ha llevado a muchos centros a reproducir documentos estereotipados (de editoriales, principalmente), sin que esto haya tenido las repercusiones en el funcionamiento de los mismos y en el trabajo en equipo de los profesores y en el aula que es lo que se pretendía con ellos, de acuerdo con la filosofía de cambio de la Reforma.

1.3. Nuevas necesidades que plantea la LOGSE para la organización y la gestión de un centro: Los desajustes entre el modelo de la LODE y el modelo de la LOGSE

La LOGSE y el modelo de los Proyectos Educativos y Curriculares están comenzando a provocar serios desajustes dentro de la dinámica de cada centro. Esto se traduce en situaciones tensas entre el Claustro y los Consejos Escolares, o entre el Claustro y el equipo directivo o la misma Administración, que se ponen de manifiesto a través de la falta de motivación, de participación y de compromiso del profesorado respecto a una Reforma que consideran impuesta y que no soluciona los problemas que existen en el sistema educativo.

La convivencia de varios modelos (al menos dos, claramente definidos oficialmente: el político, de la LODE, y el interpretativo-simbólico de la LOGSE, como hemos señalado anteriormente) está provocando la crisis de identidad de los profesores y de los equipos directivos y el clima de escepticismo y desmotivación que se respira en los claustros; aunque, como veremos más adelante, esta desmotivación se debe más bien a una desinformación respecto a la Reforma.

Por eso, parece oportuna la configuración, a través de la legislación correspondiente, de un modelo de integración abierto y flexible, no cerrado y de síntesis, que defina los nuevos roles y funciones del Consejo Escolar, del Claustro y del equipo directivo, como elementos claves de la organización de un centro.

Este modelo debería dar prioridad al reajuste del sistema y de los centros mediante la potenciación de la participación de los agentes sociales, económicos y políticos en los órganos de decisión y la participación de los profesores en el Consejo Escolar, con el fin de determinar las prioridades de la oferta educativa; dejando total autonomía a los profesionales de la educación, a través del Claustro, en la definición y el diseño del modelo de intervención para satisfacer estas prioridades de la oferta, responsabilizándose de la obtención y de la calidad de la misma.

De esta forma, dentro del sistema habría, asimismo, diferentes niveles de toma de decisiones y una estructura abierta y flexible que permitiría, por una parte, la autonomía de unos niveles de concreción respecto a otros (el Claustro respecto al Consejo Escolar, por ejemplo) y, por otra parte, la máxima autonomía de los centros para adaptarse a las demandas educativas del entorno (por ejemplo, la utilización de las instalaciones y del personal docente para la educación de los adultos de la zona, en su mayoría, madres y padres de los alumnos del centro; lo que repercutiría directamente en la participación responsable de los padres en la educación de los hijos, compartiendo responsabilidades con los profesores, y evitaría además desplazamientos de profesores —una de las fuentes de cierto malestar en los centros—).

Los Proyectos Curriculares representan uno de los grandes retos para que el profesorado, pueda ofrecer una oferta educativa de calidad a la comunidad para la que trabaja, y una oportunidad para los directivos de reorganizar y reestructurar los centros con mayor autonomía y libertad para responder a los problemas que tienen planteados actualmente, dando soluciones concretas con objeto de redefinir los roles y funciones de los agentes que intervienen en la comunidad escolar, de manera que posibiliten el fin de la crisis de identidad del sistema educativo, disminuyendo la

inseguridad de las indeterminaciones técnicas (Fernández Pérez, 1988), las angustias, las soledades y las frustraciones.

La Reforma ha puesto en marcha un proceso caracterizado por la innovación curricular (a través de los Proyectos Educativos y Curriculares como palanca e instrumento de cambio de los centros), que va a tener consecuencias directas en la reorganización y la reestructuración de los centros (si se quiere que éstos sean los dinamizadores del sistema). Esta situación demanda un desarrollo más extenso de la LOGSE en lo referente a la organización y la estructura de un centro que permita, dentro del horario escolar y de sus instalaciones, la potenciación de los planes de formación del profesorado en los centros, para que se puedan elaborar los Proyectos Curriculares como respuesta a los problemas concretos que tienen: motivar a los alumnos, descargar y dar prioridad a los contenidos de los programas, coordinarse y trabajar en equipo con otros compañeros, conseguir recursos y medios, etc.

Las nuevas necesidades de los Proyectos Educativos y de los Proyectos Curriculares otorgan cada vez más importancia a los Claustros frente a los Consejos Escolares, y esto significa un peso mayor de los claustros y de los docentes en la toma de decisiones respecto a la vida y la organización de un centro; lo cual debe traer como consecuencia mayores responsabilidades y compromiso por parte de aquéllos.

Este desajuste de los modelos se va a poner de manifiesto en mayor medida cuando se comiencen a aplicar y a recoger los datos de los Proyectos Curriculares y se compruebe que los documentos no tienen nada que ver, en muchos casos, con la realidad de lo que los profesores desarrollan en el aula con sus alumnos, y que esto se debe en gran parte a las carencias de formación, y no sólo a sus desmotivaciones y sus escepticismos respecto a la Reforma.

Éste es, quizá, el gran reto de los equipos directivos en los próximos años: *la organización de los centros para desarrollar (aplicar, evaluar y reelaborar) estos Proyectos Curriculares con la participación y el compromiso del profesorado, teniendo como prioridad la innovación de los currículos, en respuesta a las demandas educativas de los diferentes contextos de cada centro, y facilitando la formación del profesorado en el mismo; y la contribución no sólo de los directivos, sino sobre todo de la Administración para posibilitar, crear y potenciar el clima apropiado y los medios para su consecución.*

Las nuevas demandas de los Proyectos Curriculares para poner en marcha la Reforma de la LOGSE (si se quiere emprender ésta de forma coherente con la filosofía que plantean los documentos de la Administración) van a traer como consecuencia inmediata para el equipo directivo la reorganización y la reestructuración de los centros que posibilite el funcionamiento de éstos como núcleos de innovación curricular y de cambio del sistema educativo. Para ello se deberán tener en cuenta:

a) El trabajo en equipo, con espacios y tiempos específicos para ello, mediante la facilitación de la incorporación de todos los miembros del claustro y también de algunos miembros del Consejo Escolar en los grupos, según las necesidades y los intereses.

b) Elaborar un Plan de Formación del Centro en función de las necesidades de formación que vayan surgiendo en los grupos de profesores durante el trabajo en equipo, y que deberán tener como prioridad la aplicación, el desarrollo, la evaluación

y la reelaboración de los proyectos. De esta forma, se debería convertir el centro en un espacio y un ámbito de formación, el más importante; y esta formación habría de traer como consecuencia la solución de los problemas concretos del centro, facilitando la innovación curricular a través de los Proyectos Curriculares.

c) De esta manera, la elaboración de los diferentes diseños de los proyectos se convertiría en el planteamiento de hipótesis sobre modelos de intervención que experimentar, de carácter individual y grupal; y por lo tanto, la actividad del centro se desarrollaría en torno a este proyecto de investigación en la acción, facilitando el equipo directivo los medios de infraestructura y de funcionamiento del centro, a través de la Programación General, o Plan Anual, y del desarrollo de los otros Planes Institucionales (RRI y PEC) y de los órganos colegiados: Claustro y Consejo Escolar.

d) Estas hipótesis sobre los modelos de intervención deben ser discutidas, negociadas, consensuadas y pactadas entre todos, y en todos y cada uno de sus aspectos (análisis del contexto, prioridades, filosofía o líneas orientadoras de los modelos de intervención, fases de temporalización, criterios de evaluación, de promoción, etc.), aunque éstos sean mínimos, que sirvan de «marco constitucional para el funcionamiento del centro», con los que todos se comprometan en su cumplimiento y, por lo tanto, que orienten y enmarquen la actuación de los docentes con los alumnos, fuera y dentro del aula.

e) Todo este proceso de experimentación debe convertirse en un trabajo de puesta en común e intercambio de experiencias y resultados; para lo cual, el equipo directivo deberá coordinar o fomentar que otras personas lo hagan y facilitar el desarrollo de esta fase y la recogida de resultados, creando una dinámica de trabajo en la que cada profesor tenga la posibilidad de ubicarse en varios niveles (área, ciclo o comisión correspondiente).

f) La recogida de datos y la evaluación de estos proyectos deben constituir la base para la *reelaboración de los otros Planes Institucionales y de cada Programación General, anualmente, y, cada dos o tres años, del Reglamento de Régimen Interno y del Proyecto Educativo de Centro*, con el fin de reajustarlos a la dinámica de la innovación curricular y de facilitar el pleno funcionamiento de los Proyectos Curriculares, en continua reelaboración.

Esta recogida de datos sistemática y la reflexión sobre los mismos por todos los agentes de la comunidad educativa deben convertirse en la base de la evaluación del funcionamiento del centro y de su reorganización y reestructuración, según las demandas las nuevas necesidades.

De esta forma, los directivos podrán desarrollar sus funciones con el apoyo de todos; si se considera que sus funciones son encauzar, participar en y ejecutar lo aprobado por consenso y con el compromiso de todos.

Todo ello indica que *estas nuevas situaciones van a provocar nuevas demandas y cambios en la organización de un centro en los siguientes aspectos:*

a) Reestructuración del funcionamiento, de los horarios, de la arquitectura y de la distribución de espacios del centro, entre otros aspectos, para facilitar el trabajo en equipo.

b) Esta reorganización de los horarios de clases, de las reuniones y de los espacios debe ser contemplada y consensuada en el Proyecto Educativo del Centro y en el Reglamento de Régimen Interno (estructuras), ya que no se trata de una situación momentánea o de una actividad espontánea en algunos días muy especiales del año, sino que, por el contrario, se convierte en el proceso permanente más importante del centro. Esta situación o se facilita y se potencia con una infraestructura mínima, o no se producirá.

c) La conversión de un centro, a través de esta reorganización y reestructuración, en un espacio de formación de profesores. De este modo, como *toda organización de alta tecnología, se debe estructurar para posibilitar la formación y su relación directa con el nivel de innovación y de investigación; considerando éste como factor determinante del nivel de calidad de los resultados y del prestigio de la institución y de los profesionales que trabajan en ella.*

d) Esta situación va a demandar que se utilice toda la autonomía que se ha dado a los centros, e incluso más; y los equipos directivos y los profesionales docentes de los centros van a tener que saber aprovecharla y demandar la que necesiten, con el objetivo de poner en marcha verdaderos procesos de evaluación que posibiliten el control de calidad del producto como un servicio público a la comunidad educativa y la sociedad del bienestar, caracterizada por el consumo de calidad y no de cantidad.

e) De esta forma se dará más importancia al tiempo y al espacio necesarios para conseguir un clima propicio para la participación, la negociación, el consenso y el compromiso, a través de procesos grupales de toma de decisiones, como actividad previa a la planificación y el desarrollo de cualquier proceso de organización de un centro y de innovación curricular; haciendo ambos procesos convergentes a través de la formación del profesorado en el centro.

f) Todo ello provocaría la coherencia del modelo y de la concepción que subyace a los diferentes Planes Institucionales, como modelo «socio-crítico» abierto, flexible y de integración de los elementos desde todos sus niveles de concreción.

Sólo una organización y un equipo directivo que tengan en cuenta estos aspectos y busquen la coherencia con los planteamientos institucionales de los proyectos podrán conseguir ese clima relajado dentro de un centro, eliminando muchas de las angustias, tensiones y frustraciones y muchos de los miedos a lo desconocido (Barrio, Domínguez y González Soto, 1990), que, como veremos en el siguiente apartado, se deben más a la falta de formación que a otros factores actitudinales de carácter reaccionario o de gremio.

Un equipo directivo que quiera poner en marcha este proceso de innovación curricular, a través de un Plan de Formación en el centro, necesita crear un clima positivo de relaciones (sistema relacional) entre los profesores y entre los diferentes grupos de presión de la comunidad, que permita y potencie el desarrollo de *actitudes para la participación, el consenso y el compromiso.*

Para ello, el equipo directivo *deberá analizar este sistema relacional (microcontexto), a través de la configuración del claustro, respecto a las actitudes de los diferentes grupos de profesores ante la Reforma, y averiguar cuáles son sus problemas, sus motivaciones, sus necesidades de formación y sus expectativas;* y ello, **COMO EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PREVIA**

a la elaboración del diseño de intervención para el desarrollo de los *Proyectos Curriculares* y de la organización del centro, a través del *Plan de Formación*, como veremos en el siguiente apartado.

II. EL SISTEMA RELACIONAL DE LOS CENTROS Y SU ANÁLISIS COMO ELEMENTO PREVIO A LA ELABORACIÓN PARTICIPATIVA DE LOS PROYECTOS EDUCATIVO Y CURRICULARES DE UN CENTRO (ANÁLISIS DEL MICROCONTEXTO DE LOS CENTROS)

El desajuste entre los modelos de organización de la LODE y de la LOGSE, como hemos descrito en el apartado anterior, representa un indicador de la falta de participación de los profesores, y del claustro, en general, en la elaboración de los *Proyectos Curriculares*.

Uno de los factores que inciden en esta falta de participación de los claustros (consecuencia de este desajuste de los modelos) habría que buscarlo en *el divorcio entre los problemas, las necesidades de formación, los intereses y las expectativas de los profesores y el planteamiento de la Reforma a través de los Proyectos Educativos y Curriculares; lo que ha llevado a aquéllos a percibirla como un cambio que sólo beneficia a la Administración y a un determinado partido político y a verla como una imposición* (Del Moral y Domínguez, 1990).

Por eso, en este trabajo proponemos *replantear el proceso de la puesta en marcha de la Reforma a partir del análisis de los problemas e intereses del profesorado. Para ello propugnamos, como punto de partida, el análisis del sistema relacional de los claustros de profesores como microcontexto de los centros, con el fin de proponer estrategias de intervención de los directivos en la elaboración de los Proyectos Curriculares.*

Este segundo apartado tiene como finalidad fundamentar en una serie de hipótesis y de estudios exploratorios el análisis de diferentes claustros y grupos de profesores para detectar sus problemas, necesidades, motivaciones y expectativas respecto a su actividad docente, con el fin de proponer en el tercer apartado estrategias de intervención.

1. *Bases y fundamentación de las hipótesis y de los estudios exploratorios sobre el sistema relacional de los centros (microcontexto)*

El marco teórico y la ubicación del problema planteado en este trabajo *tendrían en cuenta las siguientes coordenadas e hipótesis:*

Un centro, de acuerdo con el planteamiento de Gairín (1987, 1992), está configurado por tres elementos: los objetivos o planes institucionales, las estructuras y el sistema relacional. Este trabajo se centra en el último elemento, el sistema relacional, por considerar que es el que tiene mayor incidencia en el funcionamiento de un centro, en interacción con los otros dos elementos, y teniendo en cuenta que cualquier modificación de uno de ellos repercute en los restantes.

Desde esta perspectiva, las aportaciones de la concepción «socio-crítica» y de algunos de sus autores más representativos, como Hoyle (1986, 1992), Bates (1985, 1989), Ball (1989), Santos (1991) y Tyler (1991), que consideran el sistema relacional

como un microsistema político, constituirían el marco teórico de referencia. Este microsistema se configuraría a través de la lucha por el poder y el reparto de los recursos, el conflicto de intereses de los grupos y de las personas que lo configuran y la necesidad del pacto y la negociación como estrategias de gestión para la estabilidad dinámica de cualquier organización, con la integración de los elementos estables y dinámicos.

Todo sistema relacional está configurado por un entramado interactivo de causas, significados, símbolos y factores que genera una compleja red de relaciones y comunicaciones.

Esta compleja red de relaciones (sistema relacional) estaría configurada por las que Fernández Pérez (1991) denomina relaciones formales, las informales y la integración de las mismas, o la integración técnica en la misma práctica (la praxis). Dentro de las relaciones formales sitúa el poder, los roles, la burocracia y el organigrama (el mundo interpretativo-simbólico); dentro de las relaciones informales (el mundo socio afectivo), las percepciones afectivas, la comunicación espontánea, el liderazgo; y en la praxis o integración en la misma estarían el oficio y las técnicas de dirección (el mundo de lo fáctico, de lo real, de la gestión y de los resultados).

En esta misma línea, y *profundizando más en el núcleo teórico del problema, el sistema de relaciones como eje de la participación* (sobre el que vamos a desarrollar este apartado), Ferrández (1990), en el campo de las relaciones de un centro, hace especial hincapié en el *clima de una institución*, que define como «la manifestación de lo que en realidad sucede en el centro» (p. 23), que considera el constructo básico de la organización de un centro, y en el que distingue además tres tipos: el clima real, el ideal y el percibido.

Este sistema de relaciones genera, en interacción con él, una compleja estructura y una red de comunicaciones que, como definen Álvarez y Zabalza (1989), *configuraría la cultura organizadora y el ecosistema de los centros*. Para analizar este ecosistema, dichos autores proponen una serie de indicadores o «pistas contextuales» (p. 172), que nos ayudan a detectar el sistema de comunicaciones y de estructuras informales, sus procesos mentales y los modelos de actuación; «estructuras sociales y cognitivas» (p. 201) que, como subculturas (grupos y subgrupos), y a través de su interacción, configuran el sistema de comunicación y de relaciones de un centro.

En relación con la cultura escolar, se han tenido en cuenta el trabajo de San Fabián (1992), para los aspectos de la participación en la organización y sus consecuencias; el trabajo de Sarason (1982) sobre la relación entre cultura escolar y procesos de cambio en la escuela; y los trabajos de Westoby (1988) y Santos (1992) sobre la relación entre el poder y la cultura en una organización.

También se ha de considerar la importancia que Santos (1990, 1991) otorga a los diferentes tipos de comunicación y, sobre todo, la importancia de los significados y códigos socioculturales, como claves para entender el funcionamiento (cultural) real e implícito (oculto) de los mismos y como base para la solución de los problemas a través del conflicto, la negociación y el pacto.

De todo ello se puede deducir que el sistema relacional como constructo interactivo, configurado por una red y un sistema complejo de comunicaciones, significados y relaciones, es el microcontexto en el que hay que buscar los factores que determinan la participación del profesorado en una organización y sus actitudes respecto a la misma.

La búsqueda de estos factores, a través del *análisis de este microcontexto*, se debe realizar teniendo en cuenta unos indicadores o unas pistas contextuales que ayuden a recoger datos y a definir las subculturas de los grupos que configuran la cultura y los mecanismos internos del funcionamiento de este sistema relacional; ha de ser la base de cualquier planteamiento para organizar un centro en función de la participación y el compromiso de los profesores de un claustro y la base, asimismo, de esta participación en el centro para la innovación curricular y el cambio social.

Con este fin hay que tener en cuenta lo que Fernández Pérez (1991) llama la ecología del Proyecto Curricular de un centro o, lo que es lo mismo, cómo se configura un claustro en el momento en el que debe elaborar un Proyecto Educativo o Proyecto Curricular, como es el momento actual, o macrocontexto (que hemos descrito en el primer apartado).

Para ello hemos utilizado una rejilla, del tipo de la de Kelly (1979), que nos posibilitara, basándonos en las teorías de Miskel (1976) y Maslow (1979), buscar mecanismos de funcionamiento interior afectivo (más primarios y cognitivos, más profundos y reflexionados) que nos permitieran conocer las claves de las posiciones, actitudes y conductas de los docentes que forman los claustros y averiguar si los planteamientos individuales eran asumidos por otros compañeros; si se configuraban grupos de pertinencia o de presión subcultural, como lo define Kameda (1992), o diferencias categoriales de grupos, desde la perspectiva de la psicología social, como las define Fischer (1992), que tendríamos que considerar para poder definir estrategias de intervención.

De este modo, un grupo de trabajo configurado por alumnos de la Facultad de Educación de diversos cursos (Adaptación, 5.º curso de Organización y Doctorado; casi todos ellos, profesores en activo de diferentes niveles, asesores de CEPs, directores e inspectores) y un grupo de profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense nos planteamos un estudio exploratorio que nos *permitiese indagar, adentrándonos de forma cualitativa y participativa, en el complejo sistema de las relaciones de los centros y buscar las causas y los factores de la falta de participación y del escepticismo que está provocando la aparición de los Proyectos Curriculares en los claustros y en los equipos directivos* (inseguridad, desorientación, pasividad, bajo clima de participación y falta de compromiso, en algunos casos, de los docentes y de los equipos directivos).

En el proceso de investigación de este estudio exploratorio se ha utilizado la triangulación de métodos (Denzin, 1978; Bogdan y Taylor, 1986), siguiendo muchas de las pautas de trabajo que han empleado otros autores como Santos (1991) y Sabinon (1991) en el contexto español. Se ha empleado asimismo la triangulación de fuentes de información, métodos, técnicas e instrumentos, etc., aunque, como afirma Santos (1990) en otro de sus trabajos, en muchos de los temas no tenemos ni modelos de experiencias extranjeras que puedan adaptarse, ni suficientes experiencias e investigaciones en este campo en España; lo que también corroboran Álvarez y Zabalza (1989).

En casi todos estos estudios exploratorios se ha comenzado por un estudio de casos, completado con entrevistas y con la elaboración de cuestionarios abiertos, primero, y, posteriormente, semicerrados, que luego han ido ratificándose a través

de entrevistas grupales en cursos realizados con profesores y directivos en servicio y alumnos de la Facultad de Educación y en diferentes cursos de CEPs y Direcciones Provinciales de diversas Comunidades Autónomas, con el fin de saber si ese estudio de casos era sólo aplicable a un contexto, o si, con algunas diferencias y manteniendo lo más básico, era aplicable a otros contextos y a otros claustros no sólo de EGB, Bachillerato y Formación Profesional, sino también de Educación de Adultos.

Los *indicadores o las pistas contextuales* —siguiendo la terminología utilizada por Álvarez y Zabalza (1989)— para analizar ese microcontexto o ecosistema, y que *han servido de base para la elaboración del instrumento de la exploración (cuestionarios abierto y semicerrado), han sido cuatro fundamentalmente:*

a) Los problemas que tienen los profesores en el aula con sus alumnos y con sus compañeros y los equipos directivos en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares.

b) Las motivaciones y los intereses que tienen respecto a su actividad en el aula con sus alumnos, sus compañeros y los equipos directivos.

c) Las necesidades de formación que los profesores perciben en lo referente a su actividad docente, sus compañeros, la elaboración de los Proyectos Curriculares y el desarrollo de la Reforma y la LOGSE.

d) Por último, las expectativas que tienen en cuanto al desarrollo de su actividad profesional, en relación a la LOGSE y en el plano personal.

Para definir estas pistas contextuales se han tenido en cuenta los trabajos de Goffman (1988), Hoftsede (1984) y Kameda (1992), sobre las motivaciones; de Maslow (1979) y Malinowski (1971), sobre las necesidades, y de Katz y Khan (1977) y Fischer (1992), sobre las expectativas.

Los dos primeros indicadores tienen como objetivo saber los intereses y problemas a corto plazo; es decir, aquellos elementos que nos puedan ayudar a definir estrategias de intervención en los claustros y en el sistema relacional de un centro a corto plazo (muchos de estos elementos deberían ser utilizados para diseñar planes de formación en centros, a través de conceptos, procedimientos y técnicas que posibiliten la aparición de actitudes y hábitos para las políticas de formación y de perfeccionamiento a más largo plazo).

Los otros dos indicadores (necesidades de formación y expectativas profesionales y personales), además de servir de contraste respecto a los dos primeros y ayudarnos a reconstruir los procesos mentales y las actitudes que subyacen a muchas de las posiciones y decisiones del profesorado, nos facilitarían el adentrarnos en los tabúes, las creencias y el currículum oculto, que se convierten en las principales resistencias al cambio, y a la innovación, sobre todo, a la flexibilidad de planteamientos y del pensamiento y a su relación con los procesos formativos (Pérez, 1989). Nos pueden servir para definir las estrategias de intervención a largo plazo y como pautas orientativas para buscar las prioridades de las estrategias a corto plazo.

Las necesidades de formación y las expectativas son indicadores que nos pueden ayudar a definir las claves de posiciones menos viscerales, más interiorizadas y, por lo tanto, más profundas, que tienen una mayor repercusión en la toma de decisiones

y en los comportamientos del profesor. Nos pueden ayudar igualmente a definir la cultura y los códigos de comportamiento no sólo del sistema relacional de un centro, sino también del de varios centros y en diferentes contextos, permitiéndonos además configurar grupos en función de subculturas que se puedan diferenciar dentro del microcontexto de un claustro.

2. *Resultados de la investigación: Configuración de los sistemas relacionales de los claustros de los centros respecto a los Proyectos y a la Reforma*

Desde el año 1989 ya se habían realizado estudios exploratorios que tenían como tema central, desde el primer momento, las actitudes del profesor ante la Reforma (Del Moral y Domínguez, 1990). A partir de esas conclusiones se ha seguido avanzando en la misma línea hacia nuevas hipótesis, a medida que se han ido recogiendo nuevos datos y de forma paralela a la evolución de la puesta en marcha de la Reforma en estos tres últimos años.

El proceso se ha ido desarrollando en tres fases y en torno a los tres problemas que nos parecen significativos en cada momento respecto a la puesta en marcha de la Reforma: *a)* las actitudes del profesorado ante el cambio (Del Moral y Domínguez, 1990); *b)* los directivos, sus actitudes y problemas respecto a la organización de los centros según la Reforma (Barrio, Domínguez y González Soto, 1991); *c)* por último, el sistema relacional de los claustros y su participación en la elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares de los Centros (Domínguez y otros, 1992) —problema, este último, en el que nos vamos a centrar en este apartado—.

Para enmarcar el tema y contribuir a una comprensión más detallada de los datos recogidos en esta fase, nos parece oportuno desarrollar algunos aspectos de las conclusiones de los anteriores trabajos, que han servido de base para elaborar las hipótesis del estudio exploratorio sobre el sistema relacional y la participación del profesorado en la elaboración de los Proyectos Curriculares.

En el primer estudio exploratorio se analizaron las actitudes del profesorado respecto a la Reforma (Domínguez, 1991), con una muestra de 49 centros de la Comunidad de Madrid y 638 profesores y profesoras. Las conclusiones a las que se llegaron fueron:

a) En un 80 por 100, el profesorado era consciente del desfase del sistema educativo respecto a las demandas de la sociedad y veían necesarios la reforma y el cambio del sistema educativo.

b) Sin embargo, un porcentaje alto (entre el 60 y el 40 por 100, según los centros, y en determinados aspectos) no estaba de acuerdo con la Reforma que proponía el MEC; e incluso los que estaban de acuerdo (un 30 por 100) la consideraban teórica y con pocas posibilidades de ser llevada a la práctica, aunque apoyaban el planteamiento general.

c) Las opiniones respecto a la Reforma eran más actitudes de carácter visceral que la conclusión de un proceso reflexivo de análisis sobre la misma; y esto se podía corroborar, porque más del 60 por 100 no había leído ningún documento de la Reforma (LOGSE o DCB), y aparecían como factores del rechazo aspectos de claro

matiz reivindicatorio (de tipo económico y de promoción socioprofesional), relacionados con el contexto político en el que se estaba poniendo en marcha la Reforma y con su carrera profesional.

d) Sobre todo, denunciaban que el MEC no había potenciado ni facilitado la participación en la elaboración y en la toma de decisiones respecto a la Reforma, y de manera especial, en los aspectos que concernían directamente a su actividad y a su carrera profesional. En este aspecto parecía que el MEC había creado el clima más idóneo para la indiferencia, cuando no para la pasividad y el escepticismo, o para una cierta actitud agresiva respecto a la Reforma y los documentos, que por entonces empezaban a aparecer.

e) Por último, cabía detectar en cada centro variaciones que se podían relacionar con el nivel de formación. Cuanta más formación tenía un profesor, su actitud y su opinión eran más flexibles frente a la Reforma y el cambio, pero también más escépticas y críticas respecto a su aplicación y sus resultados.

Todo ello nos llevó a proponer una serie de medidas que cambiaran el clima de relación entre la Administración y el profesorado, si se quería poner en marcha la Reforma de forma participativa y con el compromiso y la motivación del profesorado. Por otra parte, nos incitó a buscar más pistas sobre los factores que podían incidir en esta desmotivación y este escepticismo, cada día más crecientes, que ya permitían adivinar la situación actual.

Este primer estudio nos permitió igualmente buscar los factores de esta posición, así como su relación con y su repercusión real en el clima del centro; considerando que esos porcentajes podían responder a grupos de presión o de pertinencia.

La segunda fase, con la aparición de los cursos para directivos del MEC, nos planteó la necesidad de completar el primer estudio exploratorio con otro que versaba acerca de las actitudes y la percepción de su situación por parte de los equipos directivos en cuanto a la Reforma y al proceso de elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares (Barrio, Domínguez y González Soto, 1991).

Aprovechando la impartición de varios cursos de directivos, convocados por el MEC, un grupo formado por directores, inspectores y profesores de Universidad recogió información sobre cómo percibían su situación los directores y, en general, los equipos directivos, ante la presión institucional que les estaba ocasionando el cambio respecto a sus funciones y a la relación con los compañeros.

El estudio se centró en la provincia de Soria; después lo completamos con otros estudios desarrollados en otras provincias (Tarragona, Sevilla y Madrid). En Soria se ha podido hacer un seguimiento posterior.

Las conclusiones a las que llegamos, como consecuencia de los datos recogidos, fueron las siguientes:

a) La Reforma estaba provocando la desorientación y la inseguridad del profesorado; lo que estaba incidiendo directamente en el clima negativo del sistema relacional y, dentro de este sistema, en la comunicación entre los compañeros y el equipo directivo.

b) Los equipos directivos percibían una sensación de aislamiento y la falta de comunicación respecto a sus compañeros, porque, entre otras cosas, no sabían cómo responder a los problemas que les planteaban y, por otra parte, se sentían más presionados por la Administración con la elaboración de los Proyectos Curriculares, ya que esto suponía una serie de nuevas funciones sin que dispusieran de más medios ni de la formación suficiente para responder a estas nuevas demandas.

c) El curso de Equipos Directivos del MEC no respondía a estas nuevas demandas y a los problemas planteados por el desarrollo de la Reforma, tampoco a los problemas reales concretos de cada día de estos equipos directivos.

d) Ellos proponían, para estos cursos, que había que partir de la definición de los problemas y, en función de ellos, desarrollar la teoría como diferentes alternativas de solución de los problemas reales que se les planteaban, posibilitándoles la elaboración de instrumentos para su posterior aplicación.

e) Era unánime la creencia de hacer del centro el espacio fundamental y la unidad básica de formación permanente del profesorado, con planes de formación que respondiesen a los problemas concretos de los profesores de cada centro, si se quería convertir los centros en la clave de la Reforma.

De este trabajo se sacó la *conclusión* de que el punto neurálgico de toda la problemática estaba en el sistema relacional de los centros, donde se creaba el clima negativo del profesorado respecto a la Reforma y se generaba la principal dificultad de los equipos directivos para desarrollar sus funciones; dificultad que se veía acrecentada con la aparición de la necesidad de elaborar los Proyectos Educativos y Curriculares y las nuevas necesidades de formación que la anterior planteaba tanto al profesorado como a los mismos equipos directivos.

Los Equipos Directivos deben constituir la base del cambio y la innovación, ya sea como elementos activos o como factores que contribuyen a potenciarlos o posibilitarlos. Este trabajo explicaba qué es lo que sentían, qué es lo que necesitaban y querían respecto al desarrollo de su cargo y a su formación.

De ahí que durante el curso 1991-92 nos centráramos en un estudio exploratorio sobre cuáles eran las variables y los factores que estaban influyendo en las actitudes del profesorado respecto a la participación, si había diferencias dentro de un claustro, y a qué factores se debían, y si esas diferencias se podían generalizar a un porcentaje alto de los claustros. También se pretendía indagar si *esas diferencias respondían a alguna tipología que permitiese diseccionar el sistema relacional para comprender los significados que configuraban la cultura y las subculturas del profesorado de un centro, como un análisis del sistema relacional (microcontexto) de un centro, con el objeto de definir las bases y orientaciones para la elaboración de estrategias de intervención* por parte de los equipos directivos destinadas a desarrollar los Proyectos Educativos y Curriculares.

El punto de partida fue un estudio de casos que realizamos para saber cuál era la situación del profesorado del claustro respecto a la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro, dentro de los planes de formación subvencionados por los CEPs (el centro era el de Sta. Catalina, del CEP de Majadahonda).

En colaboración con un grupo de profesores del centro, se concibió el proyecto como un plan de ayuda y asesoramiento, pactado y elaborado por todos, con los compromisos correspondientes que debía asumir cada uno para su desarrollo. Este plan se convirtió en una investigación de carácter cualitativo (estudio de casos), a través de la cual se pudo analizar, de forma participativa y en colaboración, la cultura y las subculturas que configuraban el sistema relacional del centro respecto a la elaboración de un Proyecto Curricular.

A partir de este estudio de casos se elaboró la siguiente plantilla, con los resultados obtenidos a través de la triangulación de métodos (las entrevistas, la percepción y las respuestas de los profesores a un cuestionario abierto, elaborado con su participación), sobre los problemas, las motivaciones, las necesidades de formación y las expectativas de los profesores respecto a su actividad docente y a la elaboración de los proyectos curriculares.

Los resultados (de 19 profesores que componían el claustro, rellenaron la encuesta 16) se pueden ver en este cuadro:

	(Dificultan) Aspectos negativos	(Facilitan) Aspectos positivos	
Problemas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Motivación de los alumnos (16). 2) Priorizar contenidos (demasiados contenidos) (12). 3) Falta de medios y recursos (8). 4) Coordinación con los compañeros (criterios) (5). 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocer el contenido de la Reforma (11). 2) Solucionar los problemas planteados en el cuadro (8). 3) Métodos de trabajo con los alumnos en el aula (7). 4) Coordinarme con los compañeros (4). 	Motivación
Necesidades de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocer los planteamientos de la Reforma (16). 2) Saber elaborar la programación en el aula (12) y el PCC (4). 3) Mejorar las metodologías que utilizan (5). 4) Varios: evaluación (2). 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Utilidad y aplicación del plan de formación (pedían objetivos y evaluación) (11). 2) Poder trabajar en equipo con sus compañeros (6). 3) Mejorar las condiciones laborales del centro (3). 4) Elaborar el PCC (2). 	Expectativas respecto al plan

Este estudio se realizó en el Centro Público Santa Catalina, de Majadahonda, durante el primer trimestre del curso 1991-92.

Estos datos se contrastaron con los resultados que se obtuvieron de la aplicación de un cuestionario semicerrado, en el cual se le pedía al profesorado que contestase a estas preguntas y enumerase por orden de prioridad una serie de ítems que reproducían el estudio de casos realizados en el centro de Santa Catalina. En cada una de las preguntas se dejaba un ítem abierto (otros), y se les pedían las razones de su enumeración. El cuestionario se pasó en tres fases (cuestionario abierto, semicerrado y entrevistas a determinados tipos de profesores para ratificar los resultados) en

48 centros (32 de EGB y 16 de Enseñanza Secundaria) de carácter privado (un 20 por 100, entre concertados y no concertados) o público (80 por 100). El número de profesores de la Comunidad de Madrid que contestaron fue de 389 (108 en la primera fase, 257 en la segunda y 24 en la tercera fase).

Los resultados de este estudio exploratorio fueron los siguientes (Dominguez, Casatejada, García y Macías, 1992):

	Aspectos negativos	Aspectos positivos	
Problemas	<p><i>a) Problemas en tu actividad:</i></p> <p>1) Motivación de los alumnos (32 por 100).</p> <p>2) Excesivo número de alumnos (28 por 100).</p> <p>3) Diferencias de niveles (problemas de disciplina) (24 por 100).</p> <p>4) Varios: falta de recursos y medios, coordinación con los compañeros, falta de tiempo para desarrollar los contenidos (16 por 100).</p> <p><i>b) Respecto a la elaboración de los Proyectos Curriculares:</i></p> <p>1) Falta de información y de formación (cursos) (56 por 100).</p> <p>2) No contestan (22 por 100).</p> <p>3) Falta de tiempo (16 por 100).</p> <p>4) Varios: elaborado por el MEC, sensación de imposición o manipulación, continuidad en el centro, etc. (6 por 100).</p>	<p><i>a) Motivaciones respecto a tu actividad:</i></p> <p>1) No contestan (34 por 100).</p> <p>2) Menor número de alumnos (29 por 100).</p> <p>2) Perfeccionamiento y profesionalización (16 por 100).</p> <p>3) Conseguir lo que me propongo con mis alumnos (éxito) (12 por 100).</p> <p>4) Varios: más tiempo, recursos, horarios y reconocimiento social, entre otros (9 por 100).</p> <p><i>b) Respecto a la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro y la Programación del Aula:</i></p> <p>1) No contestan (33 por 100).</p> <p>2) Más información sobre la LOGSE (26 por 100).</p> <p>3) Desarrollo del curriculum y su adaptación al contexto (23 por 100).</p> <p>4) Varios: continuidad y estabilidad, coordinación y participación y materiales didácticos, entre otros (18 por 100).</p>	Motivación
Necesidades de formación	<p>1) Cursos de información-formación sobre la Reforma y los PCC (en horario escolar) (casi el 90 por 100).</p> <p>2) Más asesoramiento, tiempo, recursos, apoyo e incentivos a la formación.</p> <p>3) Metodología para la coordinación.</p>	<p>1) Ninguna (escepticismo) (41 por 100).</p> <p>2) Perfeccionamiento personal (mayor dedicación) (32 por 100).</p> <p>3) Mejora de la calidad, la innovación y el cambio (22 por 100).</p> <p>4) Varios: racionalización de contenidos, coordinación, número de alumnos, etc. (6 por 100).</p>	Expectativas profesionales

Este proceso se concluyó en diciembre de 1992.

Asimismo, se aplicó este cuestionario a los profesores de los centros de adultos; primero en unos centros (a una muestra representativa), como cuestionario abierto,

y posteriormente a 17 claustros, como cuestionario semiabierto, y a un total de 65 profesores (representativos de las dimensiones de este tipo de centros: unos, con cuatro o cinco profesores, y otros, con 65; aunque la mayoría tenía entre 10 y 20). En la aplicación de la encuesta colaboraron los equipos directivos de un curso de elaboración del PCC para adultos, como análisis previo de los profesores con los que había que elaborar los Proyectos Curriculares de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Los resultados que a continuación se exponen fueron complementados con la opinión de los mismos equipos directivos y con las entrevistas que realizaron en cada uno de sus centros a los profesores que habían contestado, los alumnos del 5.º curso de Organización. Además han sido corroborados en más de diez Comunidades Autónomas por más de mil profesores de adultos y de equipos directivos, en diferentes cursos en los que se ha aplicado este análisis del sistema relacional como punto de partida para desarrollar la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro (Domínguez, Del Peral y Fernández Curros, 1992).

Los resultados fueron los siguientes:

	Aspectos negativos	Aspectos positivos	
Problemas	1) Heterogeneidad (25). 2) Motivación (captación y abandono) (20). 3) Falta de recursos, tiempo y flexibilidad de horarios (13). 4) Apoyo de la Administración (4). 5) La coordinación con los compañeros (3).	1) La riqueza de los propios alumnos (19). 2) Reconocimiento de la labor que realiza por los propios alumnos (14). 3) Ninguna (12). 4) Otras condiciones para desarrollar la jornada laboral (12). 5) Compromiso social (8).	Motivación
Necesidades de formación	1) Falta de información-formación respecto a la Reforma (25). 2) Elaborar el diseño curricular de adultos (20). 3) Técnicas para coordinarse con los compañeros (11). 4) Adaptar la Reforma a las características de los adultos (9).	1) Ninguna (29). 2) Mejora de la calidad de la enseñanza (18). 3) Desarrollo de una Ley específica de Adultos (10). 4) Compromiso social contra la marginación (8).	Expectativas profesionales

Este proceso de recogida de datos se concluyó en junio de 1992.

Las diferencias son mínimas, si exceptuamos dos aspectos: a) la heterogeneidad de los alumnos de los centros de adultos, que es mucho mayor, y, de ahí también, la riqueza de los mismos como experiencia vivencial para el profesor; y b) el compromiso social de algunos de los profesores de adultos, que eligieron la educación de adultos como un instrumento de cambio social. Lo cual indica que el proceso de socialización durante el proceso de formación es un factor más determinante que el contexto en el que están desarrollando su actividad profesional, aunque ésta sea mucho mayor.

3. *Conclusiones e implicaciones de los estudios exploratorios descritos sobre el análisis de la configuración del sistema relacional: Subculturas que configuran un claustro*

Como consecuencia de estos resultados, se pueden sacar las siguientes *conclusiones* (los porcentajes sólo se utilizan de forma orientativa, puesto que, como es lógico, varían de un centro a otro y en relación con los contextos en los que están ubicados; y no tendría validez ningún planteamiento estadístico):

a) Los profesores, en un porcentaje que asciende al 80 por 100, enumeran como principal problema la falta de motivación de los alumnos, que en el grupo de los profesores de adultos se define como la captación y el abandono de los alumnos, debidos a la heterogeneidad de éstos. El segundo problema es la dificultad para desarrollar los programas, a causa del excesivo recargamiento de los mismos, sobre todo, en contenidos. El tercer problema es la falta de medios y recursos. Para los profesores de adultos, a estos problemas hay que añadir la dificultad de adecuar los horarios a las características de sus alumnos (en algunas zonas rurales este problema se agrava también para los alumnos de EGB y de Enseñanza Secundaria). De forma secundaria, y minoritaria (sólo un porcentaje del 20 por 100, aproximadamente, enumera este problema en primer lugar), aparece en cuarto lugar la falta de coordinación con sus compañeros y la falta de apoyo de la Administración.

b) De estos mismos profesores (80 por 100), un grupo mayoritario (alrededor del 55 por 100 aproximadamente) tiene *motivaciones*. Entre las principales motivaciones de este grupo se encuentran en primer lugar conocer mejor el contenido de la Reforma y el reconocimiento de su labor por los alumnos. En los profesores de adultos, esta motivación es la primera, en coherencia con los problemas planteados y la heterogeneidad de sus alumnos. Un segundo grupo de motivaciones gira en torno a la solución de los problemas planteados (motivación de los alumnos y excesivos contenidos) y el conocimiento de nuevos métodos de trabajo.

Hay otro grupo de profesores (de un 20 a un 30 por 100) que subraya como motivación principal la coordinación con los compañeros y el equipo directivo. Entre los profesores de adultos, ese mismo grupo (tanto cualitativa como cuantitativamente), además de exponer la falta de coordinación con sus compañeros como problema, opina que su motivación más importante es la satisfacción del compromiso social con las clases sociales más desafortunadas o marginadas.

c) Más de un 70 por 100 de los profesores siente como principal *necesidad de formación* mayores información y formación sobre la Reforma y su aplicación, especialmente sobre la elaboración de diseños y la adaptación a su contexto, bien en el nivel de Programación en el aula, bien en los niveles de los Proyectos Curriculares y del Proyecto Educativo de Centro. Debido a la especificidad de la Educación de Adultos, constituye una necesidad percibida con mayor intensidad por los profesores. Otra de las necesidades de formación que expresan como tal es la de conocer metodologías para mejorar las que utilizan actualmente. De un 30 a un 40 por 100, además, necesita una formación que le ayude a coordinarse con sus compañeros.

d) En cuanto a las *expectativas*, apenas un 30 por 100 de los profesores tiene alguna expectativa, y cuando la tienen, es muy general: mejorar la calidad de la enseñanza, trabajar en equipo, mejorar las condiciones laborales y socioeconómicas,

desarrollar los Proyectos Curriculares, y (sólo algunos; no llega al 10 por 100) desarrollar la LOGSE y el cambio del sistema educativo. Un grupo de profesores de adultos (de un 20 a un 30 por 100) expone como principal expectativa el desarrollo del Título III, a través de la aparición de una Ley de Adultos: satisfacer el compromiso social con clases socialmente marginadas.

Todos estos datos nos permiten sacar las siguientes conclusiones sobre la configuración de los sistemas relacionales de los centros en cuanto a la participación de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares (CULTURAS Y SUBCULTURAS):

Como premisa previa se pueden extraer dos tipos de implicaciones: 1) la configuración de los claustros por grupos y las características de éstos de acuerdo con la Reforma; y 2) la necesidad de tener en cuenta el sistema relacional de los centros como punto de partida y eje del funcionamiento de un centro para la elaboración y el desarrollo de los Proyectos (PEC, PCC y P. Aula) para, y en función de esta configuración, la articulación, de forma paralela y convergente, de un Plan de Formación en el centro.

1) En cuanto a la configuración del sistema relacional y de los claustros de los centros, se podría decir que suelen estar formados por los siguientes grupos:

a) Hay un grupo mayoritario (entre un 60 y un 80 por 100), que llamaremos *desinformados*, cuyos principales problemas son la heterogeneidad de los alumnos y su motivación, el exceso de contenidos de los programas y, en menor escala, la falta de recursos y medios y la adecuación de horarios. Este grupo presenta como motivaciones los alumnos, la valoración de su trabajo por los mismos (para los profesores de adultos, la riqueza de los alumnos con los que trabajan y el reconocimiento por éstos de la labor que realizan) y la solución de los problemas de programación y de utilización de metodologías adecuadas. En cuanto a las necesidades de formación, perciben la falta de información y de formación respecto a la Reforma y el saber adaptar los Diseños Curriculares a su contexto y a sus problemas específicos, en los aspectos de programación y metodología. En cuanto a las expectativas, sólo expresan la de mejorar su trabajo y la calidad de la enseñanza, a través del aprendizaje de nuevos aspectos de su profesión útiles y prácticos.

Este grupo suele ser mayoritario dentro de los claustros, y lo llamamos *desinformados* porque no participa debido a la falta de información y de formación; y no porque su actitud sea negativa respecto a la Reforma o a su actividad profesional con los alumnos, sino porque aquélla les plantea una serie de incógnitas y miedos profesionales y personales, provocados, sobre todo, por el desconocimiento o la desinformación sobre lo que les va a suponer la implantación de la Reforma.

b) El segundo grupo, relativamente numeroso (entre un 30 y un 40 por 100 de ese 80 por 100 de profesores desinformados), que llamaremos *DESMOTIVADOS*, es un grupo que tiene los mismos problemas que el anterior, pero que da prioridad a problemas tales como la falta de recursos y medios y la falta de conocimiento de los alumnos o de apoyo de la familia o el ambiente (los profesores de adultos suelen añadir además la dificultad para desarrollar los programas por la heterogeneidad de los alumnos). No tienen ninguna motivación ni expectativas respecto a su actividad profesional, salvo que se les facilite el conocimiento de la Reforma, y que ésta les

solucione los problemas de motivación y de metodología que tienen con sus alumnos en cuanto a las clases (en el grupo de profesores de adultos, en concreto, desarrollar su jornada laboral en unas condiciones especiales). En lo concerniente a las necesidades de formación, reclaman de la Administración que ésta les facilite la formación en horario lectivo y los diseños curriculares ya adaptados a sus necesidades y a su contexto.

Este grupo es el que, apoyándose en el grupo de desinformados, está creando la actitud, mayoritariamente negativa, que se percibe en los claustros frente a la Reforma; pero, a diferencia del otro grupo, a éste lo llamamos DESMOTIVADO, ya que su actitud casi siempre es negativa, por cuanto no surge de una desinformación, sino de una postura actitudinal de carácter vital y profesional previa a todo el proceso de la Reforma.

En este grupo están no sólo los que se han dedicado a la educación como «la menos mala de las salidas», con una actitud de frustración y escepticismo visceral y personal (su número es cuantitativamente mayor en los centros de Bachillerato), sino también aquellos que se comprometieron o realizaron una labor importante en una determinada etapa y se han vuelto escépticos respecto a cualquier propuesta (sobre todo, de cambio). Entre los profesores de adultos, además de este grupo hay otro de profesores de EGB que ha elegido estos centros por el horario laboral o por la ubicación geográfica del mismo.

c) El tercer grupo, que es minoritario (entre un 10 y un 30 por 100 como máximo; puede que sea menor este porcentaje en algunos claustros), es el que llamamos *COMPROMETIDOS Y MOTIVADOS*. Se caracteriza por definir como problemas principales la falta de apoyo de la Administración y la coordinación y el trabajo en equipo con sus compañeros. Su motivación suele ser trabajar en equipo y coordinarse con sus compañeros con el fin de satisfacer sus expectativas de cambio educativo o su compromiso social, a través de la educación, con las clases más marginadas (por esta razón, muchos de ellos eligieron precisamente la educación). Entre sus necesidades están precisamente la de conocer técnicas para generar este trabajo en grupo y el apoyo de la Administración de modo que ésta deje libertad y ofrezca posibilidades para adaptar la Reforma al contexto específico de su centro. Sus expectativas se centran en tener una mayor autonomía para elaborar sus propios Proyectos Curriculares y en que se desarrolle la LOGSE como una reforma para el cambio social y político en virtud de la igualdad de oportunidades y en contra de la marginación. Son profesores, en la mayoría de los casos, comprometidos ideológica y políticamente con una concepción de la educación.

Este grupo, que es minoritario y que lo constituyen los profesionales más comprometidos con la educación, lo llamamos COMPROMETIDO. Son personas que eligieron la enseñanza como profesión y son los únicos con una preocupación y una formación suficientes para entender la Reforma y sacarla adelante, como núcleos dinamizadores de los claustros y de los profesores de un centro.

El principal problema de este grupo es que todas las ilusiones y expectativas que les habían generado el Libro Blanco y el planteamiento de la primera fase de la Reforma en principio no han sido satisfechas; y su postura, además de ser escéptica, se ha convertido en una postura crítica respecto al planteamiento actual de la Reforma, con el que no quieren colaborar o comprometerse.

Estos profesionales son, en su mayoría, los líderes políticos y significativos de los grupos, y su postura suele arrastrar a los otros grupos. Se trata de un grupo que sólo se motivaría si la Administración estableciera un marco socioprofesional motivante y adecuado (mayores autonomía y participación en las decisiones, mayor importancia de la formación en una auténtica carrera de promoción profesional del docente y de apoyo real de la investigación y la innovación curricular, así como mayor trascendencia de las decisiones en materia de educación en la sociedad), más que un marco de carácter económico.

2) De acuerdo con este análisis, *para conseguir la participación de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares, habrá que ofrecer una respuesta a los problemas y a las necesidades de formación de aquéllos, teniendo en cuenta sus motivaciones, necesidades y expectativas y haciendo converger este proceso de innovación curricular con un plan de formación paralelo y una reorganización y una reestructuración de los centros que permitan y potencien esta situación de cambio del sistema educativo.*



El equipo directivo y la nueva triangulación de fuerzas para la participación de los profesores en la elaboración de los PCC (*Necesidad de convergencia y coordinación*)

El triángulo que se muestra representa gráficamente las nuevas necesidades de reorganización de un centro, según la cual es necesario un equipo directivo que sea capaz de «triangular», es decir, en el que confluyan todas las líneas de fuerza: la formación del profesorado en un centro, y en función de las características específicas de dicho centro; la elaboración de los Proyectos Curriculares de forma coherente en todos sus niveles de concreción (innovación curricular); y la organización del centro en función de la configuración de la cultura del sistema relacional del claus-

tro, con el fin de conseguir la participación de los profesores en todas las decisiones del mismo y en sus niveles de responsabilidad y de convertir el centro en un instrumento de cambio para la comunidad educativa a la que presta su servicio.

En coherencia con este planteamiento, y considerando el análisis del microcontexto o sistema relacional del claustro de los centros que acabamos de realizar (el sistema relacional de los claustros configurado por tres subculturas, con sus códigos, significados y lenguajes), *las prioridades y bases para definir estrategias que consigan la participación de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares y Educativo de un centro serían las siguientes:*

a) Configurar los Diseños Curriculares como hipótesis de trabajo o de investigación e innovación curricular en los centros, tanto a nivel individual, del profesor con sus alumnos, como a nivel grupal, de los equipos de profesores por etapa, área, ciclo, etc.

b) El desarrollo de esta innovación curricular de los centros debe ser paralelo y convergente con los Planes de Formación en los propios centros, que respondan y ofrezcan soluciones concretas a los problemas detectados. Esto significa que toda innovación y todo proyecto curricular tienen que partir de los problemas reales que tienen los profesores en el aula, con sus alumnos y sus motivaciones, sus necesidades y expectativas, y hacer de estos proyectos herramientas e instrumentos para la solución de estos problemas que permitan satisfacer intereses, expectativas y motivaciones.

c) Para elaborar un Plan de Formación en Centros y de Innovación e Investigación Curricular que posibilite la participación de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares, hay que tener en cuenta la cultura del sistema relacional de los mismos y la configuración del claustro en función de sus problemas, motivaciones, necesidades e intereses, es decir, el microcontexto de un centro.

d) Por todo ello, creemos que es necesario considerar el sistema relacional (que acabamos de describir) en todos los centros para elaborar cualquier Plan de Formación en Centros y poder hacerlo converger con la elaboración, el desarrollo y la evaluación de los Diseños Curriculares y la puesta en marcha de la Reforma. La configuración de los claustros en función de las características de la cultura y las subculturas del perfil del sistema relacional (que acabamos de referir) nos lleva a *plantearnos las siguientes estrategias de formación e innovación curricular para la participación del profesorado en la elaboración de los Proyectos Curriculares en los centros:*

1) Por parte de la Administración:

- Crear unas bases jurídicas mínimas (Leyes, Reales Decretos, etc.) que permitan el desarrollo y la reestructuración de los centros, posibilitando planteamientos abiertos y flexibles, acordes con la demanda de los Proyectos Curriculares y la autonomía de los centros.
- Generar pautas y orientaciones para el desarrollo específico de Diseños Curriculares en diferentes contextos, con diferentes necesidades educativas y diversos problemas, que ayuden al profesorado a elaborar instrumentos para su aplicación en el aula. Un ejemplo de ello sería ofrecer instrumentos para el análisis de la realidad sociocontextual de un centro, como respuesta a la necesidad de definir las motivaciones de los alumnos de ese centro en términos de variables para la elaboración de diseños curriculares que tengan en cuenta la diversidad. Otro ejemplo sería el plantear la secuenciación como una respuesta a la sobrecarga de contenidos en los programas y el dar prioridad a los objetivos.

De esta forma, el profesorado vería la Reforma como una respuesta de la Administración a sus problemas y no como una sobrecarga que les plantea nuevos problemas.

2) Por parte de los profesores del claustro y del equipo directivo:

- Con todo lo anteriormente expuesto, el grupo de los profesores COMPROMETIDOS podría crear el clima apropiado de participación y compromiso si se motivase y se convirtiese en un grupo de formadores de formadores con los compañeros en su propio centro; generando ellos, de ese modo, la dinámica del Plan de Formación y el desarrollo de los Proyectos Curriculares. Este grupo suele estar formado por los líderes de las estructuras informales y políticas (grupos de presión), quienes, en gran parte, mueven la dinámica de los claustros u ocupan los cargos directivos. El plan de formación para este grupo debería tener como prioridad facilitarles técnicas de dinámica de grupos y de coordinación de planes de formación, así como aportarles la información necesaria sobre la Reforma y los Proyectos Curriculares.
- Este grupo debería generar un plan de información y de formación, con el que se convertirían en dinamizadores y coordinadores de los grupos de trabajo, que se configurarían por centros de interés y que podrían facilitar la información sobre la Reforma al grupo de los desinformados; de esta forma, además, podrían motivarles para que participasen en la elaboración de los Proyectos Curriculares. Para este grupo es necesario que la información de la Reforma se transmita a modo de pautas, orientaciones y, en algunos momentos, recetas para solucionar sus problemas y generar motivaciones y expectativas respecto al Plan de Formación y a los Proyectos Curriculares (como en el ejemplo de motivación o secuenciación que hemos expuesto en el párrafo anterior). De esta forma se generaría un clima positivo en el claustro y en el centro respecto a la elaboración de los Proyectos y a la Reforma.
- El último grupo, el de los DESMOTIVADOS, al cambiar de signo el clima del centro y del sistema relacional, entraría dentro de la dinámica de los grupos de trabajo; aunque sólo fuese por las recetas o los instrumentos que le facilitarían su trabajo o, a veces, por no quedarse al margen del proceso.

Esta dinámica del sistema relacional del claustro facilitaría a los equipos directivos la organización, la estructuración y la gestión de los centros, ante el reto de la Reforma, a través del desarrollo de los Proyectos y la formación de sus compañeros (según las necesidades de cada uno de los grupos) y, de acuerdo con los códigos, significados y subculturas del centro, mediante la ayuda a la participación de los miembros del claustro en la configuración y el desarrollo de un modelo de organización de los centros diferente (cuyas bases exponemos en el siguiente apartado como propuesta final).

4. *Experiencias con directivos para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro. Convergencia de la formación y la participación*

Partiendo de este planteamiento, se han puesto en marcha algunas experiencias con equipos de directivos y profesores.

En el mes de enero de 1993, el Centro Asociado de la UNED de Sevilla, en colaboración con la Junta de Andalucía convocó unas Jornadas-Seminarios Permanentes para la elaboración de Proyectos Curriculares, destinadas a Equipos Directivos y Coordinadores de la Reforma en los centros. A esta convocatoria (que planteaba la

filosofía en la que se fundamenta este trabajo) se inscribieron más de 500 personas. Esta respuesta nos ha permitido generar seminarios permanentes, a diferentes niveles (inspectores, equipos directivos, asesores de CEPs, coordinadores de la Reforma y profesores motivados que quieren informarse), cuya finalidad es integrarse en unos seminarios «interniveles», por zonas, que generen el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de recursos de todo tipo en la elaboración de Proyectos Curriculares de zona (que permitan la coordinación de diferentes centros en distintos niveles).

Otra experiencia, en esta misma línea, se está llevando a cabo en la provincia de Cáceres, con directivos y responsables de Programas de Centros de Adultos. En ella se pretende que estas personas elaboren el Diseño Curricular de Adultos Provincial, en el que se integren diferentes Proyectos Curriculares de Adultos de Ámbito Territorial, y que se experimente dicho diseño en el curso siguiente, con la incorporación del resto de los profesores de adultos en grupos de trabajo promovidos y coordinados por estos directivos, dentro de un Plan de Formación Provincial de Ámbito Territorial. Una de las novedades de esta experiencia es que se ha elegido, para la elaboración de los Proyectos Curriculares de Ámbito Territorial, la secuenciación por grupos de adultos y niveles en Bloques Transversales en los que se integran diferentes áreas, y no al revés.

Asimismo se están desarrollando otras experiencias de Planes de Formación en Centros, en los que se está consiguiendo que, después de un período de formación e información para todo el claustro de profesores y de preparación diferencial de los directivos para la movilización de sus compañeros, los mismos profesores elaboren de forma «autosuficiente» los Proyectos Curriculares de Centro.

De todas estas experiencias (algunas, concebidas y desarrolladas como un proceso de investigación) esperamos tener datos al finalizar el presente curso 1992/93 que nos permitan seguir avanzando en esta línea.

III. LAS NUEVAS NECESIDADES DE ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO Y LAS NUEVAS FUNCIONES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

Como propuesta final de este trabajo, y en función de los estudios exploratorios que hemos descrito en el apartado anterior, en este apartado exponemos las bases para la *reorganización y la reestructuración de los centros, con el fin de posibilitar el desarrollo de la Reforma mediante la participación del profesorado y la adecuación de los modelos de la LODE y la LOGSE con la integración en uno solo, abierto y flexible, que permita la configuración de los centros y de sus características como eje de la formación y la innovación curricular y del cambio del sistema educativo.*

Todo ello conlleva la necesidad de definir y potenciar nuevos roles y funciones de los equipos directivos, para que sean capaces de poner en marcha y desarrollar este proceso de reorganización y reestructuración de los centros, de gestionarlo y evaluarlo con el fin de reelaborarlo y replantearlo constantemente.

Esta situación presupone para los equipos directivos, asimismo, una reconversión cualitativa de la misma magnitud, si no mayor, que la de los profesores y la del sistema educativo; una reconversión convergente y simultánea, si no anterior.

Con esta finalidad, en este tercer apartado trataremos los siguientes aspectos: las nuevas necesidades de organización que configuren y posibiliten el desarrollo de un nuevo modelo; las necesidades de formación del equipo directivo que demande este nuevo modelo de organización para configurarlo, ponerlo en marcha y consolidarlo; y las necesidades de formación del profesorado que permitan el funcionamiento, la evaluación y la reconstrucción permanente de este modelo como un diseño de organización en continua reelaboración.

1. Nuevas necesidades de organización y de reestructuración de un centro educativo ante las nuevas demandas de la LOGSE

La aparición de los Proyectos Educativos y Curriculares, como hemos visto en el primer apartado, plantea un nuevo macrocontexto a los centros educativos, que se caracterizaría por: *a)* la necesidad de crear una cultura de participación, que significa no sólo opinar e intervenir aceptando el juego democrático, sino también, por parte de los que ostentan la mayoría, aceptar, respetar y tener en cuenta a la minoría, buscando el consenso y el pacto y cediendo en sus «prebendas» con el fin de que la minoría participe y considere también suyo ese proyecto; *b)* la cultura de la participación, del consenso y del pacto sólo tiene sentido dentro de la cultura del compromiso y la responsabilidad, en la que los profesores deben comprometerse con lo pactado y responsabilizarse de sus funciones y de los resultados de las mismas.

Esta nueva cultura de la participación, el consenso y el compromiso es la única que puede crear el clima relacional y permitir el funcionamiento de un centro capaz de responder a unos Proyectos Educativos y Curriculares en los que se potencien los procesos participativos para cada una de las tomas de decisiones, como hipótesis abiertas y flexibles para su experimentación y su continua reelaboración.

Vamos a estructurar la propuesta de reorganización de un centro, considerando los elementos que configuran un centro, según Gairín (1987, 1992): los objetivos, las estructuras y el sistema relacional.

a) Los objetivos: Hasta ahora venían ya definidos y desarrollados por la Administración correspondiente. De esta forma, el profesorado y el equipo directivo lo único que tenían que hacer era ejecutarlos tal como se les había prescrito.

A partir de la aparición de la LOGSE, la Administración define un marco general con diferentes niveles de concreción, plazos de tiempo y áreas de aplicación; lo que Gairín (1990), en el curso de directores del MEC, ha llamado Planes Institucionales (los diferentes Proyectos: el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interno, la Programación General o Plan Anual y los Proyectos Curriculares).

Estos planes ofrecen una mayor autonomía a los centros, pero igualmente les exigen una serie de responsabilidades y compromisos en los resultados y, sobre todo, durante el proceso de decisión y a través de la elaboración de los proyectos, les reclaman determinar cuáles son la concepción de la educación y las prioridades que van a servir de marco para toda la comunidad educativa (PEC), la organización del centro (estructuras y cultura) (RRI), el funcionamiento del centro (PG o PA) y la concepción y el modelo de desarrollo curricular (PCC).

Este planteamiento demanda una serie de toma de decisiones que implican largos procesos de deliberación y participación que deben ser prioritarios en la organización y el funcionamiento de los centros, pero asimismo requiere unos conocimientos mínimos o unas técnicas (agilizar estos procesos, hacerlos más operativos, en beneficio de todos) y una estructura que los posibilite, los facilite y los potencie, como veremos en el siguiente punto.

b) Las estructuras: El segundo elemento que configura un centro educativo son las estructuras. Si éstas son cerradas e inflexibles, no se podrá llevar a cabo ningún proceso de toma de decisiones que reelabore constantemente prioridades y estrategias de intervención. Si los objetivos son hipótesis en constante reelaboración, necesitarán también estructuras abiertas y flexibles, definidas en función de la cultura de la comunidad (especificada en las normas de convivencia), y en consecuencia, el Reglamento de Régimen Interno debe ser igualmente un proyecto en constante reelaboración, según la evolución de la cultura del centro, del Proyecto Educativo y de las prioridades y necesidades de la comunidad escolar del centro.

El modelo anterior fracasó cuando se aplicaba a diferentes contextos (véase el ejemplo de la educación de adultos, su organización en centros de carácter formal y la necesidad de adaptarse a la organización de un ámbito territorial). Con unas estructuras abiertas y flexibles no sólo no se entorpecería el funcionamiento de un centro en un contexto específico, sino que además se rentabilizarían al máximo los recursos y se podría responder mejor a las demandas de formación del entorno, facilitando y motivando los planteamientos de innovación y cambio de los profesores.

La estructuración abierta y flexible se puede conseguir con el modelo mixto, frente al del *staff* o el vertical (Gairín, 1990). En este modelo, las prioridades vienen definidas en los planes institucionales, elaborados y aprobados por la comunidad escolar; y teniendo en cuenta el contexto (las características de los agentes que constituyen el Consejo Escolar), se deben definir las funciones de cada estructura y su configuración.

Este modelo *abierto y flexible debe contemplar la integración de dos estructuras convergentes, aunque cada una con sus funciones:* *a)* la estructura participativa, que deberá generar las prioridades y el marco institucional (*Consejo Escolar*), en el cual participan los docentes con los otros agentes sociales, económicos y políticos; *y b)* la estructura técnica de los docentes (*Claustro*), quienes habrán de elaborar, de acuerdo con el marco institucional y con las prioridades, el modelo de intervención curricular (PCC), que implica a especialistas, como son los docentes, para conseguir, como servicio público, las prioridades definidas (PEC) por el Consejo Escolar.

c) El sistema relacional: En este planteamiento, el sistema relacional (concebido como una cultura para la participación, configurada por códigos y significados de los diferentes grupos, comunicación entre ellos y reparto de poder y toma de decisiones) y su dinámica de funcionamiento van a ser los elementos que redefinan constantemente los objetivos institucionales y las estructuras, en función de los cambios en las necesidades y en los intereses de los grupos que lo configuran y del entorno (macrocontexto) en el que está ubicado. En este microcontexto va a influir de forma importante el macrocontexto (en el que se integra), y la interacción de ambos, al ser cambiante y al estar configurada por culturas y subculturas, por códigos, significados,

ideologías e intereses, constituirá la base de los constantes reajustes, del replanteamiento del funcionamiento formal, el percibido y el real, y de la reelaboración de la configuración de los otros elementos de un centro educativo.

Frente al modelo «eficientista», este modelo abierto y flexible *tiene su eje en el sistema relacional y en el cambio de valores y prioridades que genera la dinámica del centro (como toda cultura, es cambiante y evoluciona); y en función de este sistema, se deberán replantear y configurar los otros elementos (objetivos y estructuras) con el fin de adecuarse a la comunidad educativa o entorno (macrocontexto), para conseguir la integración de los dos modelos (LODE y LOGSE) y de las dos esferas de poder (Consejo Escolar y Claustro).*

2. *Nuevos roles y necesidades de formación de los equipos directivos para responder al nuevo modelo organizador*

Las nuevas necesidades de formación vienen determinadas por el nuevo modelo de organización abierto y flexible (que hemos descrito en el anterior apartado), frente al modelo «eficientista».

Esta concepción y perspectiva de la organización de un centro determinan las nuevas necesidades de formación de los equipos directivos (Armas y Sebastián, 1992); fundamentalmente la necesidad de analizar continuamente la realidad cultural de su Consejo Escolar y su Claustro para definir estrategias de intervención (negociaciones, pactos y consensos), potenciando así sus roles no sólo de analista sociológico y psicológico de las organizaciones, sino también de formador de formadores, para ofrecer la información y la formación que generen la participación de los docentes en los Proyectos Curriculares, así como la formación educativa de los demás agentes que intervienen en la comunidad educativa.

Estas necesidades van a potenciar tres dimensiones del rol (y de sus funciones correspondientes) de los miembros del equipo directivo, que, por orden de importancia, serían las siguientes:

a) En primer lugar, la importancia de una persona capacitada para poder generar negociaciones y pactos políticos (como potenció la LODE) puesto que la elaboración de los Proyectos Curriculares son procesos en los que se tiene que potenciar la participación, la negociación, el consenso y el compromiso, por cuanto un proceso de estas características es el único que valida y facilita la definición del **PARA QUÉ** y el **CÓMO** se debe llevar a cabo.

b) Esta dimensión va a tener que complementarse con las nuevas necesidades que plantea la LOGSE. Frente al rol político, surge el rol de formador; es decir, el rol de una persona que conozca los nuevos planteamientos tecnológicos de carácter didáctico que demanda la Reforma y que sea capaz de elaborar, gestionar y evaluar un Plan de Formación del Profesorado en su centro que responda a la especificidad del mismo. Esta dimensión definiría el **QUÉ** de la actividad del equipo directivo.

Como se ha podido ver en el segundo apartado, tanto los profesores como los equipos directivos no saben qué hacer con la Reforma y, por lo tanto, necesitan profesionales que dominen los nuevos conceptos, procedimientos y hábitos de las nuevas tendencias en la intervención educativa; que los informen y orienten y, en

definitiva, que los capaciten para la participación en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares.

La figura del equipo directivo como formador de formadores en los centros y como parte de una cadena articulada con los CEPs y la Universidad es clave en estos momentos para poner en marcha la Reforma, o cualquier cambio en un centro. De su importancia en este sentido se derivan otras capacidades para hacer converger con este plan de formación el desarrollo de los Proyectos y la organización del centro. El conocimiento de unos elementos básicos para elaborar los Proyectos Curriculares constituye, en esta primera fase, la finalidad de la organización y la gestión del funcionamiento de un centro.

c) Por último, se encuentra la capacidad de saber analizar la realidad educativa en la que se va a intervenir, es decir, el complejo tejido sociológico de intereses, convicciones e ideas que configura el centro y su cultura. Esta dimensión puede determinar el *CUÁNDO*, el *QUÉ* y, sobre todo, el *PARA QUÉ* del proceso de participación en la reorganización y la reestructuración de un centro.

La dimensión sociológica de la educación debe configurar la cultura profesional de un centro (complementándose con la psicológica y la pedagógica). Todo profesional debe ser consciente de la importancia de los códigos y los significados que subyacen a cualquier planteamiento didáctico y ha de saber utilizar métodos, técnicas, instrumentos y los indicadores y pistas contextuales que le ayuden a analizar aquéllos como variables que hay que considerar a la hora de definir estrategias de intervención con los grupos de agentes que intervienen en la comunidad educativa o en el Claustro.

Cada una de estas dimensiones de los nuevos roles y de las necesidades de formación del equipo directivo implica una serie de conocimientos o una información básica que debe dominar, unos procedimientos que debe saber aplicar y unas actitudes y unos hábitos que le permitan ser autocrítico y evaluar su actividad con apertura y flexibilidad suficientes para poder cambiar él mismo.

3. *Nuevas necesidades de formación de los profesores para el desarrollo del nuevo modelo organizador. Los planes de Formación en el Centro*

Para que se pueda desarrollar un nuevo modelo de organización hace falta que el equipo directivo no sólo tenga una preparación mínima determinada para organizar y gestionar un centro, sino también que sea capaz de hacer *converger el desarrollo de los Proyectos Educativos y Curriculares con un Plan de Formación en el Centro* que posibilite el desarrollo de este modelo de organización con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, pero, sobre todo, con la participación de los profesores del claustro (de lo contrario, sin el apoyo de todos los agentes, el modelo fracasaría).

Completando el desarrollo de este punto en el segundo apartado, cualquier *Plan de Formación en el Centro* (Imberón, 1989; Del Carmen y Zabala, 1991; Barreiros, 1992) *tendrá que tener en cuenta los siguientes aspectos:*

a) Ha de partir de los problemas reales del profesor con sus alumnos (en el aula y fuera del aula), con sus compañeros y el equipo directivo y con la Administración; de sus motivaciones e intereses, sus necesidades de formación percibidas y sus expec-

tativas profesionales y personales; así como también de sus conocimientos, actitudes y creencias pedagógicas (que hemos descrito en el anterior apartado).

b) Esta situación exige que los agentes formadores *elaboren las teorías como diferentes estrategias posibles de solución a los problemas planteados, facilitando la elección de las mismas, su seguimiento, evaluación, reelaboración e innovación por parte del profesor. De esta forma, la solución de los problemas planteados se convierte en una motivación para seguir el plan de formación ofrecido, creando nuevas necesidades de formación y nuevas expectativas profesionales.* Para ello es necesaria la configuración de equipos mixtos, compuestos por profesores, equipos directivos, CEPs y Universidad, que permitan la integración de la teoría y la práctica.

c) Este planteamiento de los planes de formación debe ayudar a configurar el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares como respuesta concreta, mediante la propuesta de estrategias de solución a los problemas de los profesores con sus alumnos en el aula en un contexto concreto, y como hipótesis de solución que deben ser experimentadas y evaluadas para su reelaboración, a modo de propuestas de innovación e investigación curricular, por los propios profesores. El equipo directivo debe ser capaz de planificar y dar dinamismo al proceso y utilizar, si es preciso, agentes externos de apoyo y asesoramiento.

De esta forma, la problemática de la motivación de los alumnos para los profesores puede ser satisfecha si se elaboran los Proyectos Curriculares adecuadamente; y ello, a través de un buen Plan de Formación que facilite al profesorado los conocimientos y los instrumentos suficientes para analizar las variables «sociocontextuales» del centro y los tipos de alumnos del mismo. La secuenciación, como respuesta al recargo de contenidos de los programas, sería otro ejemplo.

d) La pieza clave de la dinámica de este proceso debe estar en el equipo directivo como agente de cambio y dinamizador del centro (Glatter, 1990). De ahí, la importancia *del análisis del sistema relacional para los directivos si se quiere llegar, a través del conocimiento de los códigos y los significados de la cultura del centro, al consenso y al pacto, para, de esta forma, hacer converger las tres dimensiones del centro: INNOVACIÓN CURRICULAR, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO.*

e) El grupo de personas que hemos llamado *FORMADAS* debe convertirse en el grupo generador de la formación y ha de proporcionar la información al grupo de los desinformados, decodificando los Proyectos Curriculares como solución de los problemas reales, creando grupos de trabajo con ellos y facilitando la creación de un clima de participación y de crítica constructiva, frente al clima de indiferencia y pasividad que está caracterizando actualmente a los centros frente a la Reforma. Si *los equipos directivos no saben responder a este reto, siendo ellos parte activa del grupo de los formados, todo este proceso fracasará.*

Para que el proceso no fracase, la Administración deberá crear un clima positivo, de manera que los cargos directivos se conviertan en puestos con prestigio y contraprestaciones profesionales y económicas suficientes. Este clima deberá ser lo suficientemente atractivo como para atraer a profesores que cuentan con determinadas actitudes y cierta cualificación para estos puestos, y dotarles de los medios y recursos necesarios, de carácter formativo, sobre todo (más que de infraestructura y humanos).

Sólo en este clima, los equipos directivos, a través de su rol de dinamizadores de la formación, serán capaces de organizar los centros con el fin de poner en marcha los Proyectos Educativos y Curriculares y de responder AL RETO que plantea LA NECESIDAD DE QUE EL SISTEMA EDUCATIVO SEPA RESPONDER A LAS NUEVAS DEMANDAS EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD Y DEL SISTEMA PRODUCTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVA. O se responde al reto, o esta reconversión dará lugar a otras alternativas al sistema educativo que respondan a esas necesidades.

Éste es un reto en el que los profesionales de la educación nos estamos jugando mucho más que la sola respuesta a un desfase. Quizá sea ésta una de las últimas oportunidades para que los sistemas educativos sean algo más que una expendeduría de títulos y una guardería para la sociedad.

Formación es mucho más que guardar a un niño hasta los 16 años o expedir un título para acceder a un mercado de trabajo, puesto que si es el sistema productivo el que lo forma, lo formará para lo que necesita y lo adaptará a su sistema socioeconómico. Si eso es así, las posibilidades de defenderse una persona crítica y creativamente ante la amenaza de ser utilizada y manipulada serán mucho menores. El sistema educativo debe mantener viva la capacidad de crítica y la autonomía de las personas frente al sistema productivo y al sistema social de clases predominantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. «Planteamientos institucionales del centro educativo». En las *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.
- «Elección y aceptación de los directores: Análisis de un estudio empírico». *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Álvarez, Q. y Zabalza, M. A. «La comunicación en instituciones escolares». Q. Martín Moreno, *Organizaciones Educativas*. Madrid, UNED, 1989.
- Antúnez, S. *El proyecto Educativo de Centro*. Barcelona, Graó, 1987.
- «Los Consejos Escolares y la Gestión de los Centros Educativos: ¿Ayuda o estorbo?». *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Armas, M. y Sebastián, A. «Necesidades Formativas de los Equipos Directivos Escolares en el Contexto de la Reforma». *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Ball, S. J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paídos-MEC, 1989.
- «La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas». *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

- Barbera, S. *El proyecto Docente*. Madrid, Edit. Escuela Española, 1990a.
- Barrio, J.; Domínguez, G. y González, A. P. «La presión institucional de los directivos de centros educativos ante las necesidades de cambio». *Actas de la II Reunión Científica sobre Avances del Pensamiento del Profesor*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1991.
- Bates, R. J. «Administration of Education: Towards a Critical Practice», en T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press, 1985.
- Bates, R. y otros, *Teoría crítica de la Administración Educativa*. Valencia, Universidad de Valencia, 1989.
- «Leadership and school culture». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID. Universidad de Sevilla, 1992.
- Coll, C. «DCB y Proyectos Curriculares». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 1989, pp. 8-14.
- Coll, S.; Gimeno, J.; Santos Guerra, J. y Torres Santomé, J. *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, Popular-MEC, 1988.
- Del Carmen, L. y Zabala, A. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid, CIDE, 1991.
- Del Moral, C. y Domínguez, G. «Las actitudes del profesorado ante el cambio. Las reformas y la formación del profesorado». Ponencia presentada a la Conferencia *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow 9-13 de septiembre, 1990.
- Delaire, M. y Ordonneau, L. *Equipos docentes. La formación y funcionamiento*. Madrid, Narcea, 1991.
- Denzin, N. K. *A research act: A theoretical introduction sociological methods*. Londres, McGraw Hill, 1978.
- Domínguez, G. «El sistema relacional de los centros de adultos ante la aplicación de la Reforma y la elaboración de los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares de Centro», en *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Domínguez, G.; Casatejada, R.; García, J. L. y Macías, J. «Las subculturas del sistema relacional de los centros de EGB ante la Reforma Educativa». Comunicación presentada al *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Universidad de Sevilla 15-18 de diciembre, 1992.
- Escudero, J. M. «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración». *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.
- Fernández Pérez, M. *Evaluación y cambio educativo*. Madrid, Escuela Española, 1989.
- «Innovación en la organización y Reforma cualitativa de la Educación». *Actas del I Congreso de Educación y Gestión: La Reforma Educativa y la gestión de los Centros*. Madrid, Ediciones S. M., 1991.
- Ferrández, A. «La Organización Escolar como objeto de estudio». *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.
- Fischer, G. N. *Campos de intervención en Psicología Social. Grupo, institución, cultura y ambiente social*. Madrid, Narcea, 1992.

- Franco, R. *Claves para la participación en los centros*. Madrid, Escuela Española, 1989.
- Goffman, J. F. *Les moments et leurs hommes*. París, Le seuil, 1988.
- Gairín, J. «La estructura organizativa en los centros docentes». Q. Martín Moreno, *Organizaciones educativas*. Madrid, UNED, 1989.
- *Planteamientos institucionales de los centros educativos*. Madrid, MEC, Curso de Formación para Equipos Directivos. U. temática 2, 1991.
- «La dinamización del Centro Escolar. Estrategias para la mejora educativa». *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Gimeno, J. *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- Glatter, R. «La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos». *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, 1990.
- Goldhaber, G. M. *La comunicación organizacional*. México, Edit. Diana, 1984.
- González, M. T. *Proyecto Docente*. Murcia, Universidad de Murcia, 1987.
- «El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID. Universidad de Sevilla, 1992.
- Hoyle, E. *The politics of school Management*. Sevenoaks, Hodder and Stoughton, 1986.
- «Autonomy, collaboration and the process of change». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID. Universidad de Sevilla, 1992.
- Hofstede, G. «Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad?». *Organizational Dynamics*, 1984, pp. 42-63.
- Imbernon, F. *Planes de formación en el centro*. Material multicopiado. Madrid, MEC, 1990.
- Kameda, T. y otros, «Social Dilemmas, Subgroups and Motivation in Task-Oriented Groups: In Search of Optimal Time Size in Work Division». *Social Psychology Quarterly*, 55 (1), 1992, pp. 47-56.
- Katz, D. y Kahn, R. L. *The social psychology of organizations*. New York, Wiley, 1978.
- Kemmis, S. *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988.
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación. Madrid, Edit. Escuela Española, 1987.
- López, J. A. y otros, *El proyecto educativo*. Barcelona, Onda, 1980.
- Malinowsky, B. *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona, Edhasa, 1971.
- Mauri, T.; Sole, I.; Del Carmen, L. y Zabala, A. *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona, ICE-HORSORI, 1990.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Tomos I y II. Madrid, MEC, 1989a.
- *Diseño curricular base. Educación Secundaria*. Madrid, MEC, 1989b.

- *Plan de investigación y formación del profesorado*. Madrid, MEC, 1989c.
- *Curso para la formación de Equipos Directivos*. Madrid, MEC, 1991a.
- *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1991b.
- Moreno, J. M. *Organización de Centros de enseñanza*. Zaragoza, Edit. Luis Vives, 1990.
- Morgan, J. *Imágenes de la Organización*. Madrid, Rama, 1990.
- Popkewitz, T. S. *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Madrid, Mondadori-Akal, 1990.
- Rey, R. y Santamaría, J. M. *El Proyecto Educativo de Centro: De la teoría a la acción educativa*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1992.
- Robins, S. P. *Comportamiento organizacional*. México, Prentice Hall, 1987.
- Sabiron, F. *La evaluación de los centros*. Zaragoza, ICE, 1991.
- San Fabián, J. L. «Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, Universidad de Sevilla, 1992.
- Sánchez Alonso, M. *Metodología y práctica de la participación*. Madrid, Popular, 1986.
- Santos, M. A. «El sistema de relaciones de la escuela», en las *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1990.
- *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal, 1991.
- «Cultura y poder en la organización escolar». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, Universidad de Sevilla, 1992.
- Sarason, S. *The Culture of Schools, the Problem of Change*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Tyler, J. *Organización escolar*. Morata, Madrid, 1991.
- Westoby, A. *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- Zabalza, M. A. «Del currículum al proyecto de centro». *Ítaca, I*. Univ. Santiago, Documentos Educativos, 1990.