

# La opción departamental como decisión de eficacia educativa

JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ BELTRÁN  
SALAMANCA

Cualquier Educador que toma en sus manos estas páginas, probablemente ande al acecho de nuevos elementos para enriquecer su acción docente; o quizá más, se encuentre en un momento de su historia personal caracterizada por la búsqueda de un modelo nuevo de personaje que encarnar y al que identificarse. Si ésta es la situación del lector, se halla en disposición de aceptar que una vez más acudamos a él para proyectarle las luces y sombras de algo que hoy quiere ser iluminador de caminos y base de acción educativa. La teoría sobre los Departamentos puede quedar como algo que surge de mentes empeñadas en enredar la acción concreta de los Educadores, ciertamente; pero también hay que ver en ello el fruto de la revolución educativa actual que tanto necesitamos y no menos tememos; incluso el miedo puede hacer que concluyamos en una nueva «revolución inacabada».

Lo que nunca podremos afirmar es que cualquiera de las líneas de la renovación sea hija del capricho, ni de una experiencia particular, ni siquiera de una opción pedagógica; es exigencia del momento y de la mentalidad que le acompaña. Si un Centro educativo se empeña en la renovación de sus estructuras departamentales ha de saber que antes que él ha pensado toda la sociedad, la industria, la cultura... en buscar cauces organizativos para su mayor eficacia y mejor realización de sus funciones.

Al impulso de estos vientos se siente la impresión de ser juguete del capricho; la angustia del desfase; la inquietud de perder el ritmo. Y sin embargo no sólo se trata de encontrar posturas que den o quiten seguridad, sino de encararnos abiertamente

con ese modelo que pone en crisis hasta nuestra psicología vocacional y la identidad de las mismas estructuras.

## 1. El contexto departamental

El tema Departamento, así como el de la Enseñanza Personalizada y otros temas de actualidad, han sido para algunos Educadores la gran solución a muchos de sus problemas escolares. Sin embargo para otros, y para muchas instituciones aparecen como una especie de fantasmas cuya presencia se siente y cuya realidad se teme.

Con frecuencia, hablar de renovación educativa ha significado caer sobre el Educador con cargas que sus hombros no pueden soportar: fichas; personalización; grupos; evaluación... ¿cómo integrar todo en un sistema coherente y con un mínimo de fiabilidad? Ante este problema las reacciones han sido variadas. Una de ellas —bastante frecuente— ha querido asimilar todos los elementos pero de un modo individual, sin atreverse a mostrar la propia inseguridad al otro que también la alberga y lanzarse juntos a esa acción que es obra de equipo: la Educación.

Aquellos elementos nuevos, que han nacido para ser liberadores porque nacieron cuando hacía falta libertad, caen ahora fácilmente en manos de quienes los convierten en soportes de una escuela conservadora. Es una de las contradicciones que la escuela puede presentar: fortalecer estructuras viejas partiendo de elementos nuevos. Resulta más explícito A. de PERETTI cuando estableció las polaridades de dichas contradicciones: La escuela hace gala de «liberalismo» y quiere seguir basada en la «desconfianza»; de «igualitarismo» pero sigue siendo «aristócrata»; de estructuraciones horizontales cuando en realidad su «estatuto es asimétrico».

Sin embargo, alguna salida ha de tener el laberinto de doctrinas; alguna fuerza ha de existir que salve la incapacidad individualista de épocas anteriores:

«La única garantía de escapar a todas las contradicciones que he tratado de describir estriba precisamente en que cada cual viva las tensiones de la educación cuidándose de

<sup>1</sup> PERETTI, A. de, *Las contradicciones de la Cultura y de la Pedagogía*, Studium, Madrid, 1971, p. 112.

### ¿Es el educador un alienado?

concertarse con los demás y animando la libertad de búsqueda»<sup>1</sup>.

La escuela por sí sola se ha ido creando toda una cultura completa: tiene sus valores más o menos convincentes, su lenguaje particular, e incluso el Educador se ha sentido como perteneciente a una clase especial: la clase de los que iluminan y enseñan. Precisamente aquí es donde me atrevería a hablar de la alienación del Educador. No de la alienación del que se siente oprimido por leyes ni explotado por sistemas laborales, sino de quien se deja reprimir por sus propios signos culturales, aislar de aquellos que hacen su misma labor y sentir su trabajo como una cultura ya hecha más que como un arte que se realiza desde sí mismo y desde su propia creatividad.

Hemos detectado con esto el mal y el remedio. El mal del individualismo y el remedio necesario de la integración de esfuerzos bajo formas y criterios que de una manera genérica llamaremos «departamentalizados». Superar el individualismo es el único modo de lograr la propia totalidad y abrirse a la totalidad del otro para formar una nueva totalidad grupal. Con frecuencia hemos conocido personas —o quizá lo seamos— que se han introducido en el engranaje escolar y se han sentido como dentro de algo que no tiene una articulación definida; sus esfuerzos han parecido como aislados en la maraña de activismos llamados educativos.

Esta forma de acción ha creado auténticos esquemas introyectados en la propia personalidad y han adquirido un carácter atávico: el Educador se convertía en repetidor de formas y en transmisor de herencias culturales cuyo molde principal era el de su propia individualidad. En este contexto de individualidades existía una organización, ciertamente, aunque estructurada desde arriba; pero para que la organización sea tal ha de haber una posibilidad de definir en toda su articulación la diversidad de actividades que la componen.

**La institución con la cual el individuo no se identifica debe morir**

El atavismo educativo a que nos referimos condiciona la imagen que el Educador tiene de sí mismo, imagen que es multidimensional, ya que pone en juego su yo profesional y su yo personal. Toda su moral educativa se encuentra regulada por

esa imagen que tiene de sí mismo, de su rol y de la idea que ha asimilado de la institución. Esta última puede haberla proyectado como figura de autoridad —mejor sería decir figura paterna— en la que ha depositado toda su responsabilidad personal e iniciativa creadora. Bajo este signo tiene perfecta cabida hablar de la muerte de las instituciones o de la desinstitucionalización en todos los órdenes; la institución con la que el individuo no se identifica y que roba las posibilidades de independencia tiene que desaparecer para dar paso a instituciones en cogestión.

Esta última consideración me parece fundamental al momento de explicar el porqué de la imposibilidad del trabajo en grupo, de la departamentalización o de cualquier otra forma de actividad que suponga como base la corresponsabilidad de los individuos. No puede existir grupo eficaz donde se unan personas que mantienen fuertes lazos de dependencia respecto a figuras paternas: institución, superioridad, inspección, etc.

La creación de una cultura escolar que se ha hecho alienante, el individualismo y el atavismo educativo, son los tres factores que actúan todavía como fantasmas en nuestros efectivos organizativos e impiden la acción conjunta de los esfuerzos y la integración de las personas. En un intento de sintetizarlos, vemos que nos proporcionan los dos componentes contextuales de este contexto departamental.

### **un contexto con doble contextura**

1.1. El primer elemento que puede servirnos de explicación del porqué no existe una facilidad para el trabajo departamental —y como consecuencia la explicación de dónde está la clave del mismo— lo tenemos en el INDIVIDUO. Hoy los problemas educativos los puede resolver una política educativa, la organización, la especialización, etc. Sin embargo todo esfuerzo queda en simple expectación cuando falla el encuentro de personas. Todo grupo o departamento está compuesto de personas con sus ideas, personalidad, sentimientos... que requieren autenticidad dentro de ellas mismas y «autenticidad en relación», aspecto este segundo para el que la mayoría de los Educadores no han recibido formación suficiente.

Cuando estos individuos se encuentran en grupo, las características del trabajo del mismo están condicionando sus mismas

<sup>2</sup> GLOTON, R., *A la recherche de l'école de demain*, Armand Colin, Paris, 1970, p. 42 ss.

**Junto a la sociabilidad anida el deseo de incomunicación**

<sup>3</sup> LEVY - VALENSI, A., *La comunicación*, Ed. Marfil, Alcoy, 1968, p. 96.

reacciones: se mostrarán seguros cuando el tema no les afecta personalmente; agresivos si está en juego su persona; inseguros, etc. La agresividad —elemento frecuente entre educadores— es el cauce normal para la angustia; el grupo el lugar donde dicha angustia puede liberarse y donde gran número de problemas y conflictos encuentran su solución o sublimación. Para R. GLOTON<sup>2</sup>, el individualismo de los Educadores es una muestra cierta de su angustia, y la agresividad el comportamiento típico que la manifiesta: comportamientos de dependencia o independencia; hábito de la contestación y ataque por sistema y la huida de aquello que pide el compromiso en relación con otras personas.

El fondo del problema departamental —y mucho antes de llegar a formar organigramas o guiones de contenidos de programación— está en el deseo inconsciente de incomunicación esencial que anida junto a nuestros deseos de sociabilidad. Amado LEVY-VALENSI, tratando de penetrar en los problemas de la comunicación trae a cita el pensamiento hegeliano: «Toda conciencia desea la muerte del otro»; y nos recuerda la continuación del tema en boca de SARTRE y de SIMONE DE BEAUVOIR, quienes traducen el deseo de no-comunicación entre las personas.

No nos detenemos a pensar la verdad filosófica o la exageración de las afirmaciones; pero hemos de pensar que la versión de este pensamiento en nuestras vidas concretas hace posibles los enfrentamientos en el diálogo, la negación del mismo cuando no media la eficacia inmediata, la subordinación del diálogo a las prerrogativas de nuestro propio yo, «el razonamiento alienado que sirva a una finalidad preconcebida»<sup>3</sup>.

Pese a la rapidez del cambio actual, la persona —y más la del Educador— trata de ponerse al día y seguir el ritmo del tiempo. Nos mostramos sensibles a los problemas de alienación de las masas, a la ciencia y la técnica, a la renovación metodológica, incluso al ateísmo si participamos del punto de vista religioso. Sin embargo el tema que parece dejarnos en actitud de «eso ya lo sabemos» es el tema «del otro», de la necesidad que tenemos de él. Para llegar a la ciencia y a las ideas actuales con una posibilidad de asimilación personal de las mismas, incluso nos atrevemos —y qué remedio— a deponer todas nues-

tras categorías considerándolas como obstáculos que se interponen entre ellas y nosotros. Por el contrario y cuando de llegar al otro se trata, nuestras categorías personales parece que cobran nueva fuerza y ensanchan la distancia.

«Si yo no comprendo al otro —indica A. LEVY-VALENSI— o el otro no me comprende a mí, generalmente es porque ni el uno ni el otro queremos comprendernos y jugamos, uno con relación al otro, un papel ambiguo; hay una voluntad latente de negarlo»<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> *Ibid.*, o. c., pp. 84-85:

Este poner nuestra atención en la individualidad del Educador nos da pie para explicarnos el individualismo; sin embargo no nos lo hace justificable:

### **La vertiente relacional es esencial a toda acción educativa**

Si el Educador ha de poseer una conciencia clara de su propia labor profesional, esta conciencia coincide con la de su propia identidad, la cual sumerge sus raíces en dos elementos estudiados por la pedagogía, la psicología y la caracterología en significativa coincidencia: el equilibrio personal y la capacidad de sociabilidad. Frente a la negación del otro, esta concepción incluye la vertiente de relación como esencial a toda su acción educativa, y al mismo tiempo a la percepción del propio yo cuya estructuración y síntesis no es posible sin la percepción y conciencia del otro<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Puede consultarse la obra de MOSSE, R. M., *La autoridad del maestro*, Studium, Madrid, 1973. En ella se exponen los trabajos realizados sobre alumnos para analizar la personalidad del educador. La autoridad, el equilibrio, la combatividad, la sociabilidad... son los rasgos que más acercan esa figura a los alumnos.

Igualmente la obra de F. BOURRICAUD, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, Plon, 1961.

<sup>6</sup> Los trabajos de ENGLANDER y MORRISON muestran que los es-

El otro, las diversas situaciones que provoca la actualidad cambiante, lo específico de otras muchas situaciones, están reclamando del Educador una gran capacidad de organizarse no en función de la imagen estereotipada que tiene del «Educador», sino de la capacidad que tiene de organizarse desde sí mismo, contando con el yo total de las personas en relación<sup>6</sup>. La tendencia natural de la persona es la de buscar su propia seguridad por la defensa narcisista de sí mismo; se trata, por consiguiente, de vencer la concepción del propio yo dando paso al «yo profesional», al «nosotros», única forma de que podamos pensar en estructurarnos de cualquier forma más o menos sistematizada.

1.2. Si hemos afirmado anteriormente que la escuela ha creado toda una cultura que se nos ha hecho alienante, es sencillamente porque hemos hecho de ella una estructura y la hemos

tudiantes de Pedagogía se identifican más que los otros a la imagen estereotipada de sí mismos. Cfr. A. ABRAHAM, *Le monde intérieur des enseignants*, Epi. Paris, 1972.

<sup>7</sup> LAPASSADE, G., *Groupes, organizations, institutions*, G. Villars, Paris, p. 152 s.

**Nuestra conciencia profesional se realiza en el marco de la institución escolar**

<sup>8</sup> KARDINER, A., *The individual and his society*, N. York, 1939. Citado por LAPASSADE, G., o. c., p. 152.

convertido —en expresión de G. LAPASSADE<sup>7</sup>— en «burocracia pedagógica». El término tiene hoy sentido neutro pero implica sometimiento a la sistematización e incluso despersonalización. Además lo hemos hecho para estudiar el segundo término que hace explicable la deficiencia departamental:

Se trata de la misma INSTITUCION aunque parezca paradójico. Sociológicamente tiene vigencia el principio de la institución lo mismo que el de autoridad como requisitos de organización; sin embargo eso que admitimos como principio puede ser la causa de las deficiencias en el funcionamiento.

La realización de nuestra conciencia profesional tiene lugar en el marco de la institución escolar. Dicha institución no siempre ha reunido a sus miembros en función de un mismo pensar, sentir o hacer —según definición de sociedad dada por KARDINER<sup>8</sup>— sino por circunstancias diversas entre las que no podemos descartar el nivel inconsciente de la formación de la institución escuela. No me refiero a las opciones últimas de los Educadores que supongo movidas por auténticos criterios altruistas e incluso trascendentales; sino a aquellas opciones que animan día a día su acción educativa. Esta inconsciencia se nos ha puesto de relieve cuando a raíz de la renovación educativa hemos caído en la cuenta de que el trabajo se puede —y debe— realizar partiendo de Objetivos, de Programaciones, de Departamentos, etc., y que nos han lanzado a la cara nuestra propia alienación institucional.

Lo que ha sido casi exclusivo —la «institución pedagógica interna» o clase con sus técnicas y «librillos de cada maestrillo»— se abre con especial fuerza hacia la «institución externa» formada por diversidad de grupos de organización y administración. El departamento quiere ser la forma más actualizada de dicha institución. ¿Será una nueva forma de esclavizar nuestra misión liberadora? ¿Será una nueva alienación?

La respuesta la encontramos en el primero de los «postulados educativos» formulados por A. de PERETTI:

«EL MUNDO EXTERIOR Y HUMANO ES ORDENABLE A CONDICION DE QUE SE PROCURE COMPARTIMENTARLO»<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> PERETTI, A. de., o. c., p. 100.

Nosotros, como Educadores, tenemos un mundo «exterior» y un mundo «humano» concreto y específico cuya estructuración

pide cauces nuevos. Sin temer desplazar el campo de significados, acudimos a la organización de empresas para ver que también allí se pasa de la concepción clásica de organización a otra,

- estructurada en función de las relaciones humanas,
- que deja las formas piramidales para hacerse horizontal,
- que redefine la autoridad y la comparte,
- que elige los subsistemas y agrupa las áreas de decisión, etc.
- que fija las relaciones que deben unir a todas las personas que constituyen la comunidad organizada en orden a la eficacia del trabajo.

La simple definición de organización dada por ALLEN se nos hace significativa a pesar de que piense en términos empresariales:

«Organización es el proceso de descripción y agrupamiento del trabajo a efectuar, definición y delegación de responsabilidad y autoridad y establecimiento de relaciones con el propósito de permitir al personal que trabaje unido y lo más eficazmente en la consecución de los fines»<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> ALLEN, L. A., *Organización y dirección de empresas*, Madrid, 1963, p. 66.

O'SHAUGHNESSY, J., *Organización de empresas*, Oikos Tau, Barcelona, 1971.

Desde la concepción clásica de TAYLOR, fundada sobre las actividades de producción desde el tiempo y los métodos, la evolución de las teorías organizativas nos trae el modelo que necesitamos: GULIK y URWICK se fijan sobre todo en los problemas de organización y DEPARTAMENTALIZACIÓN como recurso de distribución óptima. La variable independiente que a su juicio fundamenta un sistema es la manera de agrupar el trabajo. Además las alternativas de dicha organización se explicitan así:

- a) los objetivos (de producción)
- b) los procedimientos
- c) los clientes
- d) el lugar
- e) el tiempo.

Si tenemos en cuenta —mutatis mutandis— esta terminología, podemos aventurar la hipótesis de que la variable educativa única es el departamento como base de agrupación del trabajo, y

considerar las alternativas como los hilos conductores de su eficacia: los objetivos educativos, los métodos, los alumnos en los que se centra la acción, y las circunstancias espacio-temporales que permiten integrar el medio ambiente como elemento educativo.

**Sin objetivos no  
es posible la  
empresa  
educativa**

Tanto la empresa como la empresa educativa parten de unos objetivos. De no existir —como con frecuencia ha ocurrido en nuestros centros— se hacen actividades, cada una con un fin, pero que en su conjunto no contribuyen a los objetivos del centro. Por el contrario, si se explicitan y asimilan:

- a) se detecta con facilidad el posible conflicto entre los fines del individuo y los del centro, siendo posible la vuelta a la unidad de los mismos.
- b) se pueden evaluar los resultados partiendo de los objetivos; de lo contrario los objetivos existentes quedan como simple aparato propagandístico.
- c) existe una visión de conjunto y la realidad nos habla de unidad en la acción, lo que no descarta la plurivalencia de ideologías y de métodos.

Los bandazos de la historia —de nuestra pequeña historia pedagógica— nos hacen pensar que si la organización clásica se ha expresado solamente en términos de sistema (edificios, horarios, programas...), ahora trata de hacerlo en función de la relación humana. El intento será positivo, pero es de esperar que triunfe la síntesis, y dicha unidad puede conseguirse a partir de una estructura departamental: por ser grupos pequeños; por tener unos objetivos e intereses más próximos; y por la conciencia del «nosotros» que tiene más facilidad de surgir que en el seno de la gran institución.

Y aquí no valen criterios que la empresa ha manejado desde su teoría «X», por la que afirmaba que el individuo medio es indolente, no tiene ambición y se opone al cambio. Preferimos partir de la teoría «Y» por la que sabemos que no hay tal pasividad; que existen motivaciones, potencial y disposiciones humanas en espera de las condiciones propicias para ponerse en juego. La labor de «management» ha de consistir en ordenar las

condiciones del centro de modo que cada Educador se sienta comprometido en los objetivos del mismo, que son los suyos.

Estamos llegando al término de «fuerza social» —desde la conciencia de acción válida de los centros hay otras muchas terminologías que expresan la eficacia educativa— y al sentido que A. K. C. OTTAWAY le da cuando dice que es «la tentativa de un número de miembros de una sociedad de producir una acción o un cambio sociales»<sup>11</sup>. Es exactamente lo que pretendemos desde estas líneas; lo que intentamos desde nuestra acción educativa; y ciertamente espero que será lo que en estos momentos esperan conseguir todo tipo de instituciones escolares: convertirse en la fuerza social mayor para lograr la renovación de la persona y de las estructuras.

<sup>11</sup> OTTAWAY, A. K. C., *Educación y sociedad*, Kapelusz, Buenos Aires, 1965, p. 49.

## 2. El departamento como lugar de realización de las influencias

A medida que la investigación psico-pedagógica penetra en el concepto y realidad educativa, aparece con más claridad que el o los equipos de educadores son la pieza clave de todo el contenido de la Escuela. Todas las actividades que tienen como objetivo algún aspecto de la formación de los niños o adolescentes parten de un lugar común: el grupo de Educadores. Actividades de formulación de la filosofía del centro; de los objetivos del mismo; programaciones; evaluaciones... son otras tantas exigencias que aglutinan a un número variable de personas en otras tantas modalidades de trabajo grupal.

Lo que antes era una seguridad individual, se convierte con frecuencia —al ser actividad de grupo— en posible angustia y pesimismo ante el enfrentamiento con la propia identidad educativa, puesta en tela de juicio por la constante revisión de métodos, criterios y optimismos personales. Las primeras revisiones a que se somete una metodología que ha sido «de siempre», causa inseguridad en los individuos, hasta que llega el momento en que el mismo grupo se convierte en lugar segurizante de la propia persona y actividad.

Cuando un grupo de Educadores decide, en un intento de puesta al día, constituirse en departamento de cualquiera de las Areas educacionales, entran en acción todos los mecanismos estudiados

por la Dinámica de Grupos y replantea la situación desde las coordenadas de la relación interpersonal y de los contenidos programáticos de dicho departamento.

La misma Ley General de Educación incide con frecuencia en la consideración de los equipos como factores de la gama de actividades que tienen como centro de interés la formación total del alumno:

- «...formación y experiencia del equipo directivo del centro»... que es quien realiza la evaluación del rendimiento del centro...

(Art. 11, 5.º)

- «Los métodos didácticos en la E. G. B. habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos...»

(Art. 18, 1)

- «El director deberá dirigir, orientar y ordenar todas las actividades del centro. De una manera especial asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos».

(Art. 62, 2)

La dinámica departamental, afirmamos, es la de todo grupo orientado hacia una tarea y que tiene en cuenta la interacción personal. Son, por tanto, tres los elementos en juego: el INDIVIDUO, el GRUPO y su ESTRUCTURA.

2.1. El primer componente de un departamento es el EDUCADOR, el INDIVIDUO, situado en el grupo y sometido a las leyes interaccionales del mismo. En su seno sentirá la tiranía de decisiones tomadas; el apoyo de aceptaciones afectivas; podrá tener conciencia de sí mismo desde los puntos de vista subjetivo y de los demás.

**El educador  
siente las fuerzas  
estimulantes y  
paralizantes**

Inmerso en un grupo de trabajo, siente sobre sí dos tipos de fuerzas antagónicas. Unas son «estimulantes» de su actividad,

12 LUFT, J., *Introducción a la dinámica de grupos*, Herder, Barcelona, 1973, p. 61.

«paralizantes» las otras<sup>12</sup>. Cada persona tiene, en el ejercicio de su función docente, objetivos personales que sobrepasan los de cualquier contenido didáctico y trascienden al educativo; también un grupo, una vez instituido y capaz de actuar con independencia se formula sus propios objetivos que son soportes de su estructura grupal. Pero en lo mismo que es refuerzo del grupo puede darse la debilitación paralizante del individuo; éste necesitará una gran madurez para despojarse de sí mismo y encarnar como propios los objetivos del grupo.

El que educa comienza por educarse a sí mismo; y dentro del grupo es una labor que queda por realizar: sentir sobre sí mismo la aceptación del grupo; la seguridad que él mismo proporciona; el aumento de eficacia respecto a la individual; y la mayor disposición al compromiso. W. R. BION, en sus estudios sobre terapia de grupos, introduce el término «valencia» y la define como: «disposición del individuo para combinarse en el grupo al hacer y actuar de acuerdo con los supuestos básicos»<sup>13</sup>; valencia que será elevada o baja según que dicha disposición permita la integración en la vida del grupo. También PERETTI reafirma su fe en la eficacia de la integración del Educador:

«El Educador deberá estar acostumbrado a confiarse a la fuerza conductora del grupo, a seguir poco más o menos los movimientos inexorables de su creatividad y también los impulsos de ayuda mutua que se efectúan en el seno de los intercambios»<sup>14</sup>.

13 BION, W. R., *Experiencias en grupos*, Paidós, Buenos Aires, 1974, p. 95.

14 PERETTI, A. de, o. c., p. 174.

### **El grupo favorece la producción cualitativa y cuantitativa**

Al hablar de fuerzas conductoras, de creatividad... suponemos esas mismas cualidades y condiciones en el Educador individualmente considerado; pero es sentir común de toda la psicología social que el grupo permite una mayor eficacia tanto en la producción cualitativa de ideas y métodos, como en su variedad cuantitativa. El dinamismo del grupo asimila, por procesos conscientes o inconscientes, las aportaciones de los individuos, llegando luego a resultados con frecuencia irreconocibles por quienes fueron autores de su génesis primera.

La tensión máxima del Educador, esa tensión positiva que anima su entusiasmo diario y que definimos como el estado de conciencia que reúne todas sus fuerzas y su «tonus» para la acción de algo tan presente y tan real como es la serie de ac-

tos educativos, solamente puede conseguirla y mantenerla al ritmo del grupo de trabajo. El departamento será la forma concreta de realizar dicha tensión.

No quisiera aventurar tipologías, pero sí adivinar el paso que los Educadores nos vemos instados a dar; el de dejar atrás al tipo tradicional con sus «fundidos de moldes tradicionales», e igualmente al tipo que se autodirige internamente sin aceptar en profundidad la realidad de los otros; se trata, pues, de llegar al tipo de Educador «dirigido por los otros», sin que esto pueda conducirnos a la alienación y pérdida de la propia identidad individual (En la terminología básica me he servido de la usada por RIESMAN en su obra «La muchedumbre solitaria»<sup>15</sup> donde predice dicho tipo de persona para las sociedades en período de desarrollo industrial).

<sup>15</sup> RIESMAN, D., *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Buenos Aires, 1968, p. 37.

2.2. El Departamento es un GRUPO. Afirmar esto no quiere decir sencillamente que los Profesores realizan un trabajo juntos; hay otras dimensiones más profundas que implican a las personas en su dimensión relacional, haciendo de ellas una «unidad en el estar juntos». La afirmación de la identidad grupal solamente podrá darse cuando la interacción sea real, la vida afectiva común, comunes también los objetivos y la participación en las tareas sea patrimonio de todos. Esa identidad que afirmamos del grupo la hacemos extensiva a cualquier departamento, no sin antes señalar que, como aquél, tiene en la base unos presupuestos comunes:

a) *Las variables: «dependencia - independencia - interdependencia»*, mediante las cuales el grupo regula su propia autonomía y la de los individuos. Las divergencias de pareceres y comportamientos personales han de desarrollarse en plena libertad de juicios y acciones, es la única manera capaz de conducir las a la síntesis, orientada por los estados de interdependencia. La prueba de la integración del individuo en un grupo no es su sometimiento a la norma grupal, sino la disposición interior de obrar con la mayor libertad social.

La opinión de J. LUFT es que «la interdependencia se produce a medida que un conjunto de individuos elabora nuevos modos de proceder, nuevas normas y valores, adecuados a los objetivos y a los recursos de los miembros del grupo»<sup>16</sup>. Las expresiones de quienes han pensado en la dinámica grupal en toda su profundidad denotan que el estado de dependencia e

<sup>16</sup> LUFT, J., o. c., pp. 55-56.

interdependencia, lejos de privar al individuo de su más amplia libertad le dotan de energías insospechadas en la dinámica individual. K. LEWIN habla de «atmósfera de grupo»; CATELL de «personalidad del grupo», y CARTWRIGHT de «dimensiones emocionales del grupo».

b) *La evolución del grupo se realiza según procesos definidos.* El hecho de encontrarse las personas entre sí hace desplegar toda suerte de mecanismos psicológicos que van desde la propia defensa hasta la plena integración en el campo relacional del otro. Los primeros pasos de esta relación se hacen segurizantes: se habla del tiempo, de lo que uno hace, etc., tratando de poner a salvo la propia persona. La caída de las máscaras que la ocultan se hace posible a medida que el grupo concibe unos objetivos de acción y participación. Posteriormente se pondrá en juego la estructura del grupo partiendo de los individuos, de sus expectativas personales y de la tarea que tratan de realizar. La llegada del grupo a la madurez quiere decir que se ha convertido en objeto de su propia regulación y control, y que tiene en su mano los resortes del mismo a nivel de actividad y a nivel de relación.

Desde este punto de vista, un departamento se convierte en el lugar de estructuración de CONTENIDOS (objetivos, formas de trabajo, actividades, normativa, evaluación, etc...) y además, RELACIONES (colaboración, agresividad, dependencia, etc.); en el lugar donde la «tensión máxima» se hace realidad, manteniendo los grados de aspiración siempre por delante de las realizaciones.

La vida de un grupo de Educadores que se quiere realizar en grupo departamental determina por sí mismo una serie de dimensiones que aseguran su propia eficacia y seguridad<sup>17</sup>. Podemos reducirlas a cinco cuyo significado se señala escuetamente:

<sup>17</sup> La ampliación de esta terminología puede hallarse en HEMPHULL, J. K., *The Measurement of Group Dimensions*, citado por O'SHAUGHNESSY, o. c., p. 101.

**SEGURIDAD:** o grado de conocimiento de los miembros del grupo y de satisfacción por su propio encuentro y trabajo común.

**AUTONOMÍA:** o facilidad de movimientos —sobre todo en el plano metodológico y creativo— que el individuo tiene respecto del grupo.

**ESTRUCTURACIÓN:** que vendrá expresada por la medida en que el grupo organiza la actividad de sus miembros, define el rol de cada uno, y permite que haya en él infiltraciones de otros grupos.

**POLARIZACIÓN:** u orientación de los individuos a los objetivos del departamento, haciéndose partícipes de sus decisiones, medios e ideologías.

**FEED BACK:** o actividad para volver sobre sí mismos en un intento de auto-análisis y reestructuración en el cambio o la posible desviación; actividad que se ha de realizar sobre todo a nivel de objetivos.

### 2.3. El grupo departamental se integra en ESTRUCTURA

Las estructuras de las diversas instituciones han ido variando de formas en los últimos años. La verticalidad clásica se ha visto minada en su base y las modalidades van oscilando en medio de corrientes de participación, horizontalidad, cogestión y subsidiaridad.

Tan importante o más que esta preocupación reestructuralista es la de procurar que la persona se eduque en su vertiente social, adquiera los hábitos de la convivencia participativa y penetre en la dimensión del otro hasta hacerla parte de su propio campo referencial. No faltan experiencias —narradas o silenciadas— en las que grupos de Educadores traten de llegar a dicha formación. La que describe G. FERRY<sup>18</sup> da como resultados: la creación de actitudes de cambio; reducción progresiva de la enseñanza magistral para llegar a formas de personalización; y el establecimiento de la doble red de comunicación entre los Educadores.

Pensar en departamentos, para más de un Educador, va a significar atarse a una nueva estructura añadida a la o las ya existentes. Quizá los estados de dependencia no hayan sido suplidos por otros de identificación proyectiva con los demás. Pero para el Educador que tenga conciencia de la existencia y dimensión de los otros puede ofrecerse dicha estructura como el lugar de «convergencia de espíritus» y de «estímulo social de la inspiración».

<sup>18</sup> FERRY, G., *La pratique du travail en groupe*, Dunod, Paris, 1970.

Sea como fuere, y puesto que no podemos retroceder en lo que se ve como necesidad educativa vital, tratemos de dar forma al departamento.

Para R. MUCCHIELLI, la estructura de todo grupo —si exceptuamos el de los amigos alrededor del «vaso de bon vino»— ha de ser estructura FORMAL, ya que reconoce como inviable la informal. Esto quiere decir que ha de estar jerarquizado y basado en unos mínimos de exigencia a los que el mismo grupo se compromete. Todo departamento ha de estructurarse teniendo en cuenta los tres principios que el mismo autor señala:

- «La estructura formal hace relación a los objetivos del grupo y define sus funciones en relación a dichos objetivos».
- «Al entrar en una estructura formal, el individuo se halla investido de posición social, de status y de rol propios».
- «Por el rol y el status, el individuo se halla en el centro de un sistema de expectativas y de exigencias con respecto a los otros miembros: son las normas de comportamiento interpersonal»<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> MUCCHIELLI, R., *La dynamique des groupes*, Lib. Techniques, Paris, 1969, p. 46 s.

**Departamento:  
compromiso  
personal  
con el grupo**

Podemos apreciar que dentro de estos mínimos de normatividad, los objetivos ocupan el punto orientador de toda actividad; el rol y status individuales, la posición desde la que emprende su acción; las normas del grupo, admitidas como compromiso personal y grupal, se convierten —por ser estructurantes— en soporte de los actos humanos. La fuerza del grupo no solamente existe en cuanto elabora planes y emprende estrategias educativas; la tiene también respecto a la autoexigencia y evaluación de las estrategias individuales.

La estructura de un departamento requiere una especial atención, dado que no sería suficiente la creación del mismo por vía «funcionaria». El rol de Jefe de departamento, por ejemplo, conviene que surja del seno mismo del grupo de Profesores; la vía impositiva traería consigo graves inconvenientes a la hora del trabajo y sobre todo de la integración personal. No son pocos los problemas que origina el sistema más o menos impositivo de la dirección de un centro. Valga como muestra el

aparato legislativo que acompaña al nombramiento del Director de un Centro de E.G.B.:

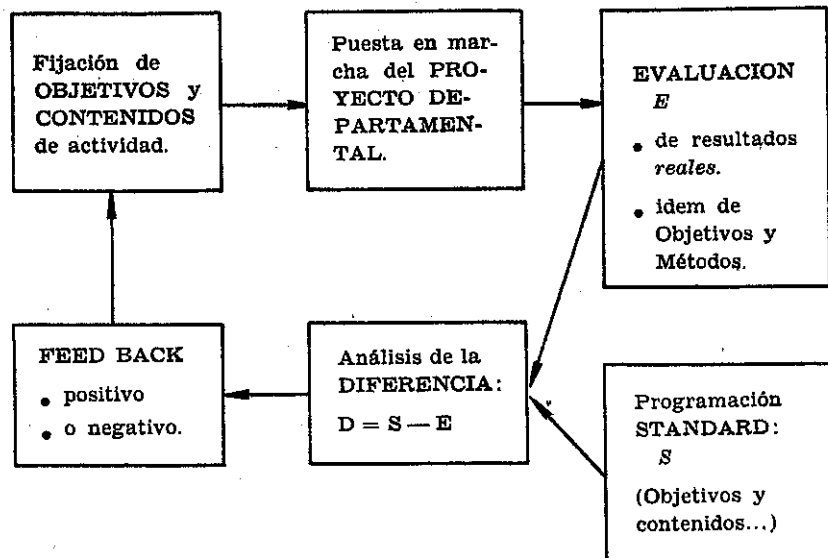
- Define su función: Art. 60,2. Ley de Educación.
- Como funcionario ha de reunir estas condiciones:
  - ser profesor titular del centro: Art. 60;
  - pertenecer al Cuerpo de Profesores de E.G.B.: Art. 108, 5;
  - nombramiento del Ministerio de E.C.: Art. 60;
  - Claustro y Consejo asesor son «oídos» por el Ministro: Art. 60;
  - debe desempeñar funciones docentes: Art. 110, 3;
  - ha de tener especial formación educativa: Art. 110, 3.

No cabe duda —y respetando la legislación— que la persona así instituida tiene suficientes elementos para que sea recibida por cada Educador como una especie de «figura paterna» sobre la que recae toda última responsabilidad. Es preferible que el grupo departamental se constituya de forma que, sin perder conexión con la dirección, mantenga suficiente independencia como para no perder en lo más mínimo su implicación en las tareas educativas.

Creo que el sistema del «Trazo de unión», definido por LIKERT y perfeccionado por él bajo la forma de «*Sistema de management mediante interacción de la influencia*», es fórmula viable tratándose de departamentos: Organización compuesta por «grupos de trabajo imbricados en los cuales algunos individuos actuarían como miembros de 'articulación'»<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> LIKERT, *New Patterns of Management*, cfr. D'SHAUGHNESSY, o. c., p. 125.

Junto a estos datos sobre la estructura formal del departamento se puede pensar en la estructura operacional del mismo o proceso general de su funcionamiento. En el siguiente gráfico queda patente el circuito, que si bien es relativo por las variables imprevistas que pueden intervenir (tipo de alumnos, circunstancias extrañas, etc.) no por ello deja de ser válido, ya que al ser circuito abierto ha de prever y ser capaz de modificar las variables gracias a la acción correctiva de «retroacción» (feed back):



1. El departamento formula los objetivos, planifica los contenidos de su materia correspondiente con las actividades generales para conseguirlos; es el Proyecto departamental; 2. Los Equipos docentes ponen en marcha la praxis de dicho Proyecto, programan la materia en su detalle, especifican los objetivos, instrumentan la evaluación; 3. La Evaluación detecta unos resultados reductibles a medida (por pruebas, trabajos, etc.); los objetivos y métodos se evalúan; 4. La programación de los Objetivos, etc... (programación STANDARD) está siempre a la vista de todos los Educadores como punto de referencia; 5. El departamento analiza la diferencia entre lo standardizado y la evaluación real; estudia los elementos condicionantes de dicha diferencia, dando el resultado o retroacción, positiva o negativa; 6. El feed back permite reajustar el nuevo proyecto con los elementos variados que la evaluación ha proporcionado.

### 3. La escuela departamentalizada

Al llegar a este tercer apartado, conviene que nos acerquemos lo más posible a la realidad que diariamente pisamos los Educadores y tratar en ella de trazar senderos que sin duda alguien andará y perfeccionará. Nada más lejos del intento que el dar fórmulas hechas e inflexibles; son solamente señales las que se trazan para quien quiera seguir las.

Preguntados varios equipos educativos sobre su realidad departamental, coincidieron en afirmar la ausencia de una estructuración que pudiera llamarse tal; sí que se hace algo en los centros: se tienen reuniones de programación; hay quienes elaboran sus líneas de filosofía del centro; formulan objetivos... pero el departamento aparece, lo más, como algo añadido y sin constituir el punto de partida de toda la organización escolar. ¿Causas?:

- «Falta mentalización y visión de la función del departamento».
- «Falta de orientaciones».
- «Falta tiempo para pensar, trazar líneas, ayudar a los profesores».
- «Dificultades para aceptar al grupo y el trabajo en equipo», etc.<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Las referencias aluden a la convivencia sobre Departamentos, de San Asensio, Logroño, 10-I-1975. Organizada por Secretariado de Educación «La Salle».

Sin embargo la alternativa que tiene sobre sí la educación actual ha sido captada con precisión: o seguir cada uno su programa, materia, método... particular; o elaborar estructuras partiendo de la opción de los departamentos.

- «En el colegio se palpa cierta ansiedad entre los profesores por lograr una coherencia en el trabajo de todo el equipo docente».
- «Los departamentos son un medio de evitar la desorientación y el trabajo peligrosamente aislado».

Con el fin de que tanto el lector como estas líneas tengan el mismo significado coherente, se requiere en primer lugar establecer un vocabulario convencional, si bien ajustado al espíritu de la legislación y de la renovación actual; así hemos de dejar definidos: el DEPARTAMENTO, el INTERDEPARTAMENTO y los EQUIPOS EDUCATIVOS.

- **El DEPARTAMENTO:** entendemos por tal el equipo de profesores que imparten una misma materia en distintos cursos y que realizan sobre ella funciones de programación, evaluación de contenidos y métodos, al mismo tiempo que tratan de investigar sobre su marcha y perfeccionamiento.

La diversidad de los mismos dependerá de los diversos ciclos: E.G.B.; Bachillerato-COU, Formación Profesional y Universidad. En la E.G.B. los profesores imparten o bien todas las materias globalizadas (1.<sup>a</sup> Etapa) o comienzan la progresiva diversificación (2.<sup>a</sup> Etapa). El Bachillerato requiere la labor departamental para asegurar la relación existente entre las materias de una misma área. La Formación Profesional se agrupa en torno a los núcleos o familias profesionales. La Universidad establece los departamentos como «unidades fundamentales de enseñanza e investigación en disciplinas afines que guardan entre sí relación científica» (Art. 70, 1).

- El INTERDEPARTAMENTO consta de miembros representantes de los departamentos y cuyos contactos tienen lugar a nivel de centro en todas sus secciones y dentro de cada una de las materias; incluso se puede extender la aceptación a la vertiente intercolegial.

La diferencia con los departamentos radica en la integración del mismo, en la mayor amplitud de sus cometidos (objetivos y contenidos) y en la visión lineal que tiene sobre la marcha de materias y actividades (abarca toda la gama de cursos que tiene el centro).

- El EQUIPO EDUCATIVO está integrado por todos los profesores que imparten enseñanzas en el mismo curso o cursos en el caso de ser varios. Su misión es la de aplicar en sus cursos las programaciones generales del departamento y coordinar los temas de las diversas áreas en su posible relación. Habrá momentos en que su composición sea de todos los profesores (sesiones de evaluación o programación conjunta...) y momentos en que los subgrupos se dediquen a la programación de sus materias correspondientes.

Al frente de estos equipos figura el coordinador.

3.1. La Ley de Educación solamente hace referencias explícitas a los departamentos en lo que se refiere a su formación en la Universidad. Ordena su formación a efectos académicos y administrativos: agrupación en Institutos y Escuelas Técnicas Superiores, y por Institutos, Escuelas y Colegios Universitarios.

Trata, por ellos, de que se agrupen las disciplinas afines; da al

departamento la importancia precisa al denominarlo «unidad fundamental de enseñanza e investigación», y al darle la responsabilidad de las correspondientes enseñanzas en toda la Universidad. Los directores de departamentos coordinan las funciones de docencia e investigación, facilitan y supervisan la actividad del Profesorado (Arts. 69-70 y 71).

Respecto a la E.G.B. las Orientaciones dieron en su día la versión que perdura hoy: «son pequeñas agrupaciones de especialistas de las distintas áreas». Señala las funciones del departamento, con lo que en realidad queda más definido que con la afirmación anterior.

El Bachillerato ha encontrado su última formulación en el Decreto de 23 de enero de 1975, y en ella el departamento parece quedar indirectamente establecido por las exigencias que formula:

«Las materias se agrupan en áreas de conocimiento integradas por las disciplinas que guardan entre sí cierto grado de relación... en este nivel educativo conviene presentar (las asignaturas) haciendo especial hincapié en sus interrelaciones».

«Las diversas áreas de conocimientos deben mantener, a su vez, relación entre sí para responder a la exigencia de dar coherencia al proceso educativo con el fin de llegar a una formación completa y equilibrada de la personalidad del alumno».

Como podemos apreciar, del aparato legislativo no queda una idea suficientemente clara sobre la identidad de los departamentos; incluso en varios decretos aparece la palabra con variantes notorias de significado. Sin embargo podemos adelantar en nuestro diseño gracias a la concisa expresión de las funciones de los diversos departamentos.

### 3.2. Departamentos y sus funciones.

La vida del departamento está definida y sostenida por dos columnas imprescindibles:

- a) La estructura departamental que constituye lo «permanente» del mismo y se mantiene como su finalidad última.
- b) El proyecto departamental, que incluye toda la actividad funcional del departamento. Atendiendo tanto a las Orienta-

ciones como a la Ley y Decretos antes mencionados, se pueden estructurar una serie de funciones que consideraremos dentro del término general de: PROYECTO DEPARTAMENTAL. Dichas funciones son:

**Objetivos** 1. Formulación de OBJETIVOS generales de la materia correspondiente, o bien algún objetivo que se vaya a convertir en específico para todos los cursos dentro de esa materia. V. gr. Será objetivo general del área de Matemáticas el formar hábitos de claridad y rigor en el pensamiento; y este objetivo es válido para toda la 2.<sup>a</sup> Etapa. Pero el departamento ha podido detectar que los mecanismos de cálculo fallan en los alumnos y formular el objetivo específico para los tres cursos de cuidar la progresión de los mismos durante esa etapa.

La diferencia entre las formulaciones que hace el departamento y las que realiza el interdepartamento o el equipo educativo radica en la mayor o menor extensión y especificidad. El interdepartamento se mueve en una línea más general; el equipo educativo desmenuza y concreta hasta el detalle tanto los objetivos como las demás funciones (Cfr. el cuadro).

**Programación** 2. Elaboración de PROGRAMACIONES lineales, es decir aquellas que abarcan la etapa y cursos correspondientes. Es la elaboración de la línea progresiva y coherente de temas, tratando de que la marcha de los mismos sintonice con el resto de las materias. La programación vertical que surge del departamento da pauta a los equipos educativos y profesores para considerar cada curso como un todo unitario y en lo posible globalizado (1.<sup>a</sup> Etapa) o al menos organizado en torno a centros de interés (2.<sup>a</sup> Etapa); o bien coordinado (bachillerato).

El interdepartamento asegurará que todo el período educativo camina por una línea progresiva más general, previendo posibles repeticiones, lagunas, etc.

**Técnicas** 3. Renovación y experimentación de TECNICAS NUEVAS, puestas al servicio de una metodología más eficaz. Comienza el departamento por plantear las líneas metodológicas básicas para el curso, inicia a los equipos educativos en posibles experiencias

de nuevas formas, analiza los resultados de experiencias que surgen de la creatividad de equipos y profesores.

### **Evaluación**

4. Coordina las actividades de EVALUACION dentro del área, lo cual abarca el estudio de conceptos evaluativos y de técnicas diversas tanto de medida y recogida de datos como de evaluación. Las formas de evaluación que atañen al departamento serán sobre todo relativas a la marcha general de la materia, a los métodos y sus resultados expuestos por el equipo educativo y atenderá siempre a la consecución de los objetivos o programación «standard» con la que ha de comparar los resultados reales.

La creación de formas de evaluación y autoevaluación será un servicio prestado a la acción de los equipos y al mismo centro. Los equipos educativos, por su mayor frecuencia de actividades grupales, necesitan la aportación de documentos, baremos, cuestionarios... que el departamento puede elaborar. Corresponde a cada profesor la evaluación continua de sus alumnos, tanto por pruebas como por la observación continua y sistemática del trabajo de los mismos. Al equipo educativo la elaboración de las pruebas quincenales, mensuales, etc... y la aplicación de los criterios de evaluación que el departamento sugiere.

### **Formación permanente**

5. Corresponde también al departamento velar por la FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO, cuidando de establecer planes y ciclos temáticos; trata de aprovechar la riqueza de los profesores o equipos, los cuales pueden preparar guiones, temas de exposición y debate, o bien sugerir cursillos de acuerdo con las necesidades de los mismos educadores.

Más que aportar elementos más o menos ajustados a las necesidades reales (conferencias, cursillos...) la labor continuada partiendo del aprovechamiento de los recursos que ya se tienen ofrece la ventaja de hacer más significativos los temas y de crear en los profesores un grado de expectativa continuo, único camino para llegar a la labor más delicada y difícil del departamento como es la de INVESTIGACION.

EL PROYECTO DEPARTAMENTAL

COMETIDO	DEPARTAMENTOS
<p>1. OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traza la progresión y taxonomía de los objetivos.</li> <li>• Objetivos específicos de su Área.</li> </ul>
<p>2. PROGRAMAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone programas; enuncia los contenidos.</li> <li>• Establece la progresión vertical de los temas para el nivel y curso.</li> </ul>
<p>3. TECNICAS NUEVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone, a nivel técnico, métodos actualizados.</li> <li>• Traza las líneas de la metodología general: v. gr., personalizada.</li> <li>• Analiza las novedades creadoras.</li> </ul>
<p>4. EVALUACION</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudia criterios y técnicas evaluativas.</li> <li>• Atiende de modo crítico los resultados y métodos expuestos.</li> <li>• Elabora formas de evaluación: Centros Equipos Niveles</li> </ul>
<p>5. FORMACION DEL PROFESORADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudia y planifica la formación permanente de acuerdo a necesidades y conveniencias.</li> <li>• Aprovecha los recursos del grupo.</li> <li>• Se asesora de técnicos. Interdepartamentales.</li> </ul>
<p>6. INVESTIGACION</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora un plan de investigación sobre aspectos educativos, psicológicos, religiosos, metodológicos...</li> <li>• Avanza programa y etapas para la investigación.</li> <li>• Elabora trabajo sobre el tema.</li> </ul>

DELIMITACION DEL CAMPO

	EQUIPOS EDUCATIVOS	PROFESOR
<p>nia d ea.</p>	<p>Objetivos concretos a corto plazo. Idem en cada tema y curso. Señala actividades para conseguirlos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actúa por referencia a esos mismos objetivos.</li> <li>• Los matiza de acuerdo a las necesidades de los alumnos.</li> </ul>
<p>emas al de</p>	<p>Coordina los temas: su relación con otras Areas. Especifica los contenidos. Programa cada tema..</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detalla el contenido del tema:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— fichas</li> <li>— actividades</li> <li>— evaluación continuada</li> </ul> </li> <li>• Asegura los aprendizajes.</li> </ul>
<p>s ac. logia s.</p>	<p>Concreta las formas metodológicas; evalúa a la práctica las ideas. Experimenta y evalúa las experiencias. Elabora notas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da forma, modifica, crea... en el contexto de la metodología.</li> <li>• Experimenta elementos de su propia creación. Labor experimental; actitud prospectiva.</li> </ul>
<p>alua- ulta- o pos es</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica criterios y técnicas, evaluando su eficacia.</li> <li>• Elabora las pruebas de Cursos.</li> <li>• Se autoevalúa en grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa a los alumnos.</li> <li>• Sistematiza la observación reuniendo elementos de juicio.</li> </ul>
<p>ción ades o. rta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudia sus propias necesidades.</li> <li>• Analiza técnicamente su propia dinámica.</li> <li>• Investiga sobre su actividad educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugiere actividades.</li> <li>• Opta por cursillos, conferencias, y comunica sus resultados.</li> <li>• Colabora según sus posibilidades.</li> </ul>
<p>so- cos, di-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone en práctica la parte asignada por el departamento en lo que a sus cursos atañe.</li> <li>• Se ajusta al plan del departamento: fechas de trabajo, lecturas sobre el tema, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura integrarse en el plan según sus posibilidades.</li> <li>• Crea en sí mismo actitud investigadora-prospectiva.</li> </ul>

6. Esta labor de INVESTIGACION o de prospectiva se ha de centrar sobre todo en la actividad misma del centro y profesores. Requiere que algún miembro del grupo sepa caminar por las técnicas de investigación —recogida y elaboración de datos, materiales básicos para detectar factores, etc.— y que oriente a los profesores hacia esta labor enriquecedora para ellos y para cuantos puedan saborear el fruto de sus investigaciones en publicaciones de marcado matiz práctico.

De no mediar esta actitud prospectiva en cada Educador y miembro de cada grupo educativo o departamental, sería fácil profetizar la decadencia tanto de los departamentos como de la Educación en general, por el peligro de la misma de irse convirtiendo en algo puramente burocrático. La previsión que hace W. G. BENNIS es que las organizaciones vayan dejando de ser «orgánicas» (puestos bien definidos para cada miembro) para convertirse en «sistemas temporales» en los que la organización se fundamente en la variedad; en la autodefinition del grupo que elige sus alternativas, propone sus objetivos y camina al ritmo de su propia creatividad<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> BENNIS, W. G., *Changing Organizations*, Mc Graw-Hill, N. York, 1966.

<sup>23</sup> MUNICIO, P., *Los departamentos de proyectos en la organización escolar*, Rev. Esp. Ped. n. 120, 1975, p. 73.

Como ejemplo y afirmación de esta necesidad adelanto solamente un modelo propuesto por P. MUNICIO<sup>23</sup>, quien piensa que los departamentos podrían funcionar partiendo exclusivamente de elaboraciones de proyectos que persigan un solo objetivo específico distinto de los habituales. La vida de los equipos educativos seguiría realizando toda la labor indicada para ellos y los departamentos; estos últimos realizarían un proyecto paralelo a la organización ya existente y de acuerdo a una finalidad concreta, v. gr. proyecto de estudio sobre el grado de relación empática entre los alumnos del centro y sus profesores.

Con esto se quiere decir sencillamente que las estructuras departamentales no nacen una vez para siempre, como no ha nacido todavía ese «artificio universal» que Comenio procuró en su Didáctica Magna. Todo es variable y requiere no solamente esperar que cambie, sino adelantar el cambio con la propia creatividad de educador nato.

### 3.3. Organigramas departamentales

Pese a la dificultad que entraña el dar esquemas aplicables, ya que las diferencias entre centros son considerables, me aven-

turo a proponerlos como fruto de reflexiones, de constatación de la realidad y de consulta con Educadores experimentados en las lides de organización de centros.

Las posibilidades son muchas, las dificultades también. Si el lector considera como un «angelismo» el pensar que estos organigramas se puedan llevar a cabo, podría al menos intentar mover en su centro un solo departamento, sería la conclusión más práctica a la que han llegado muchos en medio de este desconcierto actual.

## ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

### 1.ª ETAPA: Damos por supuesto el DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

#### DEPARTAMENTOS DE:

EXPERIENCIAS: Socio-Natural y Religiosa.

EXPRESION LINGÜISTICA.

EXPRESION MATEMATICA.

CREATIVIDAD, Plástica y Dinámica.

### 2.ª ETAPA:

#### DEPARTAMENTOS DE:

EDUCACION DE LA FE

SOCIO-NATURAL

EXPRESION MATEMATICA

LENGUA.

EXPRESION Plástica, Dinámica y Pretecnológica.

## FORMACIÓN PROFESIONAL:

### DEPARTAMENTOS DE:

HUMANIDADES: Idioma, Lengua, Humanística...

EDUCACION DE LA FE

ELECTRICIDAD

MECANICA

DELINEACION.

## BACHILLERATO:

### DEPARTAMENTOS DE:

AREA DE LENGUAJE

FORMACION ESTETICA

AREA SOCIAL Y ANTROPOLOGICA

FORMACION RELIGIOSA

CIENCIAS MATEMATICAS Y DE LA NATURALEZA

EDUCACION FISICA Y DEPORTIVA

## Anotaciones:

1.<sup>a</sup> Los departamentos en la primera Etapa de E.G.B. así como el contenido de estos cinco años es eminentemente globalizador; se trata de partir del área (y por tanto del departamento) de Experiencias y orientar todo el trabajo en orden al centro de interés que las mismas despiertan.

2.<sup>a</sup> Los diversos departamentos de Educación de la Fe no impiden el que en el centro exista el DEPARTAMENTO DE PASTORAL, que coordina las actividades y criterios en orden a la vivencia

religiosa de los individuos o los grupos. Los departamentos de Educación de la Fe atienden a que el contenido de la Catequesis (contenido propiamente dicho y vivencia de la fe) quede asegurado progresiva y coherentemente.

3.<sup>a</sup> El DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN se da por supuesto en cada etapa, ya que puede ser el mismo para todo el centro. Su acción orientadora de Educadores y Alumnos ha de ser sistemática y constante.

4.<sup>a</sup> En el Bachillerato, el hecho de que se indique un departamento con el contenido de varias materias —v. gr. Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza— no quiere decir que se impida la programación separada entre los profesores de cada una de esas asignaturas. Dicha área en concreto, pretende «que se forme a los alumnos para comprender los fenómenos naturales científicos y técnicos... dando importancia al mecanismo lógico implícito en el razonamiento científico, habituando al alumno a los métodos deductivo e inductivo y a la experimentación» (Decreto de 23-I-1975).

## Conclusión

Si el lector ha llegado hasta este apartado estoy seguro que habrá sacado sus propias conclusiones, las buenas, las que lleven a la acción. Por eso es solamente como la «coda» que se añade al final y que quiere dejar el acorde sentado con solidez armónica. Concluir así es empezar otra vez.

• No podemos quedarnos los Educadores a un nivel profesional de «gente de buena fe» que trabaja con los instrumentos rudimentarios de siempre; no queda más opción que la de acudir a la revisión de nuestros procedimientos y echar mano de tantos elementos como la sociología actual nos presta. De su estudio extraemos la fuerte corriente grupal y el fenómeno de la necesidad del trabajo en equipo como contrapartida al corrosivo individualismo de que estamos amenazados.

El que queramos «humanizar» los términos y realidades sociales, educativas, técnicas, etc., no nos impedirá el adoptar criterios y terminologías altamente constructivas en el terreno educativo. Las empresas que descansan hoy sobre la Planifica-

ción, la Organización, la Motivación, la Coordinación y el Control<sup>24</sup>, han pensado primero en la producción y quizá en «n» lugar en el hombre. Las bases de su trabajo son firmes y nos sirven para reforzar lo que la institución educativa ha descuidado: la planificación científica.

• Al pensar en los departamentos se ha de prevenir del peligro de entrecruzar sistemas y organizaciones, con lo que se conseguirá solamente el entorpecer unos y otras. Creo que el departamento ha de constituir la base organizativa del centro y asumir la participación de responsabilidad que la dirección conceda en el sistema cogestivo que confie en las personas y en los grupos.

• Al tratar de reafirmar estos modelos de estructuración y organización nada más lejano de nosotros que el pretender exclusivamente la productividad como objetivo primero; en el fondo de nuestra preocupación de Educadores está siempre el Educador: su persona y su eficiencia profesional. Eso sí, para asegurar la autenticidad de su identidad no se puede colaborar con él en su pretensión de aislamiento de las personas ni del entorno socio-cultural. Su forma de desarrollo pleno es la «adaptación activa»; pensando en ella y en la seguridad psíquica del educador, escribe W. J. SCHRAML:

«Estos dos conceptos de adaptación (pasiva y activa) encarnan también los dos objetivos esenciales de la educación: la adopción del estilo de comportamiento de la civilización en que vive el individuo, y el libre despliegue de la personalidad, y por consiguiente el llevar adelante y transformar esa civilización»<sup>25</sup>.

25 SCHRAML, W. J.,  
*Psicología profunda  
para educadores*, Her-  
der, Barcelona, 1971,  
p. 221.

La empresa de transformación solamente es posible desde la plataforma del equipo; de ese grupo de personas que con los mismos objetivos e ideales tratan de realizarse plenamente a sí mismos antes de querer llegar a la formación humana integral de aquellos a quienes educan.