

La Sociedad del Conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo «continuum» cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización

GUILLERMO DOMÍNGUEZ

Profesor del Departamento de Organización de la Facultad de Educación
Universidad Complutense

Introducción: *El «continuum» sociocultural como escenario organizativo y el proceso de generación del conocimiento en el campo de las organizaciones: La sociedad Industrial y la factoría, La sociedad de la Información y las organizaciones inteligentes o que aprenden y la Sociedad del Conocimiento y las Organizaciones que Generan Conocimiento.*

Como Introducción a este primer apartado y al libro hemos creído conveniente empezar por analizar los *continuum* culturales como escenarios organizacionales previos, pero que en muchas sociedades actuales todavía conviven con desigual peso específico, según los países, y este primer contexto o macro-contexto sociocultural nos debe ayudar a comprender el proceso de generación del conocimiento en las organizaciones.

Por esa razón vamos a analizar tres escenarios organizacionales o *continuum* culturales en los que se desarrollaron algunos de los procesos claves de la generación del conocimiento en el campo organizacional: la Sociedad Industrial y la corriente eficientista o científico cultural; la Sociedad de la Información y la corriente interpretativo simbólica o fenomenológica; y la Sociedad del Conocimiento o las corrientes colaborativa-participativa o democrática.

En cada *continuum* cultural como escenario organizacional en el que se ha generado conocimiento es importante analizar el contexto socio-cultural, la propuesta de concepción y modelo de funcionamiento de la organización y, por último, la concepción o demandas de la educación. Este análisis nos puede servir para definir como se ha generado conocimiento en cada escenario organizacional y servirnos de introducción al primer capítulo de este libro, así como de introducción macro a todo el libro.

Los tres Escenarios Organizacionales o Continuum Cultural de la Educación más importantes, que han generado y configurado el conocimiento de la Organización como campo científico y que se pueden ver en el cuadro que a continuación se desarrolla, son: La corriente eficientista, con la humanista o de desarrollo de recursos humanos; la interpretativo simbólica o cultural; y la colaborativa o participativa.

Figura 1

La Generación del Conocimiento en el campo científico de la organización: El «continuum» cultural eficientista y humanista; el interpretativo simbólico y el sociopolítico o colaborativo



- a) El primer *escenario organizacional es el continuum cultural de la Sociedad Industrial* de principios del S. XX con la aparición de la segunda fase de esta revolución y las grandes siderometalúrgicas y, sobre todo, la aparición y desarrollo de la industria química y la electrónica del consumo, que debe plantear otro tipo de organización para poder responder a las nuevas exigencias de la revoluciones tecnológicas de la producción en serie y en cadena.

Estas demandas industriales tecnológicas generan la necesidad de nuevas formas de organización y son el contexto en el que se desarrollan *los trabajos científicos racionales de Taylor*, con la división de funciones, la especialización y la definición de objetivos en términos de conductas o tareas y como unidades de resultados a medir, complementados por *los trabajos de Fayol y Weber*. Esta revolución tecnológica que tiene su *continuum* cultural en la organización y las corriente científico racional eficientista demanda de la formación personas que «*sepan hacer*», *es decir una cultura curricular educativa basado en el conductismo* y el desarrollo individualizado de una socialización conductual para este tipo de organizaciones.

Estas organizaciones se configuran como factorías de producción (ya sean industriales o educativas), basadas en el concepto mecanicista, con un funcionamiento perfecto al considerar a las personas o los miembros piezas perfectas, que como tales tienen que realizar o desarrollar sus funciones, que posteriormente fue suavizado con las teorías del desarrollo de los recursos humanos.

- b) Frente a este escenario organizacional o *continuum* cultural aparece el *continuum* cultural de la *Sociedad de la Información* de finales de la década de los sesenta y que se desarrolla en las décadas de los setenta y ochenta con la aparición de la Tercera fase de la Revolución industrial o de la Telemática, la integración de los *mass media* y el desarrollo de las primeras generaciones de la informática.

Este nuevo escenario organizacional demanda y genera un nuevo *continuum* cultural que se caracterizaría con la necesidad de organizaciones y estructuras más flexibles y abiertas, y funciones más autónomas de cada uno de los miembros, con el objetivo de que puedan adaptarse rápidamente a los cambios y las nuevas dinámicas y demandas Este tipo de organizaciones van a desarrollar la generación y producción de la información como fuente de energía y producto, y va a ser el contexto en el que va a generar las aportaciones de los trabajos sistémicos de *Bertalanffy* y *de March y Simon*, y los culturales de *Ouchi* y *Weick*, *entre otros*, que van a configurar *la concepción interpretativo simbóli-*

ca y cultural de las organizaciones, como un constructo social débilmente articulado y una anarquía organizada configurada en base a unos valores, creencias y prejuicios (ritos, liturgias y héroes, etc.).

Este *continuum* cultural demanda de la cultura curricular la formación de un tipo de persona que «sepa pensar y aprender», basado en las teorías curriculares cognitivistas de la educación.

Esta cultura curricular demanda organizaciones muy flexibles, integradas entorno a una cultura común, y en la que sus miembros, en la mayoría de los casos con alto nivel de formación, sean capaces de aportar su trabajo desde la autonomía y la independencia respecto a los otros estamentos, pero unidos por los fines y los resultados como cultura común, *las organizaciones inteligentes o capaces de aprender*.

- c) Por último, el tercer escenario organizacional o *continuum* cultural es el de la Sociedad del Conocimiento, que nos va a servir de base para este primer capítulo como macrocontexto de la propuesta desarrollada en este libro o trabajo. La Sociedad del Conocimiento viene como consecuencia de la llamada *III Gran Revolución Industrial, la del Conocimiento* (la primera el fuego y la segunda la del S. XIX), en la que la Información es sólo ya la fuente de energía o materia prima y los resultados son los conocimientos, en función de los cuales se debe desarrollar todos un sistema de producción basada en la telecomunicación como son las estructuras de Internet e intranet, que no son sólo nuevas tecnologías o instrumentos, sino, sobre todo, una nueva forma de organización para la generación y producción de conocimiento, que además genera una nueva forma de vivir, pensar y con ello valores culturales diferentes, toda una cultura.

Este nuevo escenario organizacional es el que ha dado lugar a la aparición de las teorías de las organizaciones colaborativas o participativas, desde dos perspectivas diferentes: la sociocrítica de los trabajos de *Habermas, Foucault*, y adaptados a las organizaciones educativas por los trabajos de *Bates, Ball y Tyler*, entre otros, en el que la organización es una micropolítica, frente al concepto de tribu social de los interpretativos simbólicos; y la corriente que a partir de *Drucker* y la *Escuela de Harvard, con Nonaka y Takeuchi*, entre otros, y que plantean la necesidad de generar conocimiento en las organizaciones. En ambos casos, desde diferentes perspectivas y finalidades de la sociedad, plantean la necesidad de una organización más *democrática, colaborativa, capaces de poner en común no sólo aprendizajes, sino nuevas soluciones y conocimientos*, capaces de ofrecer nuevas perspectivas a los problemas o de definir nuevos, pero de ofrecer solu-

ciones (conocimientos) con el fin de desarrollar las organizaciones y conseguir los objetivos que cada tendencia o perspectiva se plantea.

Esta concepción demanda una cultura curricular basada en la necesidad de que una persona sea capaz de «*aprender a transferir*» o «*aprender a desaprender*» y en la cultura curricular del aprendizaje contextual y la potencialidad del aprendizaje en grupo. Esta cultura curricular demanda la aparición de una cultura curricular basada en los centros de interés y en los temas transversales, la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, y un concepto de competencias más complejo, pero más versátil y polivalente.

Esta cultura curricular y organizativa demanda unas organizaciones cuyas estructuras posibiliten la aparición de intranet y la integración en redes o estructuras holónicas, capaces de generar nuevos conocimientos, cada vez con mayor rapidez de respuesta a estos cambios y su ritmo y, por otra parte, en base a nuevos procesos de generación y gestión de conocimientos.

Éste es el macrocontexto socio-cultural y el escenario organizativo y *continuum* cultural que desarrollamos a continuación en este primer capítulo del libro, siguiendo este esquema para demostrar las necesidades y demandas socio-culturales (1.1), las demandas curriculares e institucionales (1.2) y sus consecuencias en los elementos y la necesidad de la bidimensionalidad (estructurales y procesuales) de las organizaciones y su estructuración y funcionamiento para la generación del conocimiento (1.3) y sus consecuencias en las organizaciones educativas (1.4).

Este Escenario Organizacional o Continuum Cultural, que es la Sociedad del Conocimiento, es la base de la propuesta de este número que vamos a desarrollar en este primer capítulo, se puede ver en la figura 2.

1. La Sociedad del Conocimiento como nuevo escenario organizacional

Los nuevos retos de las organizaciones educativas como generadoras del conocimiento (ADN de las organizaciones en el contexto sociocientífico del I+D+F. Como hemos visto en la introducción vamos a desarrollar en este primer apartado el escenario organizacional de la Sociedad del Conocimiento como base del *continuum* cultural que vamos a completar con los niveles organizacional e institucional del segundo apartado y curricular del tercero.

Como hemos analizado en la introducción la aparición del Internet, como una fase más de la Tercera Gran Revolución Tecnológica de la Microelectrónica (la primera sería la Revolución del Fuego y la segunda la Revolución Industrial del Siglo XIX), plantea un marco macrocontextual socioeconómico

Figura 2

El «continuum» cultural de la educación en el nuevo escenario organizacional de la Sociedad del Conocimiento (Domínguez, 2001)



y cultural (costumbres y valores) diferente cualitativamente del que hasta estos momentos habría planteado la Informática y la Sociedad de la Información y la aparición de la máquina de vapor y la Sociedad Industrial.

La aparición de Internet, no es sólo una red de transmisión de información, sino sobre todo, de creación, generación y gestión de la información, decodificada y procesada como conocimiento, en términos de soluciones concretas, capaces de ser transferidas y aplicadas a nuevas situaciones y problemas, y abiertas a contextos diferentes. *Esta nueva dimensión de Internet como Red no sólo de intercambio y comunicación de la información, sino como una red tecnológica, generadora y gestora del conocimiento le confiere una nueva dimensión que es la de generar cultura que podríamos denominar en el ámbito de la Educación como la cultura social de la Sociedad del Conocimiento: configu-*

rada por la necesidad de generar conocimiento en las organizaciones en la cultura organizacional, a través una cultura curricular configura por los «Temas Transversales» y «Aprender a transferir y a Desaprender».

Esta nueva forma de estructura y cultura, que es Internet está desarrollando la información a un ritmo exponencialmente mayor de lo que se han desarrollado, en otras revoluciones tecnológicas anteriores y obliga a organizarse de forma diferente, no sólo a otras organizaciones y estructuras, ligadas directamente con ellas como es el mundo de las empresas y del mercado, sino también obliga a reestructurarse y a plantearse su reorganización y funcionamiento a las Instituciones de formación.

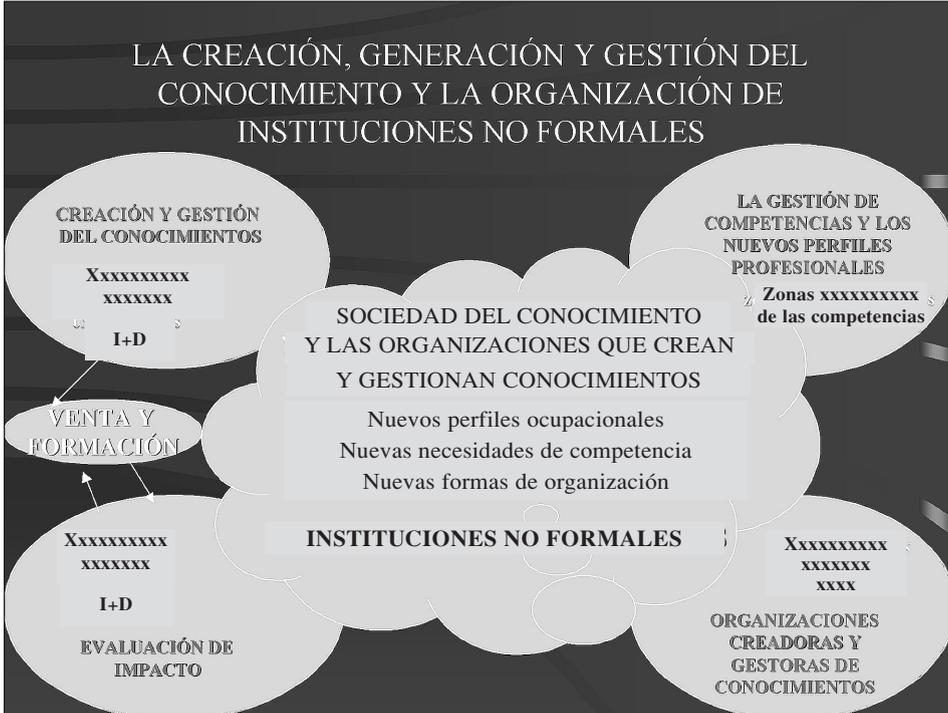
Este nuevo escenario organizativo plantea nuevas necesidades de formación y de organización de las Instituciones de Educación, desde diferentes ámbitos escolares, sociales o laborales, ya sean formales o no, y habría que enmarcarlo, a nivel organizativo en el contexto de lo que los expertos llaman *la Sociedad del Conocimiento y de las Organizaciones que Crean, Generan y Gestionan el Conocimiento* como desarrollan en sus trabajos autores como *Drucker* (1989;1993), *CEE* (1995; 1996), *Nonaka y Takeuchi* (1995;1999), *Choo* (1998), o *el Grupo de Harvard* (*Harvard Business Review*, 2000), entre otros. Este mismo escenario organizacional ha tenido otras acepciones como la de *Castells* (1997), de la «*Sociedad en Red*» e incluso la denominación de *Sociedad Virtual de diferentes autores como por Hedberg, Dahlgren, Hansson y Göran Olve* (2000).

De esta forma Internet, no sólo es una organización y una estructura, sobre la que se distribuye la información, sino también genera y crea nuevos conocimientos, configurándose como *una cultura, toda una nueva forma de concebir el mundo, valores, costumbres y formas de vivirlo*, como un estadio más avanzado de la evolución de las Sociedades de la Información (*Massuda*, 1985; *Andréu, Ricart y Valor*, 1996) y de las Organizaciones que Aprenden o Inteligentes (*Argyris y Schön*, 1978; *Senge*, 1990; *Stahl, Nyhan y D' Aloha* 1993; *Peters*, 1994; *Choo*, 1998; *Gil Estallo*, 1999; *Mayo y Lank*, 2000; *Bolivar*, 2000; *Santos*, 2000; entre otros.) o las organizaciones en continuo aprendizaje (*Aubrey y Cohen*, 1995), con el desarrollo de las redes intranet como redes de comunicación interna de información de este tipo de organizaciones y entre diferentes instituciones y redes holónicas, en las que se integren como veremos más adelante.

En este sentido, la figura 3, que a continuación se describe, plantea este nuevo escenario organizacional: *la cultura social de la Sociedad del Conocimiento y sus consecuencias en este tipo de Instituciones Educativas*. En este gráfico se puede ver que esta nueva Sociedad del Conocimiento y los nuevas Organizaciones que Crean y Gestionan Conocimiento, *aplicadas a la Educación*, se caracterizaría por dos ejes o coordenadas: a) *el eje procesual*, confi-

Figura 3

La Sociedad del Conocimiento como escenario organizacional de las organizaciones que crean y gestionan el conocimiento, aplicadas a las instituciones educativas: ejes funcional y organizativo



gurado en base a dos núcleos (el de las competencias y su nuevo concepto de competencias multidimensional con sus tres zonas de cualificación y el de la evaluación de las mismas, no sólo como un proceso de investigación evaluativa permanente durante el proceso de aprendizaje, sino al terminar el mismo a través de la evaluación del impacto); b) el otro eje sería el funcional u organizativo, configurado en base a dos núcleos también (el de la creación y generación del conocimiento) y sus consecuencias en el desarrollo de nuevos procesos y en la adecuación de la organización, sus estructuras y funcionamiento, que será el centro del segundo apartado de este trabajo.

En esta Sociedad del Conocimiento, las Organizaciones que Generan y Gestionan Conocimiento en el campo de la Educación y las nuevas necesidades de la formación, deberían formar *un continuum cultural*: a) la cultura social o

Sociedad del Conocimiento; b) la cultura institucional u organizativo del centro educativo como organizaciones que generan conocimiento; y c) la cultura curricular de la actividad formativa en torno a los temas transversales e intereses de los perfiles sociológicos.

En torno a estos tres niveles del *continuum* cultural un directivo debe reorganizar y reestructurar el funcionamiento de las instituciones educativas como organizaciones que generan y gestionan conocimientos en este nuevo *continuum* cultural o escenario organizativo socio-económico y cultural del Conocimiento.

Este nuevo escenario organizacional como es la Sociedad del Conocimiento define un nuevo *continuum* cultural social y tecnológico, organizativo y curricular de la Educación, que vamos a analizar en los siguientes apartados de este primer capítulo.

Por esa razón nos ha parecido conveniente comenzar este capítulo por este análisis del macro contexto o escenario organizativo como es la Sociedad del Conocimiento y sus consecuencias en las nuevas demandas respecto a las Instituciones Educativas y de formación como organizaciones que generan y gestionan conocimientos, que nos puede ayudar a clarificar, contrastar y a poner en común conceptos utilizados en este libro y a definir las finalidades del mismo y su fundamentación teórica y sociológica.

Este continuum cultural sería el hilo que nos ayudaría a comprender la necesidad de estos cambios organizativos de las instituciones educativas ante las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento.

Esta nueva cultura social viene configurada por la Revolución de Internet y la aparición de términos como la aldea global, el pensamiento único, la globalización de la economía, que conlleva formas de pensar, valores, creencias, comportamientos, hábitos y, en general, formas de vida muy diferentes, pero muy cerradas en cuanto a la posibilidad de plantear alternativas críticas y divergentes, pero que en este apartado intentaremos realizar un análisis crítico respecto a los mismos.

Entre las nuevas coordenadas que debe tener en cuenta las Instituciones Educativas para su organización y funcionamiento habría que destacar las siguientes:

- a) La aparición de *una cultura social distinta a la Sociedad Industrial y de la Sociedad Postindustrial (Bell, 1982) y de la Información (Masuda, 1985), la llamada la Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1993; CEE, 1995; 1996; Nonaka y Takeuchi, 1995;1999; Harvard Business Review, 2000, entre otros.) y de la Sociedad en Red (Castells, 1997),*

entre otras acepciones, que va a demandar fundamentalmente de la Formación un cambio cualitativo importante como es abandonar la cultura informativa y memorística y de *reproducción por una nueva cultura formativa de mentes bien hechas, que no sólo sepan buscar información* (fuentes de información actualizadas y diversas), *procesarla y transferirla como estrategias de solución para situaciones concretas y problemas concretos, pero que también la puedan transferir de forma flexible y polivalente a nuevos escenarios organizacionales, situaciones y problemas*, que van a ir surgiendo y para los que, posiblemente en estos momentos, todavía no hay creadas estrategias de solución, y, en esta línea, sobre todo, *a generar nuevos conocimientos, aprendiendo a desaprender*.

- b) *Ésta es una nueva cultura social está generando una nueva cultura institucional u organizativa en base a planteamientos organizativos y estructurales más versátiles, flexibles y polivalentes*, que permitan una dirección y gestión más integral e interactiva para poderse adaptar y responder a través de la generación de los conocimientos a este nuevo cambio y al ritmo que se está produciendo. Para ello necesitará generar *nuevas estructuras*, más flexibles, abiertas y polivalentes, nuevos conceptos de Organizaciones Inteligentes y/o en continuo aprendizaje, que sería el contexto organizativo de la sociedad de la información y del conocimiento (Aubrey y Cohen, 1995; Heselbein, Goldsmith y Beckhard, 1997; Shön y Argyris, 1997, entre otros) y su *estadio superior las organizaciones que generan y gestionan conocimiento* (Drucker, 1991; Nonaka, 1993; y Nonaka y Takeuchi, 1999; entre otros).

Esta nueva cultura institucional demanda de las organizaciones educativas que sean capaces de generar y gestionar conocimientos (investigación didáctica y del aprendizaje), les va a obligar a reestructurarse internamente (estructuras cefalópodas), capaces de incorporarse a nuevas redes y organizaciones más complejas (estructuras reticulares holónicas). Las nuevas demandas socio-culturales y educativas de los nuevos perfiles sociológicos del alumnado, las nuevas funciones de la escuela (ocupando roles familiares y sociales) y la necesidad de articular los Proyectos Curriculares entorno a los ejes transversales y estos como ejes de interés sociológico y de respuesta a este nuevo escenario socio-cultural, están generando un nuevo marco organizativo de cambio, basado en la versatilidad, la complejidad, la polivalencia.

- c) *Este continuum de la nueva cultura social e institucional u organizativa de las Organizaciones Educativas conlleva la aparición de una*

nueva cultura curricular que debe responder a los nuevos perfiles sociológicos del alumnado y a los intereses socioculturales y tecnológicos de esta nueva cultura social, que obliga a que los centros articulen la cultura curricular entorno a los centros de interés de su contexto y perfil sociológico del alumnado, y articulen la oferta formativa (no sólo informativa, sino sobre todo, de formación) en función de temas transversales, que integren de forma convergente diferentes disciplinas y materias. Esta nueva cultura curricular se debe centrar en el marco de la formación frente a la teoría curricular informativa.

Esta cultura curricular se debe caracterizar por la polivalencia, versatilidad y flexibilidad, y deberá tener como referencia lo que genéricamente se han llamado *las competencias básicas y en su polidimensionalidad como proceso en continuo cambio y no en conductas y funciones y tareas estáticas e inamovibles* (Gonczi, 1995; Hooper, 1997; Bellier, 1997; y Mertens, 1997; 1998; entre otros), cuyo objetivo último sería desarrollar la capacidad de transferencia y conseguir el mayor impacto de la formación, como veremos más adelante, que consiga facilitar el desarrollo de capacidades para «*aprender a desaprender*».

En la figura 4 se describe el nuevo concepto multidimensional de las competencias de la formación y las zonas de cualificación resultantes de la aplicación de este nuevo concepto, que debe ser la base de esta nueva cultura curricular y *que va a traer como consecuencia la configuración de la formación y de los currícula de forma diferente*.

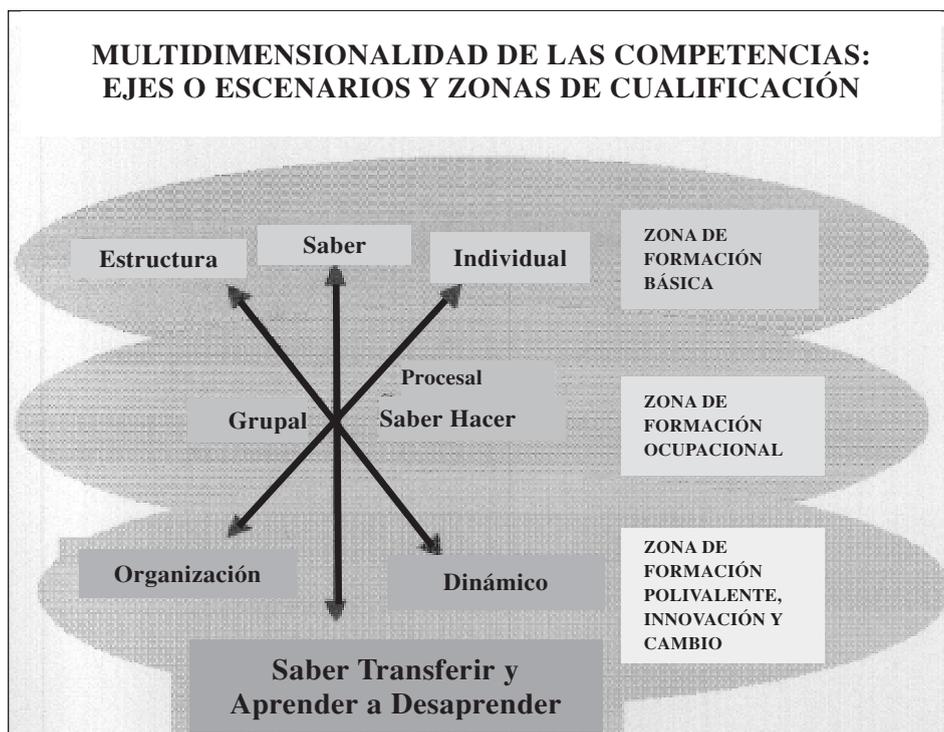
Esta nueva cultura de formación se caracterizaría, fundamentalmente, por « la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida con el fin de ubicarse de forma crítica y creativa en tres dimensiones: la formativa o de aprendizaje para el mundo laboral, la del ocio o disfrute personal (en todas sus dimensiones) del contexto sociocultural y la de la plena participación (en derechos y deberes) en el contexto socio-político».

Esta nueva cultura *configuraría los currícula (las ofertas formativas) como una de las formas de generar y gestionar el conocimiento en las instituciones educativas se deben basar en dos pilares: la integración de los tres sistemas en el continuum de la Formación Permanente; y la desarrollar esta integración a través de itinerarios formativos para los diferentes grupos destinatarios de la formación y en los que la transversalidad del curriculum y de los contenidos sea el eje fundamental, así como la transferencia e impacto de las competencias y de la formación.*

Esta situación de cambio cultural tecnológico y social, que tiene como exponente básico el crecimiento exponencial de la información y conocimiento,

Figura 4

El concepto multidimensional de las competencias: ejes o escenarios de desarrollo y zonas de cualificación (Domínguez, 1999, 2000)



como es lógico, va a repercutir mucho más en la escuela, como institución educativa, como anteriormente nunca había sucedido, y mucho más que en otras instituciones sociales. Estos cambios, como veremos más adelante y más detalladamente, tienen una mayor complejidad, un mayor ritmo temporal de implantación social en el tiempo y en cada una de las actividades de la escuela (no sólo en el currículum, sino en las formas de organizarse, comportamientos y relaciones entre profesorado y alumnado, etc.). Esta nueva Cultura Social, que repercutirá en el currículum como portador de estos valores sociales y tecnológicos en la escuela, parece importante que la describamos como el primer nivel cultural de análisis.

La evaluación de la transferencia de las competencias y el impacto de la formación, siguiendo a autores como Silverman (1985), Wade (1998) Chang

(1998), Valdés (2000), Gairín (2001) entre los más significativos, y nuestros trabajos sobre el tema Domínguez (2000; 2001) plantean esta fase de la evaluación como el tipo evaluación que tiene como finalidad saber el alcance del impacto de la formación respecto a diferentes aspectos y que podríamos clasificarlos por los siguientes ámbitos o niveles: a) Individual y personal (entorno inmediato socio-competencial); b) Grupal y organizacional (entorno intermedio socio-laboral); y c) Ocupacional y profesional (entorno macro socio-económico).

El otro eje es el estructural u organizacional, que a continuación vamos a desarrollar en el siguiente apartado, con el fin de definir el marco organizativo que nos permitan definir las demandas en términos de indicadores de evaluación para la mejora de la calidad de una institución educativa como una organización que genera y gestiona el conocimiento.

2. Las nuevas demandas del nivel institucional u organizacional en el nuevo escenario organizacional del conocimiento

Las organizaciones educativas como organizaciones que crean, generan y gestionan conocimientos (el modelo de escenarios: bidimensionalidad y elementos).— Las Instituciones Educativas y de Formación como organizaciones no sólo que deben aprender, sino que deben también generar y gestionar conocimientos en este escenario, pero además debemos configurar una propuesta capaz de generar este conocimiento en otros escenarios organizativos distintos, tanto espacialmente como temporalmente, de ahí que a esta propuesta la llamamos de escenarios, por el intento de crear elementos suficientemente abiertos u versátiles para adaptarse a estas nuevas situaciones.

El nivel de la cultura Social de la Sociedad del Conocimiento, que acabamos de analizar en el anterior apartado, está generando la necesidad de desarrollar una nueva cultura organizacional de las instituciones educativas en dos dimensiones: como organización social y como institución educativa o de formación.

Así como el *continuum* cultural de las organizaciones de la *Sociedad Industrial* generó la necesidad y la aparición de una organización, cuyo funcionamiento y concepción se asemejaba a *la organización como una factoría*, y la *Sociedad de la Información* genera una nueva necesidad que es *la organización que aprende*, la *Sociedad del Conocimiento* genera una nueva forma de la *organización que genera conocimiento*.

La organización que crea y genera conocimiento debe reunir una serie de

nuevas características como *un estadio superior de la organización que aprende*. Este estadio o nivel superior organizativo y de funcionamiento se caracterizaría por los siguientes aspectos y dimensiones, que a continuación vamos a describir.

Las nuevas necesidades de organización y funcionamiento de las *Instituciones Educativas como organizaciones* que generan y gestionen conocimientos en este nuevo escenario organizativo se caracterizaría por la necesidad de *configurar y definir dos dimensiones organizativas: la dimensión estática o elementos estructurales; y dimensión dinámica o elementos procesuales*.

Esta bidimensionalidad de las Instituciones Educativas como Organizaciones, que no sólo deben aprender y ser Inteligentes o estar en continuo aprendizaje, *como hemos descrito anteriormente, sino que deben crear y generar conocimiento, además de gestionarlo, lo deberán generar a través de la configuración de los currícula en base los temas transversales y a la diversidad sociológica y características de los grupos destinatarios y en torno a la necesidad de la integración de los tres subsistemas en el continuum de la formación permanente y de una nueva cultura curricular integrada en ese continuum cultural (social, institucional y curricular)*.

2.1. *Dimensión estática o elementos estructurales: el escenario organizacional, la cultura y el conocimiento (el 5.º elemento)*

La primera dimensión es la dimensión estructural, configurada por los elementos que son comunes a todas las organizaciones, ya sea del tipo que sea y se dediquen a cualquier actividad. Estos elementos se han configurado en base a las aportaciones de las diferentes concepciones y autores y sus aportaciones de la organización (Domínguez, 1996; 1999; 2001) y son los elementos estáticos que configuran la estructura organizativa de toda las instituciones y, por supuesto, las instituciones educativas.

Estas organizaciones deben ser capaces de plantear ofertas formativas abiertas y flexibles en base a los currícula configurados en torno a los temas transversales y a los aspectos formativos integrales de los mismos, rompiendo con el estancamiento de la especialización y potenciando la integración y la polivalencia de los perfiles y miembros de la organización en el nivel del profesorado y la especialización en los otros niveles de expertos y directivos.

Esta demanda de la oferta formativa curricular conlleva la necesidad de generar nuevo tipo de estructuras de carácter más reticular o cefalópodo y la necesidad de que esta nueva forma de reestructurarse, que posibilite la integración

con otras instituciones educativas o no en redes, que llamaremos holónicas.

Este tipo de estructuras que son las únicas que pueden posibilitar este funcionamiento de las organizaciones de estas características tienen también la necesidad de una nueva forma de dirección y gestión más integral que posibilite la aparición de una cultura colaborativa que permita desarrollar estas estructuras y de generar y gestionar el conocimiento con el objetivo de crear organizaciones capaces de, no sólo aprender de otras o de su experiencia, sino de crear desarrollar nuevas estrategias y nuevos planteamientos para responder a las demandas y a los problemas planteados y que otras organizaciones no han sido capaces de generar, diseñar o aplicar (lo que les daría su valor añadido y la potenciación de los recursos intangibles como elementos claves de desarrollo organizacional frente a los recursos tangibles).

Este tipo de organizaciones educativas que generan conocimiento, y que llamamos el modelo de escenarios, deberán tener los siguientes elementos estructurales para responder a las nuevas necesidades:

- a) *El contexto y las características de la Institución.* Éste es el primer elemento estructural de cualquier institución y de las educativas, sobre todo, cuando estamos en un *continuum* cultural de escenarios cada vez más cambiantes y complejos. Este elemento que marca la diferencia y especificidad de cada organización, y que se *definiría por las características de los diferentes escenarios organizativos y su interacción con las instituciones educativas, que lo que da el nombre a este modelo como modelo de escenarios, por la capacidad de adaptarse este modelo a diferentes instituciones, demandas, contextos y continuum culturales y diferencias espaciales y temporales.*

Esta capacidad de adaptación y generación de nuevas alternativas de organización y funcionamiento requerirá de sus estructuras una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación para el cambio, pero también le va a demandar otro tipo de formación (objetivos y planes institucionales), de procesos y de productos con mayor impacto y más complejos en cuanto a las dimensiones de las competencias a conseguir, como hemos descrito en el primer apartado. Esta situación va a obligar a replantear los otros elementos estructurales de este tipo de Instituciones que van caracterizarlas de forma específica y diferente, como a continuación describimos.

- b) *Los objetivos, finalidades y prioridades de la Institución: la configuración de ofertas formativas como generación del conocimiento.* Como hemos descrito también anteriormente, los objetivos de este tipo de ins-

tuciones y sus prioridades no van a ser ya asignaturas o cursos, o cursillos, idénticos para todos, en función de una determinada filosofía de los diferentes profesores que participan en los procesos o sólo responder a distintas demandas de mercado y, según las diferentes fuentes de financiación, sino que debe replantearse *sus objetivos institucionales con el fin de ofrecer ofertas formativas y currícula*, como veremos en el siguiente apartado, articuladas en base a distintos itinerarios integrados en función de los centros de interés, según el contexto sociológico, y los temas transversales con diferentes finalidades (el ámbito social y participativo, el cultural y de ocio y el de conocimientos científicos o materias), que den respuesta a la diversidad y la integración de diferentes tipos de alumnado de distintos grupos socio-culturales y económicos.

Esta respuesta debe permitir la integración de los tres ámbitos y de los diferentes grupos de alumnado como una respuesta crítica y creativa al mismo y a las demandas del *continuum* cultural. Esta demanda deberá ser como uno de los elementos claves de la generación del conocimiento y debe ser la prioridad del plan estratégico de este tipo de instituciones.

Se van a necesitar ofertas más formativas y menos informativas, capaces de generar y crear actitudes y valores respecto a la formación permanente y a la vida, además de habilidades, destrezas y conductas, que más que la reproducción de los sistemas y el trabajo rutinario y en serie, *generen nuevas actitudes respecto al aprender a lo largo de toda una vida y a aprender a desaprender*.

- c) *Las estructuras y las funciones de sus miembros*. Esta nueva Cultura Social como hemos visto está basada en una nueva estructura como es Internet y las intranet, que no es sólo una nueva forma de generar información y gestionarla, sino también de organizarse, de redefinir nuevas funciones, roles y perfiles ocupacionales y organizacionales, que está acarreado también un cambio en la cultura, en los valores y en los comportamientos sociales y organizativos, es decir está creando nuevos escenarios para las instituciones. Esta nueva forma de organizarse y estructurar una organización determina *la necesidad de estructuras mucho más polivalentes, flexibles, versátiles y abiertas*, como ya hemos visto, *y debe acarrear una nueva cultura dentro de la organización que posibilite este cambio estructural y que debe ser una de las nuevas funciones claves (competencias) del directivo*. Los cambios de roles y funciones en cada uno de los niveles de las nuevas estructuras

van a variar el concepto de especialización y polivalencia, que tradicionalmente se utilizaban, lo cual conlleva la necesidad de ir unida, a través de la gestión, los cambios estructurales y los cambios culturales de valores, costumbres, comportamientos, etc.

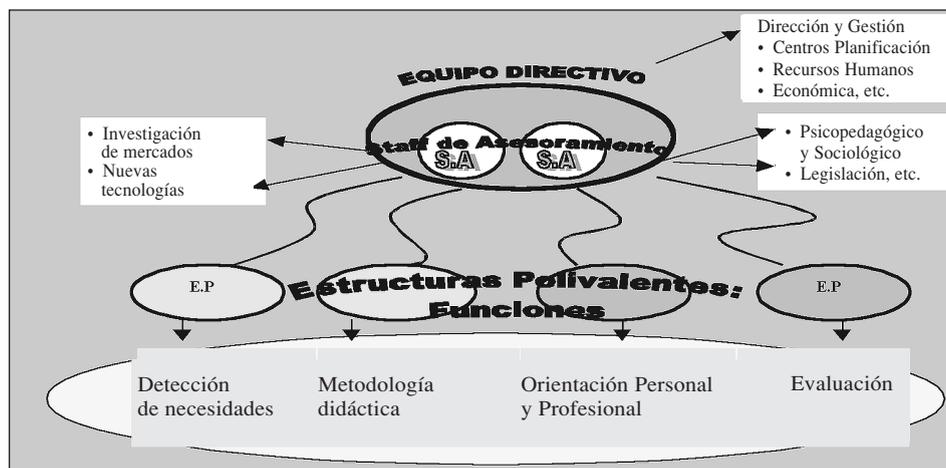
En diferentes trabajos previos ya hemos llamado la atención en el mundo educativo *la necesidad de rediseñar nuevas estructuras en el mundo escolar (en plena reconversión del sector y de los centros del perfil profesional del profesorado) para responder a nuevos procesos como son los itinerarios formativos, los temas transversales o la tutoría*, entre otros, como eje de la nueva actividad curricular de los centros escolares (Domínguez, 1999; 2000) y hemos seguido abundando en esta línea con investigaciones y experiencias en diferentes tipos de Organizaciones Educativas, sean formales o no.

Esta nueva configuración de procesos en base a ofertas formativas y currícula integrados nos obligan más aún a plantearnos la formación y la organización de la misma y sus instituciones desde otra perspectiva y, teniendo en cuenta otro tipo de perfiles, roles, relaciones y estructura en las instituciones educativas.

En la siguiente figura se pueden apreciar las nuevas necesidades de estructuras que están demandando a las Organizaciones Educativas en la Sociedad del Conocimiento. *Las estructuras tendrían dos coordenadas y/o tipos: a) la estructural o de las funciones y roles de los miembros organización, cuya forma sería la de un cefalópodo (estructura cefalópoda, por semejanza en cuanto a la de forma a la de un pulpo); b) la procesual o de funcionamiento interno de la organización, cuya forma se asemejaría al sistema reticular del funcionamiento del sistema nervioso (estructura dendrítica o neurona, de ahí su denominación) con el fin de integrarse en otras redes más complejas; y c) estas dos estructuras deben complementarse con el fin de facilitar la incorporación a otras redes con otras instituciones idénticas o complementarias las estructuras holónicas (Domínguez, 1997; 1998; 1999 y 2000).*

- a) *La dimensión estructural o de funciones y roles de los miembros de la organización que configuraría lo que llamamos las estructuras cefalópodos, por su forma de pulpo, los tentáculos o puntos de recogida de información del contexto en la base (el profesorado); ojos y órganos de la cabeza como elementos de apoyo y especialización en la decodificación de la información y la elaboración de respuestas concretas (departamentos de psicopedagogía y orientación, entre otros); y la cabeza como órganos de coordinación, toma de decisiones respecto a la estrategia y la opción a ejecutar y la ejecución y seguimiento de la misma (los directivos).*

Figura 5
Estructuras cefalópodas o de funcionamiento



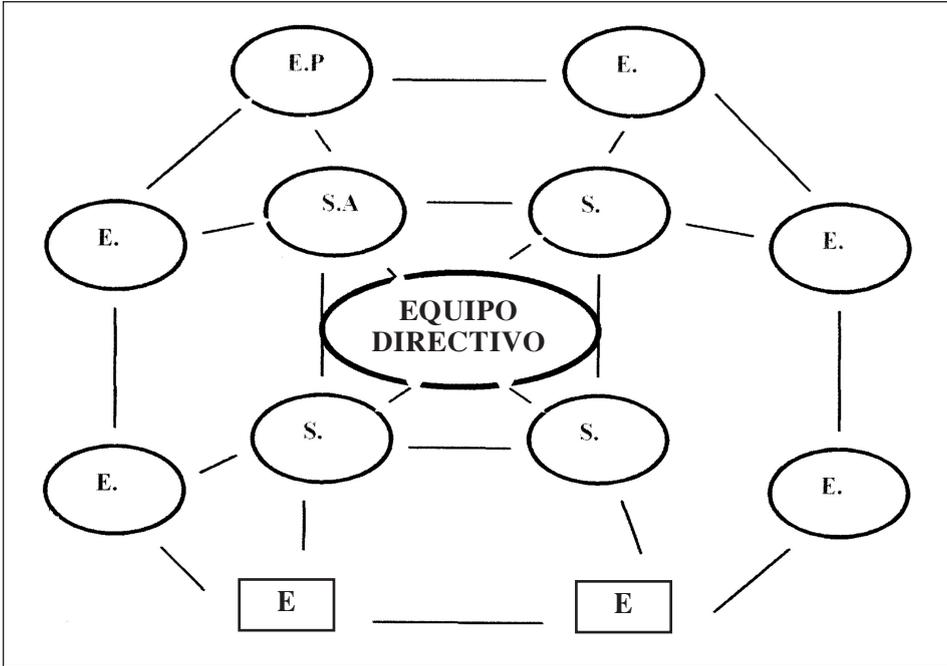
En estas estructuras aparecen los siguientes niveles:

1. En la base los profesionales más polivalentes (profesorado y formadores cuyo perfil es el de orientadores y psicopedagogos capaces de aplicar los conocimientos de este campo educativo a diferentes materias), más que especialistas en una sola materia curricular y en sus contenidos, como eran la base de las estructuras anteriores.
2. En el segundo nivel, que no existía anteriormente, aparecen los especialistas (el perfil de asesores y expertos en diferentes materias como derecho, higiene y salud en el trabajo, relaciones laborales, psicólogos, sociólogos, pedagogos, etc.), que sirven de apoyo y asesoramiento a los profesores y al equipo directivo en el desarrollo de los procesos y productos de formación e investigación de una Institución Educativa.
3. Y, por último, en el tercer nivel, el de mayor responsabilidad, el de los equipos directivos, las nuevas estructuras reclaman, frente a la polivalencia de los equipos directivos de las anteriores estructuras una profesionalidad y formación mínima (en las que cualquier profesor o profesional podía ejercer la función de directivo o director). Estas nuevas estructuras, mucho más complejas, demandan, más que nunca, la necesidad de una mayor profesionalización y especialización en los cargos directivos.

- b) *La dimensión procesual o de funcionamiento interno de las estructuras dendríticas de una institución educativa estaría configurada por tres redes interactivas, que facilitan y potencian distintos tipos de flujos (multifuncionales y multidireccionales):*
1. La red o subestructura periférica de relación permanente y contacto con la realidad, que sería el nuevo rol del profesorado más polivalente (puntos de información y detección de necesidades permanente, como estudio de mercado y replanteamiento de ofertas y procesos, al relacionarse, en su función de tutores-orientadores, con los padres y madres, alumnado, profesorado de su curso, etc.).
 2. La red o subestructura de apoyo y asesoramiento de los expertos y especialistas, cuya función sería triple (la de servir de apoyo a los profesores, de formadores de estos en algunos aspectos y de contacto con otros especialistas e instituciones que se necesiten para resolver algunos problemas con mayor envergadura (investigaciones). Su función sería, dentro de la organización, la de decodificar la información de los diferentes problemas que le surgen al profesorado, en su campo de especialización, como estrategias de solución operativa y de recetas.
 3. Redes o subestructuras de coordinación de las otras subestructuras y flujos de información y para la toma de decisiones estratégicas, que implica a toda la organización, a su visión y misión y la generación del conocimiento, a través de la cultura.
- d) *El tejido sociorelacional y la gestión integral de los tres subestructuras (el desarrollo de las intranet). Como ya hemos descrito y desarrollaremos más ampliamente en el segundo apartado, el tejido sociorelacional de una organización y, de este tipo de instituciones educativas, especialmente, debe cambiar, puesto que tanto los flujos de comunicación como los niveles de participación e implicación en la toma de decisiones en este nuevo tipo de estructuras reticulares para generar conocimiento son mucho mayores y eso obliga a los directivos a tener que cambiar de rol, de funciones e incluso de perfil como ya veremos, potenciando la capacidad de coordinación y dinamización de los RRHH como elemento fundamental para que se pueda crear, generar o al menos gestionar el conocimiento y las nuevas respuestas creativas respecto a las nuevas demandas del contexto de la Sociedad del Conocimiento.*

Figura 6

Estructuras dendríticas o de relación e integración con otras redes e instituciones

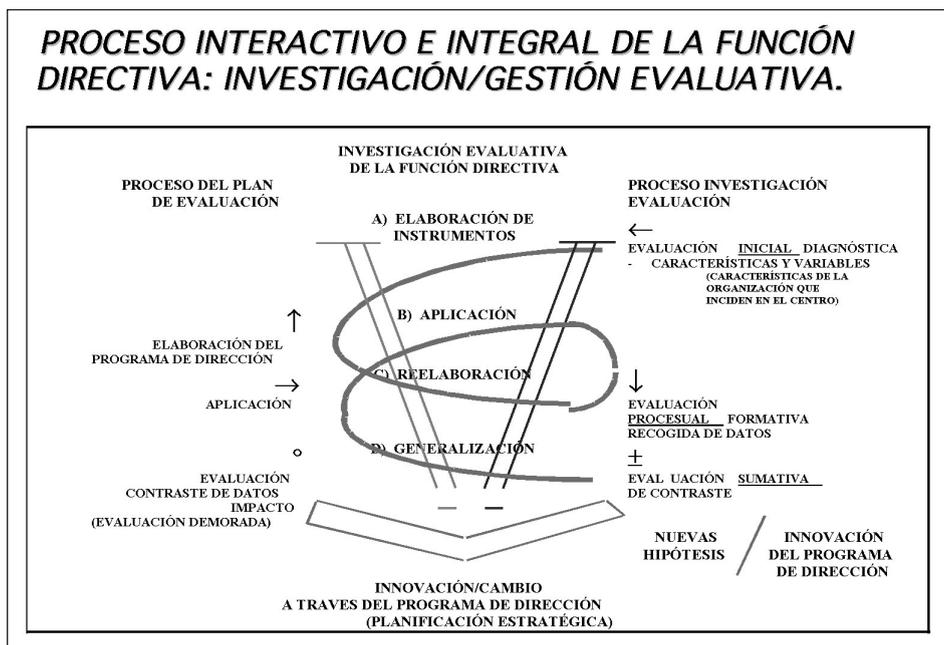


El rol del directivo como descentralizador de funciones y dinamizador de la autonomía dentro de una institución educativa va a ser cada vez más necesaria y más importante. La madurez de los miembros y su capacidad de autonomía para la toma de decisiones va a depender directamente de la capacitación y profesionalización de los equipos directivos y de esta capacidad de autonomía de los miembros la generación del conocimiento de la organización.

El tejido socio-relacional y las relaciones internas y el funcionamiento de este tipo de instituciones tiene que cambiar también como consecuencia de la necesidad de generar una nueva cultura, creando la necesidad de organizar y gestionar estas nuevas estructuras y los flujos de comunicación, de forma diferente, mucho más integrada e interdisciplinar, otorgando más importancia a estructuras de coordinación y multifuncionales (multidireccionales) como pueden ser la tutoría y la orientación, en definitiva la formación, además de las especializaciones curriculares de los diferentes temas.

Figura 7

Proceso de gestión integral necesario para dirigir una Organización educativa con el fin de que sea capaz de generar conocimiento



Esta nueva forma de gestionar debe incorporar elementos básicos de la cultura colaborativa y de implicación profesional con el fin de conseguir la mayor capacidad de respuesta (rápida y acertada) de su institución educativa a las nuevas demandas del entorno sociocultural de desarrollo del individuo para la participación, el ocio y la cultura (bienes).

Este proceso de gestión integral, que tiene en cuenta las aportaciones de la investigación-acción de diferentes autores, entre ellos, *Kemmis* y *McTaggart* y, por otro lado, de los diseños de calidad como son los de *Juran*, parte de la filosofía de integrar el concepto lineal de la planificación estratégica con el concepto procesual de la evaluación, en un proceso interactivo e integral de acción-evaluación y reflexión para la mejora continua de los procesos en desarrollo y el carácter preventivo y no curativo que debe tener la función de los directivos, como se puede ver por el cuadro que a continuación se desarrolla.

- e) *El conocimiento como quinto elemento de la organización: la creación y generación del conocimiento como consecuencia del desarrollo de la cultura dentro de una Institución y su gestión. El conocimiento organizacional es un nuevo elemento, es el ADN de la organización que, debe, a través de la cultura (valores, ideologías, artefactos culturales, etc.), facilitar la capacidad de aprender la organización de su propia experiencia, de sus fracasos y de sus éxitos, de sus debilidades, amenazas, sus fortalezas y oportunidades y de su propia identidad, a través de su historia, formas específicas (saber hacer, intangibles y valor añadido), configurar la educación y de desarrollarla, planteándose la resolución de problemas, entre sus miembros como parte de su identidad y cultura, creando nuevas formas de desarrollo organizacional con la colaboración e implicación de todos.*

No todas las organizaciones saben definir y distinguir este elemento en su configuración y, sobre todo, aprovecharlo para mejorar y responder mejor a las demandas del contexto, aunque forma parte de todas las organizaciones. La formación es uno de los instrumentos fundamentales para que las organizaciones aprendan (Mayo y Lank, 2000) y las instituciones educativas y de formación (Bolívar, 2000; y Santos, 2000) deben ser las primeras por su doble condición, pero, como hemos aludido antes, deberían además ser capaces de crear y generar conocimiento como señalan diferentes autores como Nonaka y Takeuchi (1995), Choo (1998); Harvard Business Review (2000), Dixon (2000), Schreider y Akkermans y otros (2000) y Probst; Raub y Romhardt (2000), Sveiby (2000) Rosenberg (2001) entre otros autores, que hablan de la importancia del capital intelectual, los intangibles y del conocimiento en las organizaciones y su funcionamiento en este nuevo escenario organizativo que es la Sociedad del Conocimiento.

El conocimiento es «el único» elemento estructural y dinámico a la vez, que articularía las dos dimensiones (estructural y dinámica o procesual) de la organización.

Todos estos trabajos señalan la necesidad de que una organización, que no sólo debe aprender de lo que sabe y hace, de sus éxitos y fracasos, al aplicar ese conocimiento y gestionarlo lo mejor posible para mejorar, sino que debe, a través de esa experiencia y de ese aprendizaje, aplicar soluciones de otros campos o experiencias y problemas que se le puedan plantear, sino que debe transferir esos conocimientos a nuevas situaciones y problemas y crear nuevas soluciones, tener en cuenta otras variables, en definitiva aprender a desaprender, a nivel de competencias individuales y grupales u organizacionales.

De esta forma, la organización está no sólo gestionando nuevos conocimientos, *sino creando y generando nuevos conocimientos (I+D+F) a nuevos problemas con nuevos planteamientos e investigando y experimentando esos nuevos escenarios y nuevos problemas posibles y la aplicación de esos conocimientos como estrategias de solución en continuo cambio y reelaboración.*

La diferencia entre una Institución Educativa artesanal y tradicional, que transmiten conocimientos en la mayoría de los casos, reproduciéndolos y memorizándolos como soluciones de todo, y la Institución Educativa que genera y crea conocimientos, es que esta está continuamente buscando, en estas nuevas situaciones y escenarios, replantearse y reelaborar esos conocimientos y configurarlos como nuevas soluciones, nuevas respuestas exitosas a los problemas de siempre sin solucionar o a nuevos problemas que están surgiendo.

En toda Institución Educativa hay profesores muy buenos que reproducen y transmiten conocimientos y otros que investigan nuevas soluciones (estrategias metodológicas didácticas), nuevos conocimientos, nuevas transferencias de los conocimientos a otros campos, a otras situaciones y a otros escenarios, es decir, profesores que hacen posible el I+D+F, que crean y generan conocimientos y además lo gestionan a través de la docencia para su difusión y transferencia. Ese sería un ejemplo claro de dos tipos de organizaciones, de dos tipos de Instituciones de Educación ya sea formal y no formal y de dos tipos de profesionales diferentes de esta nueva necesidad de funcionar como organización, sobre todo, las educativas.

En este escenario de la creación y generación del conocimiento, el conocimiento es un elemento estructural y dinámico de la organizaciones de educación y va a ser el instrumento clave de crear cultura y valores, generando el ejemplo de organizaciones que aprenden de sí mismas, de su historia, de la que saben de la que hacen y de sus resultados y su impacto (Wade, 1998; Chang, 1998, entre otros), pero, sin formación de los miembros (capital intelectual y desarrollo de los elementos intangibles) es difícil que una organización sea capaz de ir más allá de reproducir, transferir o de gestionar el conocimiento, pero no generar y crear nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer (know how) con valor añadido respecto a otras Instituciones Educativas y ventajas específicas en base a su experiencia y a sus logros e impacto (Probst; Raub y Romhardt, 2000; Sveiby, 2000; Rosenberg, 2001, entre otros).

La mayoría de las Organizaciones, las llamadas inteligentes o que aprenden, como veremos a continuación, le dan una gran importancia a la gestión

de competencias y a la gestión del conocimiento, pero sólo como mera gestión reproductora de transportar y transferir ese conocimiento de un problema a otro, pero no de crear y generar nuevos conocimientos como soluciones distintas a problemas diferentes en contextos cada vez más cambiantes y más complejos.

En este nuevo estadio y escenario organizativo, las organizaciones que generan y gestionan conocimiento van a necesitar para ello desarrollar procesos de forma diferente y con funciones distintas por parte de los educadores y de los miembros que colaboran en su gestión. Los procesos deben ser ahora más interrelacionados y más interdisciplinarios (currícula a partir de temas transversales), siendo abordados los problemas por distintos especialistas y expertos y desde diferentes campos y perspectivas, pudiendo dar soluciones en las que se tienen en cuenta diferentes estrategias y metodologías de investigación de diferentes disciplinas científicas y creando para cada campo y problema una específica. Esto conlleva redefinir funciones y estructuras y plantea una mayor flexibilidad, versatilidad en todos los elementos y aspectos de la organización, que permita una mayor capacidad de respuesta para responder rápidamente y, de forma específica, a nuevas situaciones y problemas.

Este cambio se caracterizaría por el replanteamiento de los procesos y, para ello, se necesita redefinir perfiles, funciones y tareas y reestructurar las relaciones y ubicación de las mismas, configurando, previamente, una cultura que permita el desarrollo y funcionamiento de esta nueva estructuración con los mismos miembros de la organización y su implicación y compromiso como primer paso.

La figura que a continuación se desarrolla viene a describir los diferentes elementos de una Organización que genera y gestiona conocimientos como deberían ser, excepcionalmente, las Organizaciones Educativas, según los diferentes niveles.

2.2. La dimensión procesual o dinámica de las organizaciones: los procesos integrados

Las Instituciones Educativas son Organizaciones Sociales (ya sean del ámbito escolar, social o laboral) deben adecuar sus procesos continuamente a las nuevas demandas y a los recursos y limitaciones que tiene en cada momento, con el fin, de forma interactiva, de facilitar la adaptación de sus estructuras y funcionamiento a las consecuencias que acarrea esta nueva Cultura Social del Conocimiento.

Figura 8

**Configuración de la dimensión estructural en torno a cinco elementos:
Escenario contextual y características de la organización, Objetivos
Institucionales, Estructuras, Tejido Sociorelacional, y el quinto elemento:
el conocimiento**



Esta dimensión procesual o dinámica tendría que tener en cuenta cuatro grandes campos. *La dimensión dinámica o los elementos procesuales de la organización serían los siguientes:*

- a) *Los procesos de relación con el entorno.* Son todos los procesos en los que una institución se pone en contacto con el entorno hasta interno

más cercano o Comunidad Educativa. En estos procesos hay que englobar entre otros: elaboración de convenios de asesoramiento, investigación, cooperación, los estudios o investigación de demandas sociales o de mercados, etc.; el funcionamiento de las estructuras mixtas de seguimiento de estos convenios o actividades con agentes externos del centro o con la comunidad (Consejo Escolares o de Comunidad, claustros y Junta de Gobierno o Juntas de accionistas, etc.; Los procesos de desarrollo y gestión (seguimiento y mejora) de esas relaciones con este tipo de instituciones y del proyecto institucional y las estructuras correspondientes.

- b) *Los procesos de gestión (de recursos económicos e infraestructura y humanos)*. Son todos aquellos procesos ligados con las funciones del equipo directivo desde la elaboración del FODA o DAFO, la planificación estratégica, en la que se deben incluir entre otros el plan de gestión comercial, el plan de la oferta formativa configurados por itinerarios, el presupuesto económico, el Pert, etc., y el funcionamiento, seguimiento y mejora de la gestión del equipo directivo.
- c) *Los procesos de formación*. Esta columna es específica de las organizaciones educativas, puesto que en otro tipo de organizaciones debería ubicarse la actividad principal de producción o servicios. En una organización educativa en estos procesos hay que ubicar la detección de necesidades, la elaboración del proyecto curricular del centro o la oferta formativa con los itinerarios, niveles y acciones o cursos, y el funcionamiento, seguimiento y mejora del claustro o estructuras de profesores o formadores, que son los responsables del desarrollo, aplicación y evaluación de los currícula del centro, así como los procesos de formación del personal interno, entre otros aspectos.
- d) *Los procesos de evaluación (de los objetivos, de los procesos, de los resultados, de los costes y de impacto)*. En este apartado tenemos que ubicar todos los procesos relacionados con la evaluación de todos los aspectos del centro, tanto en la fase diagnóstica como en las fases procesuales y finales, y sobre todo, en este tipo de Organizaciones que generan conocimiento en la fase demorada con la evaluación y recogida de datos de la transferencia de aprendizaje y su impacto organizacional y social. En estos procesos de evaluación hay que tener en cuenta la definición de variables, criterios e indicadores, la elaboración de un plan estratégico de evaluación, su seguimiento y mejora

durante el desarrollo del mismo, así como las estructuras o juntas de evaluación que lo llevan a cabo, su funcionamiento y gestión, y por último la evaluación de los procesos de evaluación o meta evaluación.

Si relacionamos estas dos coordenadas o dimensiones se podrán configurar una *rejilla*, que desarrollamos a continuación en la figura 9, y que podría servir de guía (*de análisis y evaluación*) para la dirección y gestión de este tipo de instituciones en este nuevo contexto, en el cual encajaremos los diferentes tipos de los elementos de las organizaciones y su aplicación a cada uno de los campos de los procesos, como veremos en el *segundo capítulo* de este libro, y que sirve de base para la propuesta del Modelo de Escenarios, que se realiza en el tercer capítulo, como una propuesta de modelo de autoevaluación con-

Figura 9

Las dimensiones estructurales y procesuales de una Organización Educativa que genera conocimientos y los elementos que la configuran como rejilla de análisis y marco para la modelo de evaluación contrastada (Modelo de escenarios), que se propone y desarrolla en los siguientes capítulos

DIMENSIONES Y ELEMENTOS ESTRUCTURALES Y PROCESUALES DE UNA ORGANIZACIÓN DE FORMACIÓN QUE GENERA CONOCIMIENTO: CAMPOS Y/O COMPONENTES				
A) DIMENSIÓN DINÁMICA ----- B) DIMENSIÓN ESTRUCTURAL	PROCESOS DE RELACIÓN DE LA INSTITUCIÓN CON EL EXTERIOR (Asociaciones profesionales, Administración, etc.)	PROCESOS DE GESTIÓN Y DIRECCIÓN (Recursos Humanos, Administrativo y económico, etc.)	PROCESOS FORMATIVOS (enseñanza y aprendizaje, tutoría, prácticas, evaluación y formación de formadores, etc.)	PROCESOS DE EVALUACIÓN (Económica, de funcionamiento organizativo y de formación, impacto y transferencia, etc.)
ASPECTOS CONTEXTUALES ESPECÍFICOS Y CARACTERÍSTICAS	INVESTIGACIÓN DE DEMANDAS SOCIALES Y/O DE MERCADO	FODA o DAFO	DETECCIÓN DE NECESIDADES	VARIABLES PREVIAS DEL PLAN
OBJETIVOS Y PLANES DE LA INSTITUCIÓN	PROYECTO INSTITUCIONAL	PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA	PROYECTOS CURRICULARES. OFERTA FORMATIVA	PLAN DE EVALUACIÓN POR NIVELES
ESTRUCTURAS DE LA INSTITUCIÓN. ORGANIGRAMA	CARGOS DIRECTIVOS ADM O JUNTA DE ACCIONISTAS	EQUIPOS DIRECTIVOS	CLAUSTRO FORMADORES	JUNTAS DE EVALUACIÓN POR NIVELES
TEJIDO SOCIO-RELACIONAL DE LA INSTITUCIÓN (comunicación, cultura, participación, conflicto, evaluación, liderazgo, etc.) SOCIOGRAMA	APLICACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y SEGUIMIENTO (EVALUACIÓN PROCESUAL)	APLICACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y SEGUIMIENTO DE LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN	APLICACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y SEGUIMIENTO DE LA O. FORMATIVA (ASPECTOS DIDÁCTICOS)	APLICACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y SEGUIMIENTO DEL PLAN DE EVALUACIÓN
EL CONOCIMIENTO; CREACIÓN, GENERACIÓN Y GESTIÓN (INTANGIBLES E IMPACTO)	PRODUCTOS CON VALOR AÑADIDO E INTANGIBLES	KNOW HOW Y ESTRATEGIA DE EXCELENCIA	FORMACIÓN CON TRANSFERENCIA E IMPACTO	GESTIÓN DE LA TRANSFERENCIA E IMPACTO

trastada basada en la transferencia y el impacto, para la mejora del funcionamiento de las Organizaciones Educativas, si queremos que generen y gestionen conocimientos.

En esta concepción de las organizaciones que generan y crean conocimiento, la dirección y el conocimiento (su generación y gestión) debe ser el elemento vertebrador de estas dos dimensiones y sus elementos estructurales procesuales, sobre todo, a través de la gestión, que hemos descrito, anteriormente, como integral e interactiva, en el apartado del tejido sociorelacional, generando una cultura como instrumento para la generación y creación y gestión como del conocimiento.

3. El «continuum» cultural y curricular de las organizaciones educativas en el escenario organizativo de la Sociedad del Conocimiento: los proyectos institucionales (el PEC y los PCC, RRI y PGA)

En estos momentos la Cultura Social de Sociedad del Conocimiento, que hemos descrito en el anterior apartado, plantea una serie de valores derivados de la aplicación de las Nuevas Tecnologías y del consumismo de la mismas, respecto a las cuales se debe posicionar la Comunidad Educativa y elaborar el Proyecto Educativo del Centro (PEC) o ideario del centro y del cual deben derivar y ser coherentes con el mismo el resto de los documentos institucionales como son el Proyecto Curricular del Establecimiento (PCE), o como vamos a formar este tipo de persona a través del curriculum, de forma coordinada entre los diferentes miembros del claustro, el Reglamento de Régimen Interno (RRI) o las normas que deben facilitar en la consecución de este tipo de personas (a través de las costumbres y el desarrollo de valores explícitos o implícitos que deben ser coherentes con los principios del Proyecto Educativo y la Programación Anual (PGA) o la planificación estratégica de los directivos del centro con las prioridades y actividades para llevar a cabo los fines desarrollados en el PEC y facilitarlo a través del desarrollo del PCC y del RRI.

Como se puede deducir *todo este entramado de proyectos institucionales* configura lo que llamamos la cultura institucional del centro y la necesidad e importancia de su coherencia y priorización son fundamentales y serían los objetivos o planes institucionales de cualquier organización, en este caso su aplicación a las instituciones educativas (campo de la educación). *El ideario o posicionamiento de la Comunidad Escolar respecto a la Sociedad, el PEC, o la cultura social; las normas y los reglamentos internos de funcionamiento interno y que debe ser coherente con los valores que propugna el ideario, el*

RRI, o la cultura institucional; y el curriculum del centro u oferta formativa que debe responder al tipo de persona que debemos formar a través de la formación (no sólo información), el PCC, o la cultura curricular.

Según se den diferentes valoraciones e importancia, como vemos en la siguiente figura, se pueden definir, como veremos a continuación, diferentes modelos de organización y de funcionamiento de centros educativos y también diferentes «culturas institucionales» respecto a la *Cultura Social en función de su posicionamiento* y quienes marcan las pautas:

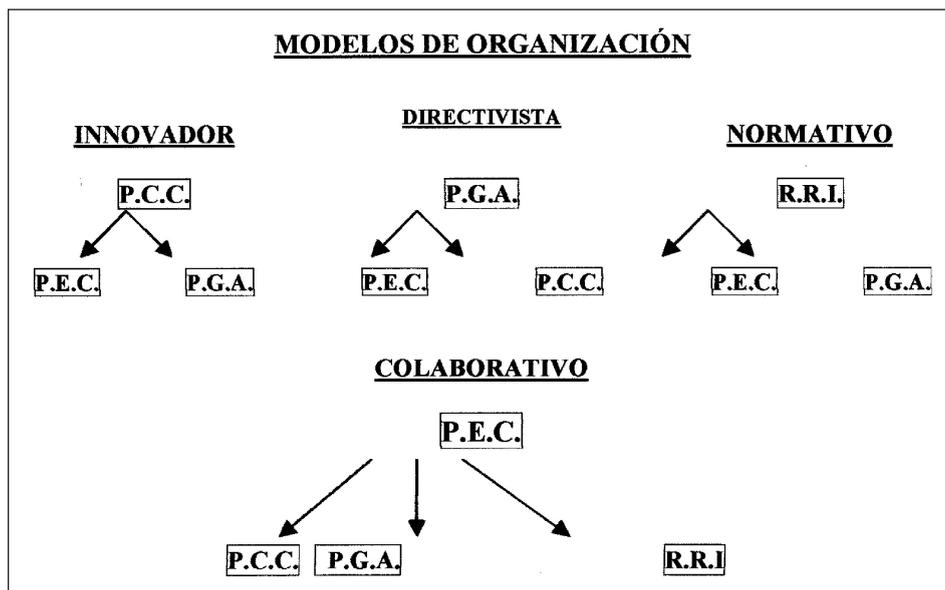
- a) *De reproducción*, entre los que tenemos que diferenciar *los modelos burocráticos* o en los que el RRI es el proyecto institucional el más importante o en el que las normas y reglamento marcan el funcionamiento de la institución; y el *modelo eficientista* en el que la PGA o la planificación estratégica del equipo directivo es el que marca las pautas del funcionamiento de la institución. En general estos centros responden a los objetivos y criterios externos definidos en función de intereses externos a la organización.
- b) *De adaptación o el modelo innovador* en el cual el profesorado elaboran el PCC en función del contexto y este marcan las pautas del funcionamiento institucional.
- c) *De cambio o emancipación o el modelo colaborativo o de creación del conocimiento* en el cual el PEC y el posicionamiento es de toda la comunidad y/o los agentes intervinientes, contrastando con agentes externos, y elaborando los objetivos claves de la cultura institucional (principios, valores, etc.), de forma democrática, participativa y con la implicación de todos y en relación a estos principios de la cultura institucional se configuran el resto de los documentos para la creación de conocimiento.

3.1. *La Cultura Social de la Sociedad del Conocimiento y el Proyecto Educativo de Centro como ideario del mismo y su posicionamiento respecto a la misma*

El Proyecto Educativo debe reflejar el posicionamiento de la Comunidad Educativa respecto a una serie de valores y filosofía del tipo de persona que se quiere formar, como proyecto global de todo el centro, y, en general, respecto a la Cultura Social y sus repercusiones con relación a la formación y la educación.

Figura 10

Diferentes modelos de organización según la importancia de cada documento o plan institucional (de reproducción o normativo y directista, de adaptación o innovador, de cambio y/o emancipación o el colaborativo o de generación del conocimiento)



El Proyecto Educativo o ideario de un centro debe ser el eje principal de la cultura institucional del mismo, ya que debe marcar las finalidades últimas y prioridades de la formación que se imparte en ese centro, y, por lo tanto debe configurar la base de los restantes Proyectos Institucionales (PCC, RRI y PGA).

El funcionamiento de un centro se debería regular en función de los principios y prioridades que defina el Proyecto Educativo de Centro o Institucional (PEC), que es el ideario del centro y que debe responder a las preguntas de: ¿Quiénes somos?, ¿Qué queremos?, ¿Cómo lo vamos a llevar a cabo?, ¿Cómo nos vamos a organizar? y, ¿Qué oferta formativa (curricular) vamos a desarrollar? Este marco constitucional de principios de toda la comunidad educativa debe ser aprobado y elaborado por el Consejo Escolar como representante de toda la Comunidad Educativa, que a su vez debe ser el órgano soberano y decisorio del todo el centro.

El Consejo Escolar está formado por los representantes de los profesores, alumnos, padres y madres, personal no docente, de las instituciones locales y

por el equipo directivo del centro y tiene que aprobar el resto de los documentos institucionales.

El Proyecto Educativo de Centro o Institucional (PEC o PEI) define las finalidades de la Comunidad Educativa en cuanto al tipo de persona y filosofía y finalidades que queremos formar y como lo vamos a formar (normas, organización curriculum, metodología, etc.). El PEI debe ser la base de la cultura institucional al ser el punto de partida y referencia de los otros documentos o proyectos institucionales:

- a) *El Reglamento de Régimen Interno (RRI)* es un documento que, teniendo en cuenta las finalidades del Proyecto Educativo, debe definir *las normas de convivencia, las estructuras y los cargos colegiados y uni-personales y sus funciones*. Estas normas consensuadas son las que han de regir el funcionamiento del centro, 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, porque reflejan la auténtica cultura del centro y deben ser coherentes con los principios y prioridades de la Comunidad y con los otros proyectos. Es importante llamar la atención también la necesidad de la coherencia, no sólo con las normas que se hacen explícitas, sino también con las implícitas y los usos y costumbres que se van a arraigando en el desarrollo de la actividad diaria del centro, puesto que en esos aspectos es en el que se desarrolla la cultura institucional como instrumento formativo de primera magnitud de actitudes y valores para los alumnos. Se forma más con lo que se hace y como se hace que con lo que se dice o escribe en la vida escolar.
- b) *El Plan Anual o la Programación General Anual (PGA) y la Memoria Anual (MA), con el Proyecto Económico del Centro*, serían los documentos que configurarían el *Plan Estratégico de la dirección y las líneas orientativas 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 gestión (estilo del equipo directivo) y de evaluación del funcionamiento del centro. El Plan Anual o de gestión 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 el diseño de la siguiente Programación General o Plan Anual como un proceso *continuum* de innovación e investigación para la mejora y el cambio.

- c) *El Proyecto Curricular del Centro (PCC) o la cultura curricular del centro*, que analizaremos en el siguiente apartado, como parte de la cultura institucional, es a su vez el marco de la cultura del tercer nivel o la cultura curricular. El Proyecto Curricular debe ser coherente con el Proyecto Educativo y sus principios y, debe conseguir la consecución de esos principios a través de la oferta formativa del centro (objetivos, contenidos, metodología y recursos y evaluación, entre otros elementos) además de ser coherente y congruente con los otros proyectos o documentos institucionales, como parte de esa cultura institucional.

3.2. El Proyecto Curricular del Centro o la oferta formativa como parte de la cultura institucional y marco de la cultura curricular (nexo entre la cultura institucional y la curricular: temas transversales)

Como hemos dicho es el otro documento básico de la cultura institucional y el eslabón entre este segundo nivel y el tercer nivel o la cultura curricular.

El Proyecto Curricular de Centro (PCC) u oferta formativa debe ser la integración coherente de todas las asignaturas (áreas), a través de los temas transversales, elaborado por el claustro de profesores y/o formadores y que debería responder a las demandas educativas del entorno sociocultural (centros de interés según el contexto socio-cultural del entorno próximo) y al posicionamiento de la Comunidad Educativa respecto a las mismas, que deben haberse explicitado en el Proyecto Educativo de Establecimiento.

El Proyecto Curricular u Oferta Formativa deberá estar configurado por itinerarios formativos y por los elementos prescriptivos y orientativos de los Decretos de Mínimos perfiles ocupacionales o familias profesionales, secuenciados por años, cursos, ciclos y áreas. Contiene los Proyectos Curriculares de las diferentes etapas, áreas, de los ciclos e itinerarios y de las diferentes programaciones del aula de cada profesor o profesora o acciones formativas (cursos), además deben tener las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales.

El Proyecto Curricular u Oferta Formativa es un documento institucional que obliga a desarrollar una cultura colaborativa a través de un proceso de participación y consenso de los diferentes profesores de distintas áreas y ciclos y del compromiso de los mismos respecto a los principios que se acuerden con

el fin de configurar temas transversales, que respondan a los centros de intereses socio-contextuales de los participantes en la formación.

El Proyecto Curricular sería el marco constitucional o la carta magna de la innovación curricular de un centro y *los indicadores y criterios de calidad del mismo. Entre estos criterios los más relevantes serían:* el nivel de participación del claustro, si han asumido sus responsabilidades y compromisos cada miembro del claustro, si se ha está experimentando como una hipótesis de trabajo colectivo y colaborativo y si responde a las demandas educativas del entorno, entre otros.

Por otra parte, el Proyecto Curricular debe ser una hipótesis de trabajo a experimentar por todos los profesores, cada uno en su nivel o en su área, en constante reelaboración y la creación y desarrollo de estructuras participativas que facilitaran la puesta en común y el consenso, *creando de esta forma una auténtica cultura institucional de carácter curricular. Esta sería el indicador más importante de calidad del funcionamiento del centro.*

A pesar de ello, a veces, el profesorado por falta de motivación o preparación, renuncia a este deber y derecho de configurar una cultura institucional curricular y prefieren la cultura de la reproducción, siendo estos reproducidos o fotocopiados de los libros de forma pasiva y contraria a la cultura de participación y de implicación.

Todo el planteamiento de la cultura curricular quedaría incompleto si no lo ubicaremos dentro del marco institucional y de funcionamiento de un centro como unidad básica e imprescindible de cambio e innovación curricular de todo el sistema educativo.

El tercer nivel de la cultura curricular institucional de un centro serían las Programaciones del Aula o de las acciones formativas (cursos). En la Educación Básica (etapa primaria y enseñanza secundaria obligatoria) sólo en los primeros niveles el profesorado imparte todas las áreas, en el resto de los niveles cada profesor imparte un área y, por lo tanto, la integración de todas las áreas, sólo se puede conseguir a través de la configuración de equipos interdisciplinarios que deberían configurar los temas transversales en relación a los centros de interés.

Otro de los indicadores de la calidad de la Educación debe ser precisamente el nivel de integración de las diferentes áreas (asignaturas y materias a través de los temas transversales) y el proceso de consenso para definir los criterios de secuenciación y priorización de las mismas, de tal forma que se consiga crear una oferta formativa compacta, coordinada y coherente en torno los temas transversales, que no provoque en el alumno la sensación de contradicciones ni incoherencias, sino que todas las materias desarrollen de forma

prioritaria unas capacidades y cada una, por sus características de estructura y contenido como ciencia, desarrolle las que son específicas de ella de forma prioritaria.

La propuesta debería configurarse desde el todo (los bloques de contenido transversal), como punto de partida, a las partes (las áreas, asignaturas y materias), lo cual habría posibilitando y potenciado un proceso de convergencia para definir las prioridades y finalidades del todo (el Proyecto de formación de un centro) y a partir de estos principios definir cada profesor o formador su parte (área) como un elemento que tiene su ubicación y finalidad dentro del todo.

Habría un último nivel que serían las *Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)*, que son diseños curriculares adaptados a alumnos que tiene una serie de necesidades especiales de educación bien por causas psíquicas, motóricas o de los dos tipos o de tipo social, que en estos momentos son las más prioritarias. Los ACI pueden ser desde adaptaciones muy leves (ritmo de aprendizajes, materiales, tipo de actividades, etc.) hasta diseños curriculares, diferenciados en cuanto a objetivos, contenidos, criterios de evaluación por que el caso lo requiera.

Uno de los criterios de calidad en un centro es el nivel de integración de las Adaptaciones Curriculares en el PCC como una respuesta completa a la diversidad del alumnado del centro. Un buen centro se caracteriza por el nivel de la respuesta formativa que ofrece a los alumnos con mayores dificultades para el aprendizaje.

En la Reforma, el término de integración después de la experiencia de estos años tendrá que sufrir una serie de variaciones, puesto que hay alumnos que no se integran y, sin embargo están retrasándose más en su aprendizaje normal, que si tuvieran una atención especial e incluso provocan al profesor y a la clase una determinada distorsión y tensión.

3.3. La nueva cultura del currículum y sus demandas en el desarrollo profesional del profesorado o formadores: La escuela como una organización que aprende y generadora de su propio currículum. Las nuevas culturas del currículum emergentes y los temas transversales

La ampliación hasta los 18 años intenta crear el marco legal para facilitar *la democratización de la educación*, posibilitando la madurez personal e intelectual de los alumnos más desfavorecidos en un contexto más rico que el contexto familiar para ello como puede ser la escuela. Diferentes estudios empíri-

cos y teóricos demuestran que los jóvenes, en contextos de menor nivel cultural o con problemas de madurez personal, suelen ser los problemas de retraso de aprendizaje en las escuelas durante los años críticos de 12 a 16, y suelen recuperar este retraso y madurar entre los 16 y los 18 años encontrándose consigo mismo y posibilitando así su reinserción en el mundo educativo y técnico profesional. También hay que atender a los profesionales de más de 40 años y que tienen un problema de marginación respecto a la evolución de los perfiles ocupacionales.

Esta democratización de la educación, que debe facilitar la madurez y lucha contra la marginación de los jóvenes o adultos de familias menos favorecidas y que debe ser una de las palancas de cualquier Reforma Educativa ha traído como consecuencia uno de los principios más claros de la lucha contra la marginación como es la *diversidad* o la convivencia de diferentes tipos de alumnos (distintas características personales, culturales, étnicas, etc.), y que deberían posibilitar un contexto más rico de desarrollo personal e intelectual en el aula como contexto para el aprendizaje.

Por otra parte, la falta de formación y de apoyo al profesorado además de otra serie de vacíos de carácter organizativo, como veremos en el segundo apartado y en el tercer apartado, ha generado que estos dos principios (la lucha contra la marginación y la diversidad), los más relevantes y positivos se hayan convertido en dos de las principales críticas realizadas por los profesionales, que se ven impotentes para poder responder a esta democratización y a esta diversidad con los medios y la formación que tienen.

La falta de formación respecto a los nuevos roles que demandan los cambios del profesorado como son la de orientador personal y profesional de los jóvenes, sobre todo, en la Educación Media y la falta de estructuras de apoyo y asesoramiento por profesionales especialistas en psicopedagogía, trabajo social u orientadores profesionales, entre otros, están haciendo que una Reforma que debería favorecer esta democratización se convierta en una Reforma clasista, que está generando cada vez más diferencia entre centros educativos de primera y segunda división, entre centros que posibilitan el acceso de determinados niveles del sistema escolar como pueden ser la Universidad y los que sólo acceden a los niveles sustitutivos del acceso al mundo del trabajo.

A pesar de que estos datos pudieran demostrar que los objetivos antes descritos no se han conseguido, precisamente las críticas a las que suelen referir los profesores como son: la de que el nivel de la enseñanza ha bajado porque hay que aprobar a todos, se ha perdido el respeto a los profesores o que los alumnos no tienen interés y no quieren estudiar demuestran lo contrario. Estas críticas demuestran precisamente que muchos de estos alumnos que tradicio-

nalmente abandonaban el sistema educativo a los 14 años o antes sin aprender lo más mínimos instrumentos de lectura y escritura, hoy no abandonan el sistema educativo hasta las 18 años con una mejor preparación básica, en el peor de los casos o en algunos casos, que por problemas familiares, debían abandonar y ahora pueden continuar en el sistema educativo bien en los niveles de formación profesional o en la universidad.

Esta democratización y su consecuencia más importante como es la diversidad que aparece en las aulas, que en muchos casos es inabarcable por el propio profesorado con la preparación y los medios de que dispone, puesto que encierran y son reflejo de otros aspectos de carácter sociológico y familiar que no se pueden abordar desde el aula y la escuela, sino desde una planificación mucho más estructurada y desde estructuras mucho más completas y polivalentes como veremos en el último apartado, son el indicador de evaluación de calidad, que valida la consecución, en parte, de *esta misma democratización se está consiguiendo con todas sus consecuencias y con todas sus luces y sus sombras*.

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

- a) *La formación básica y polivalente frente a la formación de especialización y clasista: la reconversión profesional del profesorado y la nueva cultura de la formación frente a la de información (Para qué y por qué)*

La Reforma ha pretendido primar la formación básica como un instrumento más polivalente, basado en contenidos transversales como diferentes respuestas alternativas de solución a situaciones reales, cotidianas y concretas, sin olvidar la necesidad de transferencia de la misma. Ya no todo el alumnado debe y/o puede ir a la universidad para integrarse y participar en el mundo laboral, sea cual sea el nivel, pero eso si todos deben tener las mismas posibilidades de disfrute del ocio y la participación ciudadana a través de la formación adquirida.

La formación Básica se basaba en un desarrollo y/o reproducción de hábitos y conductas, que era la formación que necesitaban los Planes de Desarrollo

llo del período predemocrático y su mano de obra para la puesta en marcha de manufacturas y del sector secundario. Lo importante era la organización de un aula como una empresa cada uno en su sitio (pupitre) y trabajo individual.

La situación ahora se desarrolla en otro contexto: La sociedad postindustrial (Bell, 1982), de la información (Massuda, 1985), del conocimiento (CEE, 1997) o en red (Castells, 1997), entre otras acepciones, que plantea el desarrollo tecnológico y la Comunidad Europea exige y demanda un nuevo tipo de perfil de mano de obra basado más en el procesamiento de información (a veces también reproducción de formas de pensar y estructuras, que son más peligrosas) y en la transferencia de esta información para la toma de decisiones correspondientes a situaciones concretas y contextos diferentes (*creación y gestión del conocimiento*), es decir una *cultura curricular basada más en la formación de las cabezas que llenarlas de información, una cultura que se centra más en los instrumentos básicos para aprender durante toda una vida y la transferencia, lo que significa la necesidad de una formación abierta, flexible y versátil, y polivalente*, como veremos en el siguiente punto de este apartado.

Se acierta cuando cualquier reforma da ese paso hacia delante de complementar las teorías y los planteamientos academicistas (gran parte de los profesores, sobre todo, en los niveles de secundaria y universitarios siguen planteando esta metodología) y conductista con los nuevos planteamientos cognitivistas y de transferencia de las nuevas teorías psicológicas y sociológicas del aprendizaje, que deben facilitar la incorporación al mundo del trabajo de una gran parte de este alumnado, pero sería tan peligroso como las anteriores reformas si sólo se tuviera en cuenta esta formación para responder a un perfil o demanda de los mercaderes y no se planteara esta formación desde una perspectiva del desarrollo y potenciación de la crítica constructiva y de la creatividad para responder a nuevas situaciones en todas sus dimensiones (personal, social y laboral) como una mayor integración a la comunidad.

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

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

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

Cuanta información de la que hemos aprendido se nos ha olvidado o no nos ha servido para nada. El sociólogo alemán *Hussen* (1992) planteaba como conclusiones de diferentes investigaciones que de ocho horas de trabajo intelectual un alumno al salir de clase, la termino de la jornada escolar, apenas podía retener, como aprendizaje, más allá de diez minutos de información y la formación de la escuela que servía hace veinte años en un alto porcentaje para toda la vida, hoy sólo sirve, escasamente, para los diez siguientes años.

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

b) *La nueva cultura curricular: los contenidos transversales y los intereses del nuevo perfil sociológico y generacional del alumnado. ¿Qué, cómo y con qué aprender?*

Con la democratización de la educación y la llegada de las clases sociales más marginadas a los niveles obligatorios a la ESO como formación o educación básica que tradicionalmente abandonaban el sistema educativo en el nivel

de primaria, esta debe cambiar no sólo de nombre, sino también de finalidades, de temas y de contenidos y su estructuración y, sobre todo, de enfoque y de metodología didáctica de cómo abordarlos en el aula y en el centro, a través de los Proyectos Curriculares y los de Centro.

En la Reforma se trazaron también estos aspectos, a través de *los bloques de contenidos y los temas transversales*, pero estos significaban la ruptura de mentalidades y estructuras tan arraigadas como la especialización por asignaturas y los departamentos con asignaturas tradicionales y estancas, que a su vez fueron configuradas por titulaciones y carreras universitarias de tradición decimonónica, desde la Revolución Francesa. Esta formación está siendo uno de los principales lastres de la cultura del profesorado para responder a las nuevas demandas de la educación y de la ESO en concreto.

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

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

Esta nueva cultura curricular es un cambio de mentalidad una dimensión más de la auténtica reconversión profesional que la LOGSE está exigiendo de los profesionales de la enseñanza, que además del rol de orientador psicopedagogo, profesional y personal, el rol tradicional de especialista en un contenido lo debe adaptar a su campo de conocimiento y a intereses reales y cotidianos de las nuevas necesidades de formación de los alumnos respecto a su materia.

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

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

Todo ello ha generado la sensación de que a los alumnos ya no les gusta estudiar, a pocos nos ha gustado estudiar, incluidos muchos profesionales de la enseñanza o personas o científicos, que son puntos de referencia cultural y científica, quizás lo que no tienen es el contexto familiar y social que haya creado el ambiente para generar las actitudes positivas al estudio y la escuela no está preparada para facilitar estos canales de comunicación (motivaciones sociales y culturales y de intereses, etc.).

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

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

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

Bibliografía

- Aguirre-Sádaba, A.; Castillo Clavero, A. M., y Tous Zamora, M. D. (1999). *Administración de Organizaciones. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Argirys, Ch., y Shon, D. A. (1997). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 77-78. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Aubrey, R., y Cohen, P. (1995). *La Organización en Aprendizaje Permanente. Estrategias Prácticas para Ganar Ventajas Competitivas*. Bilbao: Deusto.
- Bartoli (1992). *Comunicación y organización: La organización comunicante y la comunicación organizada*. Barcelona: Paidós - Empresa.
- Bolívar Boitia, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.
- Castells, M. (1997). *La era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I: La Sociedad en Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CEE (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Dirección General V y XXII, Oficina de Publicaciones de la CEE.
- (1996). *Educación, formación, investigación: los obstáculos para la movilidad transnacional*. *Boletín de la Unión Europea. Suplemento 5/96*. Luxemburgo.
- Chang, R. (1998). *Cómo crear programas de formación de alto impacto*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Choo, Ch. W. (1998). *La Organización Inteligente*. Oxford: Oxford University Press.
- De la Torre (1997). La Formación y las Organizaciones. Los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 77-78. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dixon, N. M. (2000). *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: Aenor-Dayton.
- Domínguez, G., y Mesanza, J. (1996a). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Domínguez, G. (1996b). *Los Procesos Interactivos que Configuran las Redes del Tejido Socio-relacional de una Institución*. En Domínguez, G., y Mesanza, J., *op. cit.*
- Domínguez, G., y Díez, E. (1996c). *La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de la cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación*. En Domínguez, G., y Mesanza, J., *op. cit.*
- Domínguez, G. (1997a). Reestructuración Interna de los Centros y del Sector Educativo. En *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 15-20.
- (1998a). La Gestión de la Formación Continua. Factores e Indicadores que Facilitan la Mejora de la Calidad. Un Modelo Interactivo e Integrador. *Actas de las*

- Jornadas sobre la Calidad de la Formación Continua*. Madrid: Fondo Formación.
- (1998b). Campos emergentes de estudio e investigación en la Organización Escolar: Ampliación del concepto escolar y/o la desescolarización del concepto educativo. *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Las Organizaciones ante los retos*.....
 - (1998c). Organización y Estructuración de los Departamentos y de las Instituciones Educativas No Formales. *III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Universidad de Granada.
 - (???)?. *XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX en el desarrollo profesional: nuevo perfil ocupacional y nuevas necesidades formativas*». *Actas del II Congreso de Formación Permanente del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
 - (1999). La Organización de Instituciones Educativas y las nuevas salidas profesionales: La gestión del conocimiento y la recualificación de perfiles. *Actas de Las Jornadas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Dollan, S.; Shuller, R. S., y Valle, R. (2000). *Gestión de los Recursos Humanos*. Madrid: McGraw Hill.
- Ferrández, A. (1996). El Formador en el Espacio Formativo de la Redes. *Revista Educar*, n.º 20, pp. 43-67.
- FORCEM (1997). *Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua*. FORCEM - Fondo Social Europeo.
- Fuller, G. (1999). *WIN WIN Management*. Madrid: Gestión 2000.
- Garmendia, J. M. (1997). Formación y Evolución de la Estructura Ocupacional en La Sociedad de la Información, Referencia a España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 77-78. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gibson, R. (coord.) (1997). *Preparando el futuro*. Barcelona: Gestión 2000.
- Gil Estallo, M. A. (1999). *Dirigir y Organizar en la Sociedad de la Información*. Madrid: Pirámide.
- Gizycki, R.; Ulrici, W., y Rojo, T. (1998). *Los trabajadores del conocimiento*. Madrid: Fórum Universidad-Empresa.
- Handy, C., et al. (1997). *Preparando el Futuro*. Barcelona: Gestión 2000.
- Harvard University Review* (varios comps.) (2000). *Gestión del conocimiento*. Bilbao: Deusto.
- Heselbein, F.; Goldsmith, M., y Beckhard, R. (1997). *La organización del futuro*. Bilbao: Deusto Ediciones.
- Ivancevich, J.; Lorenzi, P.; Skinner, S., y Crosby, P. (1997). *Gestión, Calidad y Competitividad*. Madrid: McGraw Hill.

- Le Boterf, G.; Barzuchetti, S., y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe - Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1999). *Gestión de competencias*. Madrid: Gestión 2000.
- Martens (1998). *Competencias claves*. Madrid: OEI.
- McHugh, P.; Merli, G., y Wheeler, W. (1998). *Más allá de la Reingeniería Empresarial*. Madrid: Díaz de Santos.
- Morales, A.; Ariza, J. A., y Morales, E. (1999). *Gestión integrada de personas, una perspectiva de organización*. Bilbao: Desclée.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995;1999). *La Organización creadora de conocimiento*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortiz-Chaparro, F. (1999). *El Teletrabajo. Una nueva sociedad laboral en la era de las tecnologías*. Madrid: McGraw Hill.
- Mayo, A., y Lank, E. (2000). *Las Organizaciones que aprenden: el poder del aprendizaje*. Barcelona: Gestión 2000.
- Probst, G.; Raub, S., y Romhardt, K. (2000). *Managing Knowledge. Building blocks for success*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ramírez del Río, A. (1997). *Valoración de la Formación. Cómo rentabilizar los costes de formación*. Madrid: Griker.
- Revista Española de Investigaciones Sociales*: N.º 77/78, enero-junio 1997. Monográfico sobre Formación y los organismos. Barcelona: CIS.
- Robinson, D. G., y Robinson, J. C. (1999). *De la formación a la Gestión del rendimiento*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sabirón Sierra, F. (1990). *Evaluación de centros docentes: modelos, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- Santos Guerra, M. A. (1992). *Cultura y poder en la organización escolar. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. GID. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (2000). *La Escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schank, R. (2000). *Aprendizaje virtual*. Madrid: McGraw Hill.
- Schreider, A. Th.; Akkermans, H., et al. (2000). *Knowledge engineering and management. The Commonkads Methodology*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Serieyx, H. (1994). *El Big Bang de los organismos*. Barcelona: Ediciones B.
- Stacily, R. (1994). *La gestión del caos*. Barcelona: Ediciones S.
- Stahl, T.; Nyhan, B., y D'Aloja P. (1993). *La Organización Cualificante*. Bruselas: Eurotecnet.
- Stern, C. W., y Stalk, G. Jr. (1998). *Ideas sobre estrategia*. Bilbao: Deusto Ediciones.

- Reverola, J. (2000). *La gestión del conocimiento*. Londres: McGraw Hill.
- Valdés, T. (dir.) (2000). *Formación Continua y evaluación. Evaluación de impacto de la Formación Continua*. Madrid: UGT-Madrid.
- Veira, J. L. (1997). Cambio cultural y formación en las organizaciones públicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 77-78. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VV.AA. (1997). *Preparando el futuro*. Barcelona: Gestión 2000.
- Wade, P. A. (1998). *Cómo medir el impacto de la formación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.