

«LA EDUCABILIDAD: ATRIBUTO MEDIACIONAL ENTRE LA REALIDAD CURRICULAR Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO ESCOLAR»

«Teachability: Educational values linking the curricular and the organizational reality in the educational unit»

«Qualité d'éduquer: rapport entre la réalité organisatrice et du cursus du centre»

Miguel PÉREZ FERRA

*Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén
Campus de «Las Lagunillas». Edif.º nº 1. 23071 Jaén*

BIBLID [0212 - 5374 (1997) 15; 263-282]

Ref. Bibl. PÉREZ FERRA, M. La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñanza*, 1997, 15, 263-282

RESUMEN: Es evidente, que la actividad de los centros educativos necesita para alcanzar las finalidades que justifican su existencia y trabajo, ser planificada, ordenada, programada, desarrollada y evaluada. Toda esta labor se sintetiza y recoge en el Proyecto de Centro, instrumento de planificación a medio plazo, que concreta y desarrolla los elementos que lo integran: Finalidades educativas, Proyecto curricular de Centro y Reglamento de Organización y Funcionamiento.

En este artículo realizamos una reflexión sobre la conveniencia, posibilidad y realidad de utilización con carácter orgánico de dos documentos esenciales en el Proyecto de Centro. Nos referimos al Proyecto Curricular de Centro y al Reglamento de Organización y Funcionamiento. El estudio integra tres perspectivas complementarias: la realidad ontológica o conveniencia de dicha relación que intentamos justificar desde el atributo educabilidad, propio del hombre, nexo de unión entre la esencia de los dos documentos; la realidad histórica de los últimos cincuenta años y su incidencia en la relación organizativo-curricular de los centros; por último, valoramos la trayectoria lineal de la formación del

profesorado en España y sus respuestas al centro como unidad organizativa, profesional y curricular.

SUMMARY: It is clear that the different activities in educational institutions need to be planned, arranged, programmed, developed and evaluated if we want to achieve the aims that justify their existence and work. All this effort is synthesized and gathered up in the Centre Educational Project, which is the medium-term instrument of planning, and which expresses in specific terms and develops all these elements that form part of it: Educational Aims, Centre Curricular Project and the rules of its internal organization and functioning.

In this article we reflect on the suitability, possibility and real use, considering its organic character, of two essential documents in this Centre Educational Project. We refer here to the Centre Curricular Project and the rules for its functioning and organization. This study is composed of three complementary perspectives: the ontological reality, that is, the suitability of this relationship that we try to justify from the point of view of teachability and the educational values which are proper to man and, at the same time, it links the real essence of these two documents; the historical reality of the last fifty years, and its influence on the organizational-curricular relationship in educational institutions; and, finally, we value the lineal evolution of teacher training in Spain and its response to the educational institution as a curricular, professional and organizational unit.

RESUME: Il est évident que l'activité des centres éducatifs a besoin d'être établie, ordonnée, programmée, développée et évaluée pour atteindre les finalités qui justifient son existence et son travail. Cette tâche est synthétisée et contenue dans le Projet de Centre qui est un instrument de planification à moyen terme et qui concrétise et développe tous les éléments qui la composent: les Finalités éducatives, le Projet du cursus et le règlement d'organisation et fonctionnement.

Dans cet article nous faisons une réflexion sur la convenance, la possibilité et la réalité de l'utilisation organisante de deux documents essentiels dans le Projet de Centre. Nous parlons du cursus et du règlement d'organisation et de fonctionnement. Cette étude est composée par trois perspectives complémentaires: la réalité ontologique, c'est à dire, la convenance de ce rapport que nous essayons de justifier du caractère de la qualité d'éduquer, bien de l'homme, qui est un trait d'union entre l'essence de ces deux documents; la réalité historique depuis les derniers cinquante ans, et son incidence dans le rapport organisateur du cursus des centres; finalement, nous évaluons la trajectoire linéaire de la formation du professorat en Espagne, ses réponses au centre en tant qu'unité organisatrice de la vie professionnelle et du cursus.

«A estas alturas, uno tiene la impresión, creo que bastante fundada, de que el discurso ideológico y teórico de la reforma educativa en curso, sus metas, declaraciones y propuestas, estuvo mejor organizado en las fases de su génesis, construcción y formulación inicial. que lo que sucesivamente ha ido resultando en las etapas posteriores, cuando ha ido tomando cuerpo en un buen número de medidas y decisiones de todo tipo.» (Escudero, 1996: 49).

1. INTRODUCCIÓN

La reflexión del profesor Escudero (1996) que prelude esta colaboración, pone de manifiesto que la reforma educativa vigente parece haber penetrado en niveles superficiales de la práctica educativa, o cuando ha llegado a niveles más profundos, aún no ha supuesto un avance amplio y significativo. La línea de «falla» que se abre entre el discurso teórico del sistema educativo y la realidad cotidiana que lo actualiza en las aulas, adquiere relieve en las escuelas como ruptura que no es capaz de relacionar las «intenciones» educativas que se han de singularizar en cada persona, mediante capacidades y el proyecto de centro que se ha diseñado.

Importantes adhesiones iniciales al actual sistema educativo se han trocado en poco tiempo, en desafecciones o sentimientos de incredulidad ante lo laborioso y prolongando de determinadas intervenciones educativas. Uno de esos ejemplos se halla en las relaciones que se establecen entre el Reglamento de Régimen Interior y el Proyecto Curricular de Centro, cuya complementariedad queda ampliamente documentada en diversos materiales curriculares y órdenes legislativas vigentes. Por citar algún documento del entorno próximo al espacio físico en el que desempeño mi labor profesional, me referiré a la mención que realiza la Junta de Andalucía, a través de su Consejería de Educación y Ciencia, en el prólogo a la Guía para la Realización del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros Educativos, donde queda reflejada la oportunidad y conveniencia de dicha relación. El texto, en uno de sus párrafos, dice así:

«El Reglamento de Organización y Funcionamiento juega dentro del Proyecto de Centro un papel clave, ya que regula la ordenación de la práctica docente (P.C./D.C.A.), la concreción del funcionamiento de las diferentes estructuras de la institución, los recursos humanos y materiales puestos en acción» (C.E.C.J.A, 1992: 1).

Considerando los vínculos existentes entre los dos documentos aludidos, todavía no se ha podido institucionalizar entre el profesorado una práctica reflexiva sobre la vida organizativa del centro, en orden a la elaboración de un proyecto curricular realista y adecuado a las necesidades que plantea el entorno escolar. ¿Cuál/es podría/n ser la/s causa/s de la/s divergencia/s tan profunda/s que se establece/n entre lo legislado y la actividad diaria desarrollada en el aula?, cuando —en realidad— como ha propuesto Goodman (1992): *«La educación de los niños/as es un complejo fenómeno que implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas»*. Entendemos que la no conjugación, por parte del profesorado, de los aspectos organizativos, en relación a los curriculares, se halla en la larga tradición de un desarrollo profesional en torno a concepciones culturales periclitadas.

En este artículo abordaremos la complementariedad existente entre estas dos realidades descritas, justificando la oportunidad relacional que se produce entre el currículum adaptado y el desarrollo organizativo de cada centro, desde tres vías distintas, a saber: en sus relaciones entitativas, que se producen en torno a la educabilidad como atributo humano de carácter mediacional entre la naturaleza

humana y la cultura, en el análisis histórico de la cultura organizativa del centro escolar, considerado en los últimos cincuenta años y valorando la naturaleza y características de la formación del profesorado en España, desde sus inicios.

II. LA EDUCABILIDAD: ATRIBUTO ENTITATIVO-MEDIACIONAL, ENTRE NATURALEZA HUMANA Y CULTURA

La educación es ensanchamiento del ser. Los actos y la vida que con ellos se va construyendo se hacen «*con las cosas que le circundan a uno, con los demás bombres y además con su propia realidad*» (Zubiri, 1993: 32). Pero la experiencia de cada sujeto le hace consciente de que no puede conocer todo, siendo el lenguaje un primer marco de delimitación en la adquisición de conocimiento, facultad central que al mismo tiempo que construye la relación del hombre con sus semejantes, le permite definir su propia identidad, a través de la conceptualización de distintas realidades.

En el lenguaje fundamenta el hombre el saber y el saberse. Parece que el conocimiento de sí mismo habría de ser el objeto principal del afán de conocer, pero en la realidad el hombre dedica mucho más tiempo al conocimiento de las cosas que al conocimiento de sí mismo. La escuela, en tanto que ámbito institucional que acoge las distintas sensibilidades culturales de la sociedad, orientadas a la formación de los individuos, sigue esa tendencia, y se ocupa de aumentar los conocimientos relativos a la realidad exterior. Simultáneamente a esta atención predominante, se desvanece la posibilidad de acrecentar el conocimiento personal. Volver a establecer el equilibrio entre lo inmanente y lo trascendente en la persona remite a la educabilidad o necesidad y posibilidad que tiene el hombre de ser educado, hecho diferencial y exclusivo del hombre, que trasciende de la naturaleza humana a la cultura¹, mediadas por el lenguaje, a su vez, singularizado por un modelo de discurso axiológico.

La primera cuestión que surge de este análisis, es si toda opción formativa se halla mediada por un «filtro» cultural. Somos de opinión afirmativa y la fundamentamos en el hecho de que la apertura del hombre al mundo se corresponde con la inespecialización biológica, subrayando de este modo su plasticidad en este sentido. La apertura al mundo desde esta realidad supone una «carga», resultado de carencias de especialización, por las que el hombre está sometido a sobreabundancia de estímulos, a una variedad riquísima de sensaciones que debe dominar de alguna manera. El ser humano debe transformar la sobrecarga de estímulos que recibe en una condición positiva del desarrollo de su vida, «*cuyo mecanismo más*

1. Al considerar el término cultura hemos de precisar qué entendemos por el mismo, ya que no se utiliza de modo unívoco, sino con pluralidad de sentidos. En el marco del estudio que nos ocupa, entendemos por cultura una situación social determinada, en la que se halla inmersa una persona. La cultura así entendida engloba conocimientos, creencias, leyes, costumbres, técnicas y representaciones simbólicas que caracterizan a una sociedad y la distinguen de otras. Pero desde la perspectiva de su relación con la educabilidad, aún podemos utilizar el término cultura en un sentido más específico, como todo aquello que resulta de la acción humana, en cuanto es diferente e irreducible a los procesos embriológicos. La cultura es, pues, el resultado de la acción libre del hombre.

adecuado es el proceso de objetivación que le permite orientarse, ordenar y dominar sus impresiones» (Gehlen, 1980: 39), de modo que la superación de los medios naturales y su objetivación supongan la transformación de lo natural en cultural. La cultura es, pues, la segunda naturaleza; es decir, que es la naturaleza humana elaborada por el mismo, y la única en la que puede vivir².

La innovación, el artificio, la cultura y la historia tienen lugar en una naturaleza, con capacidad de dar respuesta a los estímulos que recibe del exterior, gracias a una concepción cultural determinada. Ejemplificamos esta realidad acudiendo a la posibilidad que tiene un profesor/a de reflexionar, de exponer sus creencias a un conjunto de compañeros y llegar al entendimiento, fruto de su capacidad natural de hablar, que encuentra sus cauces más adecuados en determinados espacios culturales, ya que no es posible hablar sin utilizar una determinada lengua, que es siempre una construcción social. La naturaleza no es por tanto algo que se oponga a la cultura, sino algo que remite a ella. De este modo, llegamos a la conclusión de que el hombre es por naturaleza un ser cultural, y a considerar que ese proceso que surge de lo natural hacia lo cultural, mediado por la interpretación simbólica del lenguaje, *«impregna de sentido el vínculo entre naturaleza humana y cultura»* (Spaemann, 1986: 35).

Asimismo, la plasticidad de la naturaleza del hombre recomienda un cierto ordenamiento de los estímulos recibidos a través de determinadas concepciones culturales. La sociedad también procura que dicho proceso, de carácter intencional y perfecto (denominado educación) se lleve a cabo en las mejores condiciones, para lo cual surge la escuela, como espacio institucional que acoge, ordena y armoniza concepciones culturales portadoras de significados e identidades, avaladas por la sociedad, que son propias de las personas que en ella se integran. La escuela es un espacio relacional en el que personas con distintas concepciones y creencias sobre el hecho educativo, con intereses diversos, tienden hacia un mismo fin: la adquisición de habilidades culturales para integrarse en un modelo social. Pero independientemente de las funciones, tareas e interacciones que se prodigan en su medio, el centro educativo no puede concebirse como instrumento aséptico, su eficiencia como institución se halla mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican. De modo que es fácil entender que cuando el centro educativo surge como organización institucional, se propone el desarrollo autónomo de las personas, de su capacidad de pensar, sentir y actuar. Sólo el convencimiento compartido de lo que significan estos propósitos educativos puede conducir a un consenso y al establecimiento de acciones educativas.

2. Conviene aclarar que con ser dicha interpretación adecuada, podría inducirnos al error, como lo hizo Kant en su Antropología en sentido pragmático. Realiza una contraposición entre Antropología fisiológica que estudia lo que la naturaleza ha hecho del hombre, y la Antropología pragmática que considera aquello que el hombre mediante su libertad ha hecho de sí mismo. Esta interpretación del binomio naturaleza/cultura es falsa, e imposibilita una recta comprensión, tanto de la naturaleza del hombre como de la cultura, caeríamos, por tanto, en un reduccionismo estratégico. Cfr. KANT, I.: *La antropología en sentido pragmático. Prólogo*.

Siguiendo esta línea discursiva, la educabilidad quedaría definida por el trayecto que refleja el paso de la posibilidad a la realidad, consistente en adecuar la naturaleza humana a una opción cultural concreta. El desarrollo de ese proceso es competencia del Proyecto Curricular de Centro, mientras que como ha afirmado Gairín (1989) el Reglamento de Régimen Interior (ámbito organizativo) *«puede caracterizarse como el patrón de relaciones duraderas establecido entre los componentes de una organización»*; por tanto, lo organizativo constituye la base cultural: modos, hábitos de trabajo y patrones comportamentales, a través de los cuales se desarrolla el Proyecto Curricular de Centro, vehículo que va a reproducir o innovar las claves que sirven de soporte para transmitir esa cultura.

Pero el marco estructural de la escuela, que viene dado en gran parte, por la cultura que la define, no ha de considerar solamente los procesos horizontales que se producen en una época o momento histórico determinados. También la escuela tiene una tercera dimensión que le aporta relieve y proyección, y le permite responder a las preguntas que se plantean sobre su razón de ser. No se puede obviar que los procesos que surgen en la escuela no son ideológicamente neutros, responden a intereses de determinados grupos que a lo largo del tiempo han ido definiendo parcelas culturales. Valera y Álvarez (1991) se han referido a la escuela *«como institución resultado de complejos procesos históricos en función de los cuales se ha ido gestando un modelo concreto de escuela, diferenciándolo de otros posibles»*. Entramos de este modo en la segunda justificación que aborda el desarrollo histórico de la cultura escolar en España y cómo ha podido incidir en las relaciones organizativo-curriculares/didácticas del centro educativo

III. ANÁLISIS HISTÓRICO DE LAS RELACIONES ORGANIZATIVO-CURRICULARES/DIDÁCTICAS³ EN LA CULTURA ESCOLAR ESPAÑOLA

Elegir el discurso histórico como medio para llegar a la noción de algo que se ha conformado a través del tiempo, es un primer paso esencial y decisivo. Avalar y valorar históricamente una realidad presente como es la relación organizativo-curricular del centro educativo no es hacer un ejercicio de erudicción, aunque lo parezca, ni poner un toque de «cultura» —entre comillas— al análisis expositivo y crítico de un fenómeno actual, como es en este caso el desarrollo organizativo de los centros educativos. El hecho de ser sólo un epígrafe en el ámbito más amplio de la realidad de esta colaboración científica, condiciona la historicidad al establecimiento de planteamientos justificativos de las relaciones que se producen entre lo organizativo y lo curricular.

3. Por el desarrollo que han seguido los acontecimientos, en relación a los términos Curriculum/Didáctica en los países centroeuropeos y del área geográfica mediterránea, y su paralelismo, y en una segunda fase, más actual, de complementariedad, nos referimos a los dos conceptos en una relación de complementariedad, orientando el Curriculum a la ordenación de los elementos nucleares intervinientes en la educación, desde la perspectiva del centro, y la Didáctica en su relación más estrecha con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula. Cfr. BOLÍVAR, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza: Epistemología de la investigación curricular*. Granada. F.O.R.C.E.

El análisis lo abordamos desde dos perspectivas complementarias: a) aportando textos legales que testimonian y jalonan el desarrollo organizativo reflejado por los diversos sistemas educativos habidos en España, desde mil novecientos treinta y ocho, y, b) poniendo en relación los testimonios aportados por la documentación presentada, para conocer las circunstancias políticas, sociales, económicas, culturales, de creencias, etc., que han dado lugar a la democratización actual del desarrollo organizativo de los centros escolares.

Por la unidad y autonomía que presenta el periodo, iniciaremos el análisis histórico con el Primer Franquismo (1936-1956), el Segundo Franquismo y Tardofranquismo (1957-1975) y, por último valoraremos las políticas educativas de la transición y la democracia (1978-1995).

La escuela que surge del Primer Franquismo es una institución confesional, que «depura» al profesorado renovador, con el consiguiente empobrecimiento de la calidad de la enseñanza, ya que se integran en la carrera docente: bachilleres u otras personas sin cualificación profesional para la docencia, con objeto de reproducir los Principios Nacionales del Movimiento en la sociedad. Mantiene una estructura vertical, henchida de valores patrióticos. La autoridad plena y máxima corresponde al director del centro, designado por el Ministerio de Educación Nacional entre los profesores/catedráticos de confianza del «aparato» político. No hay por tanto desarrollo organizativo, sino que el director, como único protagonista, interpreta la legislación del B.O.E. y la aplica a su centro. La Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato, de 20 de septiembre de 1938 (B.O.E. 23 de septiembre) se concibe como un ordenamiento jurídico de excesivo formalismo intelectual, con estrechez de criterios de orden disciplinario, que mantiene las diferencias de clases sociales. De modo que la reglamentación que aporta, es un conjunto de postulados legislativos que utilizan la escuela como medio para garantizar la doctrina franquista.

Fue, como señala acertadamente Capitán (1994): *«...una modificación profunda de la enseñanza (...) instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras»* e instrumento para eliminar la influencia del sistema republicano durante el período de mil novecientos treinta y uno a mil novecientos treinta y seis.

Once años más tarde, la Ley de 16 de julio de 1949 esboza una nueva modalidad de Bachillerato, que sin perder su carácter esencial de formación humanística (mediatizado por el nacional catolicismo), se desarrolla en un grado elemental. Es un modelo de Bachiller que permite extender la Educación media a mayor número de escolares; pierde su carácter elitista, aunque aún permanece el sentido clasista, definido por la coexistencia de Institutos de Bachillerato unitarios (paso previo a la Universidad) e Institutos de bachillerato laboral. En esta Ley de Bases ya se atisban, al menos en la letra impresa del B.O.E., algunos rasgos de flexibilidad organizativa en los centros escolares, como expresa el siguiente texto:

«La experiencia aconseja la promulgación de una Ley de Bases, flexible y adecuada (...) sin que la rigidez orgánica convierta en inoperante el propósito que la inspira» (B.O.E., 17 de julio de 1949).

Aunque en líneas posteriores se describe un pensamiento contradictorio con el anterior: *«Animamos a fortalecer la creación de Hogares que adiestren a los alumnos para la vida social bajo la dirección del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina»*. Sin embargo, y a pesar de los condicionamientos de tipo político, hemos de reconocer que la Ley de Bases de 1949 tuvo un atractivo especial para ciertos sectores de población, sobre todo para aquellos del ámbito rural e industrial, que creyeron ver en el Bachillerato profesional la salida real para la educación post-primaria de sus hijos.

Entre el Primer franquismo y el Segundo franquismo surgen los intentos de apertura durante el Ministerio del giennense Joaquín Ruiz Giménez. La Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza media llegaba con unos propósitos claros de cambio social y laboral de la juventud. Su discurso venía a corregir los defectos de la Ley de Bases de Reforma de la Enseñanza media de 20 de septiembre de 1938, a continuar el espíritu del nacional-catolicismo⁴ y a proponer nuevos horizontes en las enseñanzas normalizadas, con otros esquemas y estructura en cuanto a contenidos científicos y modos didácticos. Su carácter continuista se cifra en la presencia de la tradición mediante las propuestas ideológicas de la Ley de 1939 y la reiteración de directrices y principios determinantes que la inspiran y en las innovaciones que venían a completar o retocar el discurso pedagógico anterior, aportando nueva «savia» y otras consideraciones de signo aperturista. Sin embargo, las atribuciones dadas a los Servicios de inspección dejan fuera de toda duda la naturaleza centralizadora de la Ley, que en su preámbulo recoge el siguiente texto alusivo:

«Se asegura la inspección oficial sobre todos los centros docentes para que la inexcusable responsabilidad de los educadores evite cualquier desviación que ponga en riesgo los principios de la recta libertad educativa...» (B.O.E., 25/27-II 1953).

La apertura de esta Ley se orienta hacia aspectos relativos a la justicia social y distributiva (además de un Bachiller universitario se contempla un nuevo Bachiller laboral, para que el horizonte de muchos jóvenes no se eclipse en la Educación primaria). Simultáneamente, se favorece la actualización de métodos pedagógicos, formación del profesorado⁵ y dotación de materiales⁶, aunque permanece el régimen vertical en la categorización del profesorado por estamentos,

4. Es el nombre utilizado para expresar la unión Iglesia-Estado; la síntesis de la gran mayoría del catolicismo español y el sistema político de gobierno que durante la Guerra Civil incorporó en la España nacionalista y que una vez terminada la contienda se prolongó durante más de veinticinco años. Cfr. CAPITÁN DÍAZ, A. (1994): *Historia de la educación en España*, vol. II (Pedagogía contemporánea), pp. 682-684).

5. Disposiciones especiales establecerán las normas para la creación, en su caso de centros experimentales de Enseñanza Media, con el fin de ensayar nuevos planes y métodos educativos y didácticos y de proponer pedagógicamente a una parte selecta del profesorado. (B.O.E., 25/27-II-1953).

6. Se dispone que todo centro deberá poseer las instalaciones mínimas (Biblioteca, Laboratorio) material didáctico, local y medios para la Enseñanza del Hogar y de Educación Física (...), según las normas generales que para todos los centros oficiales y no oficiales determine reglamentariamente el Ministerio de Educación Nacional (B.O.E. 25/27-II-1953).

con funciones distintas y, por tanto no compartidas en la enseñanza, lo que impide o al menos dificulta el trabajo en colaboración.

El Ministerio de Educación Nacional sigue ostentando la organización interna de los centros, el régimen docente y la disciplina, cuyo gobierno corresponde al director del centro. Solamente el Claustro de profesores es el único órgano de representación corporativa, aunque colegiadamente no tiene capacidad decisional alguna.

De mil novecientos cincuenta y seis a mil novecientos setenta y cinco la enseñanza experimenta un cambio orientado hacia modelos sociales y democráticos. Científicamente, evoluciona a planteamientos positivistas: Ley de Enseñanzas Técnicas de 20 de julio de 1957, Centros de Orientación Pedagógica (Orden Ministerial de 22 de octubre de 1957), Centros de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CE.DO.DEP.) (Decreto de 25 de abril de 1958), Estatuto de Universidades Laborales, O.M. de Educación y de Trabajo (O. de 12 de julio de 1956, B.O.E. 19 de julio). Todas estas disposiciones se orientan a la difusión y democratización progresiva de la enseñanza: la creación de centros de estudios nocturnos para trabajadores, los centros oficiales de patronato, secciones delegadas de institutos de enseñanza media, secciones filiales y bachillerato por radio y televisión. En general, son iniciativas que constituyen instrumentos y acciones que van a dar paso a un verdadero cambio cualitativo en la concepción de la educación en España, cuya culminación será la Ley General de Educación, de 4 de agosto de 1970, conocida como la Ley «Villar».

La nueva ley supone la incorporación de cambios diversos y sustantivos⁷ que intentaremos resumir. Sin lugar a dudas, representa en el panorama de la educación el proyecto mejor acabado de la reforma del sistema educativo de la España contemporánea, en el contexto espacio-temporal en el que surge. No exenta de dificultades en su puesta en funcionamiento y posterior desarrollo, introduce cambios relevantes, algunos de los cuales enumeramos por su significación:

- Lo pedagógico comienza a primar sobre lo jurídico. Baste indicar que factores tan decisivos como la relación del maestro con los alumnos, la actividad colaborativa en los centros docentes y el clima de aula no son susceptibles de una regulación normativa, como sucedía tiempo atrás⁸, aunque no es menos cierto que la «sensibilidad pedagógica» tuvo muy a la zaga la «praxis» de la Ley en su aplicación a la realidad educativa.

- Se reconoce la educación como tarea común a todos los estamentos sociales.
- La Ley, en su unidad, permite la flexibilidad (posturas distintas) y favorece las interrelaciones.

En el artículo 11) se reconoce no solamente la valoración del rendimiento académico del alumno, sino que se concibe la evaluación como una actividad de naturaleza integradora, que valora la acción desarrollada en los centros. Evidentemente,

7. Cfr. Diario de sesiones de las Cortes españolas, sesión del día 28 de julio de 1970 y B.O.E. de 6/7 de agosto de 1970. CAPITÁN, A. (1994): *Ob. cit.*, p p. 790-796.

8. Cfr. art.º 27 de la L.G.E. de 1970.

el sesgo tecnológico de la Ley adscribe «esos» «otros» elementos del centro a aspectos nucleares del currículum, sin reflejar la evaluación de la actividad desarrollada, ni los resultados de sus interacciones. Surgen las primeras manifestaciones de adaptación de los programas escolares a las diferentes zonas regionales⁹.

En el ámbito organizativo, el director ya dirige el centro con el asesoramiento del Claustro de Profesores y del Consejo Asesor, en el que intervienen padres de alumnos. Se abre la dirección a la corresponsabilidad del director en las funciones de gobierno y se vislumbran perspectivas para la coordinación y orientación de la actividad docente del profesorado, cuyo trabajo, al menos en la letra impresa del B.O.E., se orienta hacia actividades en equipo. Estas nuevas líneas suponen una verdadera revolución en la concepción de la educación, que definían, ya, nuestro sistema educativo con el calificativo de moderno, pues abordan la reforma de la educación en todas sus dimensiones y aspectos, sin caer en el error de las reformas parciales. Su continuidad/ruptura con respecto a modelos pretéritos permite calificar la Ley —en el conjunto de la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX— como de transición hacia modelos democráticos. Sin embargo, este nuevo «amanecer» no se vio recompensado por una acción del profesorado en el mismo sentido, ya que quiso y no pudo o no supo llevar a cabo una política tan ambiciosa para la que indudablemente no se le había preparado. Inmerso en concepciones culturales pretéritas, impregnados sus quehaceres de legislación normalizadora e instado por una nueva ley de posibilidades ilimitadas para el momento, se encontró incapacitado para plasmar la nueva concepción educativa en la realidad. Con una política pedagógica de formación y actualización del profesorado que quedó reducida a cursos impartidos desde los Institutos de Ciencias de la Educación, a lo sumo orientados al desarrollo de estrategias y habilidades para aplicar la nueva ley, pero que obviaron o no supieron elaborar/institucionalizar una nueva realidad cultural entre el profesorado, adecuada a las expectativas que presentaba la L.G.E. Si los efectos fueron positivos para afrontar la llegada de la democracia a la escuela, una intervención más acertada de la Administración educativa, acorde con las necesidades formativas del profesorado, hubiera dado «frutos» mucho más ambiciosos.

La «transición» y la «consolidación» democráticas en España se inician con la Constitución Española de diciembre de 1978, que en su artículo 27, dedicado exclusivamente a la educación, establece sus principios y caracteres. Nuestra «Carta magna» inspira una concepción de la educación basada en la superación de la dialéctica «escuela única republicana/escuela única nacional católica», por una escuela democrática, cuyo fin es la formación integral de la persona, avalada por los principios de igualdad ante la educación y la libertad de enseñanza.

9. Los programas y orientaciones serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas, y serán matizados de acuerdo con el sexo. En la elaboración de los programas se cuidará la armonización entre las distintas materias de cada curso y la coherencia de contenidos entre todos los cursos que integran este nivel. Cfr. Ley 14/1970, de 4 agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, art.º 17.2 (B.O.E., 6/7 de agosto).

La primera «lectura» de carácter político-educativo del articulado constitucional en materia de educación fue la Ley Orgánica Reguladora del Estatuto Escolar (L.O.E.C.E.). Al Estatuto siguen los Programas Renovados o «niveles básicos de referencia», pero no abordaremos la prolifera producción legislativa que surge en torno a nuestra «Carta Magna», más bien consideraremos aquellas leyes que por su trascendencia han marcado el decurso de los niveles de enseñanza no universitarios hasta nuestros días. Me refiero a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. de 4 de julio), (L.O.D.E.); a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, (B.O.E. de 4 de octubre), (L.O.G.S.E.) y a la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, (B.O.E. de 9 de diciembre), (L.O.P.E.G.C.E.).

En el «Discurso» de presentación del proyecto de Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.), José María Maravall reseñaba tres características de la Ley: «*La financiación por fondos públicos...*» (que garantizaba la libertad de erigir y elegir centro); «*hace posible la enseñanza en libertad*» (permite la libertad de cátedra y cuotas de mayor participación de los centros en su gestión) y propicia «*el fomento de una escuela participativa*».

La L.O.D.E. surge como marco jurídico, garante de libertades y orientativa para la participación, pero omite -como sucedió en otras muchas ocasiones- la preparación de los estamentos participantes¹⁰ en la gestión de los centros, según la nueva concepción de la educación. La nueva Ley establece una percepción cualitativamente diferente del gobierno de los centros docentes: distribuye responsabilidades y asigna complementariedad de funciones. Mientras que los órganos de gobierno unipersonales (director, jefe de estudios y secretario/administrador) tienen sus competencias específicas, que ya no son exclusivas del director. El Consejo Escolar del Centro asume la representación de los órganos a instancias sociales, incluyendo a padres, profesores y alumnos como partícipes de la comunidad escolar. Sin embargo, las consecuencias de la ausencia de tradición cultural democrática en los centros, a las que aludimos al inicio del párrafo, no tardaron en llegar, de modo que en el curso escolar 1987/88 la aplicación de la L.O.D.E. implica vacíos de autoridad y no pocas dificultades en la convivencia de los centros: los Claustros dejan de tener su protagonismo de antaño; los Consejos escolares cuentan con una exigua participación de las asociaciones de padres; los

10. El término participación como tantos otros que han pasado a formar parte de nuestra cultura política y educacional, admite toda clase de interpretaciones; y es entonces cuando se pone de manifiesto que, tras un discurso más o menos común, se oculta una pugna de intereses, y, en definitiva, una lucha por el poder, aunque sea dentro de una organización tan aparentemente apolítica como la escuela... La participación no produce sólo colaboración, sino también conflictos. Entonces surge la tendencia a devaluar la participación del otro, a ponerle obstáculos. Quiriendo o sin querer, los profesores se encargan de recordar a los representantes de los alumnos que, aunque los órganos de participación parezcan iguales, en realidad no lo son; que aunque parezcan estar investidos de legitimidad, en realidad no la tienen... También se cuestiona a los padres, puesto que a estos no se les puede negar la madurez (...), se discute la legitimidad de su representación Cfr. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós, pp. 71-99.

alumnos toman conciencia, a través de la «Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes», de su poder en los centros. Estas son, a grandes rasgos, las consecuencias de la implantación de un marco legislativo a una institución educativa, la escuela, sin tradición democrática. No dudamos que las posibilidades de participación que ofrecía la L.G.E quince años antes, hubieran sido «banco de pruebas» adecuado para contrarrestar las carencias aludidas. El panorama descrito hacía inviable, tres años después, cuando surge la L.O.G.S.E., la normalización y asunción de funciones en un nuevo escenario organizativo y curricular, ya que no contaba con la preparación y receptividad necesarias entre el profesorado y los padres.

La deshabitación del profesorado en el desarrollo de rasgos culturales de carácter participativo, incapaz de ordenar la vida y gestión de los centros hacia concepciones más democráticas, basadas en la cooperación y el consenso, dificulta enormemente la institucionalización de una nueva concepción de la escuela. El desánimo, cierto desencanto y la incertidumbre que supone pasar de un modelo en el que la excelencia profesional se halla en la respuesta «fiel» a los requerimientos legislativos de la Administración educativa, a otro modelo participativo con amplios márgenes para la autogestión de los centros, hicieron el resto.

La sucesión de tales acontecimientos recuerda al profesorado que detrás de cada opción curricular hay una opción organizativa que la sustenta; su incapacidad inicial (desconocimiento) para la construcción de un modelo de convivencia en el centro, raíz y cauce para la elaboración de un proyecto curricular que pudiera sustentarse en aquél. Pero como afirma Escudero (1996: 50) la Administración puso nuevamente en funcionamiento el «ritual sutil y casi fatídico: sucesión permanente de cambios (...) para mantener simbólicamente la credibilidad social del sistema y conservarlo al tiempo». Así surge la L.O.P.E.G.C.E., con el deseo explícito de equilibrar en la nueva realidad educativa ley y praxis, como de definir y robustecer el modelo de dirección que asegure la relación de lo organizativo y lo curricular.

Mediante esta ley se pretende afirmar y dar relevancia a la figura del director y evitar que más del 60% de los directores de centros fuesen nombrados directamente por la Administración, en ausencia de candidatos. Consideramos que afianzar la participación en los centros no se logra protegiendo la figura del director de modo artificial, a «golpe» de boletín oficial. Aun siendo necesario el ordenamiento legislativo, la Administración debe poner las bases de una estructura horizontal en los centros, generando espacios de convivencia democrática entre los padres, los alumnos y los profesores. Así, la figura del director surge desde la consideración del liderazgo como opción de servicio al centro, logrando no ya el apoyo de sus compañeros, sino la participación en el desarrollo de un proyecto que es común, muy distinto a la organización de la dirección como instrumento para ganar espacios de poder.

Confirmamos la relación estable que se debe producir entre los ámbitos organizativo y curricular, como se viene apreciando desde la promulgación de la L.O.D.E, y justificando en las dificultades halladas desde la promulgación de los decretos correspondientes a los diseños curriculares base, para contextualizar el

currículum, cuya causa más inmediata ha sido la elaboración de proyectos curriculares contextualizados con el sentir de las editoriales. Desde el primer decreto que analizamos para la elaboración de este artículo, año 1938, se observa la relación existente entre lo organizativo y lo curricular, aunque se produce de modo distinto. Desde la creación de la Junta de Defensa Nacional hasta el Tardofranquismo, el ordenamiento organizativo es monolítico, estandar y diseñado a priori desde el Ministerio de Educación Nacional, para intentar cubrir unos objetivos, también apriorísticos y alejados de los verdaderos intereses sociales. Todo ello venía a confirmar que *«los objetivos pueden predecir su organización»*, Pérez F., Román y Torres (1996: 118), pero no por ello dejan de tenerla. Sin embargo, la nueva realidad organizativa del centro escolar (L.O.D.E., 1985) se diseña, desarrolla y aplica en el mismo centro, con mayor participación del profesorado. La relación de objetivos docentes (Proyecto Curricular de Centro) y estructura organizativa del centro sigue existiendo, pero adquiere otras dimensiones, ya que está influenciada, además, por otros factores: contextos, profesores, ideario (si lo hay) características de los alumnos, etc.

El hecho de que el nuevo perfil organizativo responda a una construcción cultural, *«en el sentido de que la escuela no es sólo lo reglamentado y lo que figura en los documentos formales»* (Lorenzo Delgado, 1996: 14), sino la interpretación, por el profesor, de todas esas realidades, nos permite reconocer que el desarrollo profesional del docente se ha de orientar hacia posiciones que reconozcan, elaboren e integren significados de carácter organizativo y curricular y sepan/quieran establecer la interpretación de los significados que se producen entre sus interacciones.

IV. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL NUEVO CAMBIO EDUCATIVO

El interés que suscitó la formación del profesorado en España es relativamente reciente. Y en poco más de una centuria podemos hablar de tres periodos claramente definidos: el primero de ellos tiene como punto de partida el reglamento de 1837, que regula la actividad de la Escuela Normal Central, el segundo se inicia con la Ley General de Educación de mil novecientos setenta, que con la incorporación de los I.C.Es aporta un cambio cualitativo a la formación del profesorado, y un último periodo que surge con la aparición de los Centros de Profesores (CEPs).

En ese periodo, 1837/1970, solamente se atiende a la formación inicial del profesorado, de modo más acentuado al profesorado de Enseñanza primaria, cuya formación inicial corresponde a las Escuelas Normales, hoy, bastantes de ellas integradas en las Facultades de Ciencias de la Educación de sus respectivas ciudades. El conocido y merecido prestigio que han mantenido en la formación científica y metodológica de tantas promociones de maestros, a nuestro juicio se ve algo ensombrecido, en la medida que no han transmitido con la misma eficiencia los principios (el espíritu) que anima la reforma educativa vigente: no han generado en sus alumnos creencias positivas hacia la cooperación, el consenso, el conocimiento de su realidad profesional o el conocimiento de su enseñanza, al

menos así lo percibo desde mi dedicación a la enseñanza universitaria en la disciplina de Didáctica General, en la Titulación de Maestro.

Los ensayos en la formación del profesorado de Enseñanza secundaria son escasos. El primer plan sistemático para la formación del profesorado surge con la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852). En bastantes ocasiones se convocan oposiciones a las que no concurre nadie, porque no se conocen las materias respectivas. Esta situación lleva a la necesidad de formar profesores de Segunda enseñanza en el momento en que ésta adquiere un adecuado tratamiento, lo que favorece la idea de crear una Escuela Normal para la formación del profesores de Enseñanza media y de la Facultad de Filosofía, cuyas enseñanzas duraban tres años. Pero su andadura fue breve, pues aunque representa una opción interesante, la ausencia de medios económicos y la inestabilidad política dan al traste con el mencionado proyecto, tan sólo vigente seis años.

El Instituto Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid tiene una vida más duradera, concretamente, dieciocho años. El plan de trabajo consta de prácticas en el Instituto-Escuela y se orienta a las enseñanzas que se desarrollan dentro de la especialidad científica de cada alumno. En los planes de estudio de esta institución ya se considera el conocimiento didáctico del contenido (estudios pedagógicos y filosóficos), el conocimiento del contenido (preparación científica) y preparación investigadora (estancias científicas en el extranjero). El 28 de enero de 1932 se crea la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, cuya función es expedir certificados de idoneidad pedagógica para aquellos licenciados que concursan a cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y de Escuelas de Magisterio.

La Ley General de Educación promulgada en 1970 contempla los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.Es) como instituciones que deben promover la reforma educativa del país desde la misma universidad. Una de las finalidades encomendadas a los I.C.Es se refiere a «*la formación pedagógica de los universitarios que se dedican a la enseñanza*», con este fin se imparten cursos para la concesión del Certificado de Actitud Pedagógica (C.A.P.). Es un intento de remediar las lagunas pedagógicas de los licenciados en otras tantas disciplinas. Su situación de complemento a la capacitación instructivo-científica, vocación con la que nace, constituye la raíz de su esterilidad. Los alumnos se hallan sumidos en una ceremonia de la confusión, en la que se mezclan contenidos que son incapaces de integrar y escuchan términos nunca oídos hasta ese momento, todo ello unido a la atención de la docencia, en bastantes casos, por los profesores noveles de los departamentos respectivos.

El Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica, intenta compensar esas carencias. La nueva reformulación aumenta el número de créditos; establece un bloque teórico-práctico con materias optativas que permiten a los alumnos itinerarios adecuados a su especialización. La Ley también contempla un itinerario para el profesorado técnico de formación profesional. Este nuevo decreto supera ampliamente al Curso de Orientación Pedagógica (C.A.P.), aunque su eficiencia dependerá de como se lleve a la práctica

Pero con ser necesaria, la formación inicial del profesorado no es suficiente para responder desde la escuela a los incesantes y progresivos cambios que acontecen en la sociedad, circunstancia que ha aumentado las exigencias de los docentes, pidiéndoles que asuman responsabilidades y roles que anteriormente no eran de su competencia. Se está trasladando a la escuela la responsabilidad de asumir el papel de socializar a los alumnos, cuando en realidad es competencia fundamental de la familia.

Si, como se afirma en la L.O.G.S.E., la formación es un derecho y una obligación del profesorado y el elemento que puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, resulta evidente que su preparación para abordar este reto es un postulado de primera magnitud. El sistema educativo español ha optado por un discurso teórico que defiende un modelo de formación sensible a los problemas reales de los profesores, descentralizado y facilitador del trabajo en equipo y la reflexión. El M.E.C. lo ha definido como: «*modelo de formación permanente, basado en la práctica profesional y centrado en la escuela, con nuevas estrategias de actuación diversificadas y una progresiva descentralización de las acciones hasta implicar a cada centro en la formación de sus profesores*» (M.E.C., 1989: 105).

Consideramos que son dos las causas que dificultan la descentralización de la escuela, como uno de los elementos claves de la reforma educativa; la primera de ellas se puede catalogar como problema de índole cultural; la segunda, se refiere a la incidencia negativa que han supuesto los Planes Anuales de Formación de las distintas Administraciones educativas para fomentar la singularidad de los centros. En relación a la primera cuestión, somos plenamente conscientes de que cualquier cambio educativo, y una reforma lo es a gran escala, no se puede limitar al desarrollo de habilidades o al conocimiento de ciertas técnicas. Es algo bastante más pretencioso, que supone un nuevo proceso de socialización del profesorado, en torno a componentes culturales distintos, capaces de facilitar la institucionalización de nuevas creencias. Hablar de este modo es hacerlo de una nueva cultura organizativa.

Es cierto que las reformas necesitan un marco legislativo, que sería estéril si no es interpretado adecuadamente. Aunque las tendencias del cambio se pueden regular desde instancias externas al centro, es más adecuado y conveniente que se generen desde el mismo centro, «*capacitando al profesorado para desarrollar su propia cultura innovadora*» (Bolívar, 1993). De todos modos, resulta ingenuo pensar que una escuela pudiera llegar a tener una cultura unificada, compartida por todos sus miembros. No podemos obviar que los profesores han tenido sus experiencias, han construido sus biografías personales y han conocido su enseñanza, según unos modos peculiares, determinados por su identidad personal. Dicha realidad se puede abordar desde distintas perspectivas, una de ellos consiste en imponer la cultura dominante, pero el resultado suele ser negativo, ya que frecuentemente surgen procesos de atomización entre el profesorado, predominando la cultura individualista o bien una cultura balcanizada, representada por diversos grupos de profesores que colaboran esporádicamente en situaciones concretas y muy aisladas. Que duda cabe que tales procedimientos conducen inexorablemente a la esterilidad didáctica. Otro modo —a nuestro entender, el más ade-

cuado— para abordar las diversas y distintas perspectivas que se hallan en la generación de un espacio de intersección que se fundamente en valores y metas compartidas, en donde el «conflicto» es medio adecuado para integrar diferentes posturas y enriquecer el proyecto pedagógico. Diría más, la escuela como organización no debe, no puede, tener una cultura uniforme, si en ocasiones es eso lo que prevalece, lo es por comodidad, o por predominio de tradiciones culturales ya periclitadas en el tiempo.

No se trata tanto de homogeneizar creencias, como de desarrollar modos y hábitos de actuación, modos de valorar y actuar específicos, que socializan a los miembros de una escuela, en torno a ideas-fuerza, capaces de hacer confluir las diversas alternativas del centro para desarrollar su proyecto pedagógico. ¿Por qué no se ha avanzado suficientemente en el desarrollo de una cultura de colaboración en los centros? Consideramos que el problema se halla en el desconocimiento de la «morfología» del término cultura escolar por quienes tienen la responsabilidad última de la formación profesional de los docentes. Siguiendo a Hargreaves (1992, la cultura escolar puede ser definida en función de dos factores:

- El contenido o conjunto de creencias, valores y disposiciones.
- La forma, o pautas de relación y asociación que definen las relaciones de trabajo que los profesores tienen con sus colegas.

El problema surge cuando desde instancias externas al grupo de profesores se quiere crear una «cultura» uniforme, basada en el aprendizaje de habilidades y desarrollo de estrategias, sin profundizar ni en los hábitos ni en las creencias y valores que sustentan su actividad profesional, de modo que no se aborda la cultura profesional ni sus posibilidades de cambio. El análisis sobre la realidad cultural de la escuela ha de iniciarse por la consideración de los factores culturales formales y, después, como labor de reflexión crítica, continuar con las creencias que sustentan la propia enseñanza. En último lugar, si queremos hacerlos operativos se acudirá al desarrollo de habilidades y estrategias.

El segundo aspecto que enumerábamos se refiere a la incongruencia, por parte de la Administración educativa, que supone promocionar la singularidad de los centros educativos mediante acciones formativas homogéneas y, simultáneamente, desarrollar un Plan Anual de Formación que aporta uniformidad a la formación del profesorado. Compartimos con el profesor Marcelo (1996) el pensamiento de que: «*Un elemento que ha incidido en la progresiva desmotivación de los CEPs ha sido la política de publicaciones (...) de los Planes Anuales de Formación*». La aparición de estos planes, con objeto de formar al profesorado que debía aplicar la reforma, supuso cierta estandarización de la formación y, consiguientemente, condujo a la desnaturalización de los C.E.Ps, cuya razón de ser inicial era aportar especificidad formativa y asesoramiento a los centros docentes beneficiarios de su actividad.

De modo que, en no pocas ocasiones, la inflación de programas de formación «institucionalizados» ha llevado a desatender aquellas otras necesidades específicas y más reales de los profesores, o a no atender adecuadamente otras acciones formativas relacionadas con la especificidad de los centros, tales como:

seminarios permanentes o grupos de innovación educativa, entre otras opciones formativas. Así lo entiende la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, cuya sensibilización con el problema se recoge en el Decreto de 1997, que regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado y la Orden del mismo año, por la que se regula la Organización y Funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación. El mencionado decreto y la posterior orden que lo desarrolla reiteran el reconocimiento del centro escolar *«como foco desde el que analizar la práctica docente»*, y reconoce *«el modelo de formación en centros como el más adecuado para abordar el nuevo sistema educativo»*. En su artículo 2. 2) manifiesta que el modo más pertinente de ayudar al profesorado a tener una formación sigue siendo partir de sus necesidades formativas. La orden de 11 de febrero, que inicia el desarrollo del decreto anteriormente aludido, se orienta a la detección de necesidades formativas del profesorado, determinación de funciones de los asesores y evaluación de su actividad, sin que en ningún caso se haga mención a su actualización formativa.

Me parece ver en la postura de la Administración una actitud dubitativa; de una parte, desarrolla modalidades de formación del profesorado basadas en el Modelo de Formación en Centros, pero junto al reconocimiento *«de la importancia de que la formación parte de las propias necesidades de los profesores, las Administraciones educativas plantean la Formación en Centros como un instrumento para el desarrollo de su política y sus necesidades»* (Marcelo, 1996).

El Modelo de Formación en Centros es ampliamente reconocido por las diversas Administraciones, tanto a nivel teórico como legislativo, puesto que defiende la complementariedad del desarrollo organizativo con el desarrollo curricular. Por esa razón llama poderosamente la atención el cruce de discursos, sin lugar a dudas contradictorias, entre lo legislado (que favorece la autogestión) y lo realizado en el ámbito de la formación del profesorado (tendente a la estandarización). Esta situación que ha generado en el estamento docente desencanto, cuando no insatisfacción ante una realidad, que Villar (1998) no ha dudado en calificar de *«bruma de irrealidades que se va haciendo densa con ideas que se suman y se superponen hasta escensificar la trama de las estructuras organizativas»*, la adscribimos al binomio reproducción-innovación, de larga trayectoria dilemática en la historia de la tradición educativa. Pero, además, los profesores no cambian sus actitudes y hábitos de hoy para mañana. Sus aprendizajes se inscriben en un desarrollo a largo plazo, que se articula en una trayectoria profesional cambiante, en la medida que los profesores van adquiriendo madurez, confianza y dominio profesional. Por eso adaptar los ciclos vitales del profesorado a las necesidades de las diversas políticas educativas es algo que afortunadamente no queda a nuestro alcance.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Realizando un ejercicio de síntesis sobre las reflexiones preliminares, llegamos a la conclusión de que la especificidad del centro educativo como reunión del ámbito organizativo y el ámbito curricular, se ha de inscribir previamente en áreas más amplias y generales de conocimiento.

Si partimos de la antropología educativa, comprobamos que el hombre tiene necesidad y posibilidad de ser educado (según su realidad ontológica). Esa realidad, que se materializa en el tránsito que se produce entre la posibilidad y la realidad, está mediado por la transformación de lo natural en lo cultural. De este modo, llegamos a la conclusión de que la naturaleza no sólo no se opone a la cultura, sino que es fundamento que remite a ella. Proceso que recibe la denominación de educación. Sin embargo, el hecho educativo no responde a una realidad que nace espontáneamente, antes bien, necesita un marco institucional capaz de poner a los alumnos en las mejores condiciones de aprender. Es así *«como el centro educativo surge como contexto en el marco institucional real en cuyo seno se ordena y tiene lugar la acción educativa»* (González Soto, 1996: 59), que necesita de un espacio, de una tradición y de unos modos de hacer y relacionarse entre los profesores de cada centro, pero ese clima que condiciona y conduce la acción práctica de profesores y alumnos, instrumento capaz de articular y contextualizar el proyecto curricular de cada centro, no aparece de modo súbito, al contrario, es el resultado de la superposición de distintos momentos históricos que debidamente integrados constituyen la tradición cultural de una escuela.

El análisis histórico que hemos realizado podría llevarnos a pensar que en determinados momentos de nuestra historia pedagógica no hubo organización escolar en nuestros centros, puesto que los aspectos organizativos se diseñaban a priori y no consideraban la participación de los diversos agentes sociales. Nada más alejado de la realidad, el ordenamiento organizativo lo hubo, pero desde instancias externas a los centros, con carácter apriorístico y a modo de reglamento normativo, con objeto de reproducir una situación ideológica determinada. Esta circunstancia dificultó la posibilidad de una posterior organización escolar del centro basada en la gestión de sus miembros, circunstancia que se puso de manifiesto en la implantación de la L.O.G.S.E., curso escolar 1987/88 y posteriormente fue ratificada en las dificultades encontradas en el desarrollo de los decretos que establecen las enseñanzas correspondientes a las distintas etapas educativas, o en la plasmación de los diseños curriculares según el sentir de las editoriales.

Somos conscientes de que aún no se ha desarrollado (aunque sí diseñado) un estilo organizativo que acoja a toda la comunidad escolar y que sea garante de su participación en las tareas educativas. Tradiciones pretéritas en el campo organizativo y la incapacidad de las acciones formativas vigentes para introducir al profesorado en dinámicas de trabajo cooperativo son las causas de este «cuello de botella» que se ha generado en el sistema educativo español. Evidentemente, no se trata solamente de diseñar y articular modelos organizativo/participativos adecuados, como lo es la L.O.G.S.E., sino también de preparar a los agentes intervinientes en el proceso educativo: profesores, padres, alumnos y demás representantes sociales, para que «circulen» y desarrollen los marcos legalmente establecidos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A., (1993): «Culturas profesionales en la enseñanza». En *Cuadernos de pedagogía*, nº 219. P. 68.
- CAPITÁN, A., (1995): *Historia de la educación en España*, vol. II. Madrid: Dykinson.
- C.E.C.J.A., (1992): «Guía para la realización del reglamento de organización y funcionamiento de los centros educativos». En Colección de materiales curriculares para la enseñanza. (B.O.J.A. de 12 de agosto).
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27 de diciembre de 1978, (B.O.E., de 29 de diciembre).
- ESCUADERO, J. M., (1996): «La planificación de la innovación educativa». En *Jornadas sobre proyectos de innovación*. Sevilla, 5, 6 y 7 de septiembre. Alcalá de Guadaíra: Servicio de Publicaciones del CEP.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós, pp. 71-90.
- GAIRÍN, J., (1989): «La estructura organizativa en los centros docentes». En G. Martín-Moreno Cerrillo (Coord.): *Organizaciones educativas*. Madrid: U.N.E.D., pp. 133-168.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P., (1996): «Bases metodológicas para el diseño de proyectos didácticos-organizativos. En M. Pérez F. Y J. A. Torres (Coords.): *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén: D.I.E.A.
- GEHLEN, A., (1980): *El hombre*. Salamanca: Sígeme.
- HARGREAVES, A., (1992): «Secondary School Work Culture, Structure, and Change: Background to the Study and Research Design». Comunicación presentada a la *American Educational Research Association*. San Francisco.
- JUNTA TÉCNICA DE ENSEÑANZA/ COMISIÓN DE EDUCACIÓN (1938): *Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato*, de 20 de septiembre de 1938, (B.O.E., 23 de septiembre).
- LORENZO, M., (1996): «Perfiles organizativos del nuevo centro educativo». En A. Medina y S. Gento (Coords.): *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: U.N.E.D.
- MARCELO, C., (1996): «Formación permanente del profesorado: pasado, presente y futuro en España». *Seminario sobre reforma educativa y formación del profesorado*, 28-29 de febrero. Murcia.
- M.E.C. (1949): *Ley de 16 de julio de 1949 sobre enseñanza media y profesional. Bases de implantación y regulación*.
- M.E.C. (1953): *Ley de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de la enseñanza media*. (B.O.E., 25 y 27 de febrero).
- M.E.C. (1956): *Orden de 12 de julio de 1956 por la que se aprueba, con carácter provisional, el Estatuto de las Universidades Laborales* (B.O.E., de 19 de julio).
- M.E.C. (1970): *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, (B.O.E. de 6 de agosto).
- M.E.C. (1985): Discurso de presentación de la L.O.D.E. Madrid: S.P.M.E.C., pp. 7-26.
- M.E.C., (1985): *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. (B.O.E., 4 de julio).
- M.E.C., (1989): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C., (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (B.O.E. 4 de octubre).
- M.E.C., (1995): Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica, (B.O.E. de 9 de noviembre).
- M.E.C., (1995): *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. (B.O.E. 9 de diciembre).

- M.E.N y M.T., (1956): *Orden de 12 de julio de 1956 por la que se aprueba, con carácter provisional, el Estatuto de las Universidades Laborales*, (B.O.E., 19 de julio).
- PÉREZ, F. M., RAMÓN, M., y TORRES, J.A. (1996): «Funciones de dirección intermedias: jefe de estudios, administrador/secretario». En A. Medina y S. Gento (Coods.) (1996): *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: U.N.E.D.
- SPAEMANN, R., (1986): «El problema de un concepto de la naturaleza del hombre». En R. Sevilla (Ed.). *La evolución del hombre y lo humano*. Instituto de colaboración científica: Tubinga.
- ZUBIRI, X., (1993): *El problema filosófico de la historia de las religiones*. Madrid: Alianza editorial.