

LA NUEVA TAREA DE LA ESCUELA

Irma María Flores Alanís

Mónica Meza Mejía

Irma María
Flores Alanís



Doctorado en Educación (Ed. D.), Loyola University, Chicago. Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos (M.A.), Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Pedagoga con trayectoria académica como docente e investigador, principalmente en procesos de enseñanza y aprendizaje. Desempeño profesional administrando instituciones educativas y coordinando grupos de trabajo docente. Experiencia como consultor en desarrollo de habilidades gerenciales, de liderazgo educativo y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Correo electrónico: [imfloresa@hotmail.com].

Mónica
Meza Mejía



Doctorado en Pedagogía, Universidad de Navarra, España. Maestría en Dirección de Empresas, Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa, México. Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana, México. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Correo electrónico: [mmeza@up.edu.mx].

RESUMEN

Desde la década de los setenta del siglo pasado se vislumbra que los sistemas educativos se están transformando abrupta e irreversiblemente a nivel mundial.

En este contexto, el cambio educativo planeado es un enfoque que busca responder eficaz y colectivamente a las necesidades y problemas sociales sin olvidar, desde luego, su misión principal: educar personas.

Así las cosas, la nueva tarea de la escuela está llamada al actuar efectivo para mejorar y mantener la calidad educativa, integrando en una organización abierta al aprendizaje, a la innovación y a la formación, los factores individuales, organizacionales y del entorno. Al mismo tiempo, para modificar la realidad, los actores involucrados en ese proceso de mejora y cambio, han de desarrollar las competencias pertinentes para incidir eficazmente en el diagnóstico y en la solución de problemas, con una misión compartida del futuro que se desea alcanzar.

Palabras clave: sistemas educativos; cambio educativo planeado; calidad educativa; competencias; diagnóstico y solución de problemas.

ABSTRACT

Since the seventies of the last century it was seen that the educational systems are under rapid and irreversible transformation worldwide. In this context, the planned educational change is an approach that seeks to give an effective and collective answer to the needs and problems of our society, including, of course, its primary mission: to educate people. So, the new task of the school is called to effective action to improve and maintain the quality of education, integrating learning, innovation and training. At the same time, to modify reality the involved actors must develop competencies to effectively influence the diagnosis and troubleshooting, with a shared vision.

Key words: educational systems; planned educational change; quality of education; competencies; diagnosis and troubleshooting.

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los setenta del siglo pasado se vislumbra que los sistemas educativos se transforman, abrupta e irreversiblemente, a nivel mundial. En este contexto, el cambio educativo planeado es un enfoque que responde eficaz y colectivamente a

las necesidades y problemas de nuestra sociedad sin olvidar, desde luego, su misión principal: educar personas.

Dentro del enfoque del cambio planeado, identificamos varias estrategias. Tal es el caso del Desarrollo Organizacional (DO), que en los años setenta, en el ámbito empresarial, promueve el cambio de la cultura organizativa de manera planificada a partir de un modelo de intervención específico. En los fundamentos conceptuales del DO, se busca incrementar la eficacia en el trabajo, modificando el comportamiento organizacional con la ayuda de un consultor externo ¹.

En el ambiente escolar, en la década de los ochenta, y con influencia del ámbito empresarial, se desarrollan dos estrategias de cambio planeado, que si bien son opuestas, se complementan entre sí. La primera, se aboca hacia los aspectos *cuantitativos* de la calidad educativa y se enmarca en la teoría de las *Escuelas Eficaces (Effective Schools)*. Este movimiento escolar enfatiza el conocimiento de aquellos factores que vuelven eficaz a una escuela; por ejemplo, el liderazgo o la participación, la calidad de las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, la cultura escolar, la eficacia de la comunicación, entre otros ². En síntesis, se orienta al conocimiento de cómo debe ser la transformación de una institución educativa. La segunda, se encauza hacia los aspectos *cualitativos*; se trata de la teoría de la *Mejora de la Escuela (Improvement Schools)*, que acentúa el proceso de transformación de la escuela en su conjunto; es decir, el movimiento de las *Improvement Schools*, posee una orientación más práctica que teórica y, por lo mismo, el interés recae en la transformación de la realidad de una escuela con miras a mejorarla.

¹ Cfr. E.H. Schein, **Consultoría de procesos. Su papel en el desarrollo organizacional.**

² Sobre este tema se puede consultar también: F.J. Murillo Torrecilla, «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar», **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, p. 319-359.

Como puede percibirse, ambos movimientos persiguen el mismo fin con diferentes enfoques y metodologías; por lo mismo, no obstante sus diferencias, se enriquecen mutuamente: el conocimiento de qué transformar dentro de una escuela, orienta a la acción; esto es, saber qué transformar en una institución educativa, apoya al cómo transformar su realidad. Un cuadro que ejemplifica los presupuestos de diferencia y confluencia de ambas teorías, se muestra en esta tabla:

Tabla 1. Diferencias y confluencias entre «Escuelas eficaces» y «Mejora de la escuela»	
DIFERENCIAS	
<i>Escuelas eficaces (Effective Schools)</i>	<i>Mejora de la escuela (Improvement Schools)</i>
Organización formal de la escuela, más que procesos informales. Los objetivos se originan por el sistema.	El proceso de mejora debe ser reconocido como propio por el personal de la escuela. Son las prioridades determinadas por la escuela.
Orientación metodológica cuantitativa: correlación de variables.	Orientación cualitativa de investigación: estudios de caso.
Enfoque en resultados, que no son cuestionados: escuelas que marcan una diferencia en los resultados de los alumnos.	Cambiar los procesos organizativos (trabajo en la colaboración de los profesores), más que los resultados de la escuela.
Descripción estática de la escuela: situación uniforme que aparece en el estudio.	Escuelas como instituciones dinámicas.
CONFLUENCIAS	
¿Qué hace efectiva a una escuela?: relevancia de los resultados de la escuela, ampliamente entendidos.	
¿Cómo mejora una escuela en el tiempo?: relevancia de los procesos de desarrollo.	
Metodología mezclada para medir la calidad de los programas.	
El nivel del aula debe ser conjugado con el centro, como un todo.	

Fuente: A. Bolívar, (2000). **Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades**, p. 63.

Buena parte de las conclusiones y recomendaciones de ambas teorías se centran en los siguientes indicadores: la clara misión y visión de la escuela, donde se comparte una razón de ser y un rumbo que vincula e impulsa a cumplir con las metas y las expectativas de la comunidad escolar (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, entre otros actores); la creación de un clima que favorezca el trabajo y las relaciones constructivas entre los miembros que conforman la escuela; el compromiso entre los implicados con el proceso educativo para animar el esfuerzo cotidiano, y la búsqueda de la excelencia.

En palabras de Fullan y Stiegelbauer ³, los años noventa marcaron el desafío de afrontar más cambios que afectaban la cultura y la estructura de las escuelas con la reestructuración de los papeles y la reorganización de responsabilidades, incluyendo a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta idea señala la noción del cambio organizativo para incrementar la calidad escolar dentro de las teorías del aprendizaje organizacional.

En dichas teorías se percibe la necesidad de mayor descentralización, autonomía, participación y capacidad para la toma de decisiones por parte de los actores educativos, dentro de un entorno dinámico, cambiante y globalizado. A esta vertiente de la calidad en educación, se le reconoce como «*School Based Management*» ⁴ (SBM) —Gestión Basada en la Escuela—, que concibe a la escuela como una organización abierta ⁵.

La visión de la escuela como una organización abierta capaz de aprender de sus propias experiencias señala una clara tendencia, al inicio del siglo XXI, para responsabilizar a cada escuela en su proceso de innovación y desarrollo. No basta transformarla en su núcleo

³ Cfr. M.G. Fullan y S. Siegelbauer, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, p. 35 y 73.

⁴ Cfr. C. Dimmock, *School-Based Management and School Effectiveness*, 264 p.

⁵ Un claro ejemplo de esta tendencia es el interés del presidente Barack Obama, desde el inicio de su mandato, por apoyar las «Charter Schools», una variante de las SBM.

estructural: hay que hacerlo también con miras a mejorar la educación de los alumnos. De ahí que en este siglo, el paradigma se centre en el *World-Class School Movements*.

LIDERAZGO Y CAMBIO EDUCATIVO

La desconexión que perciben profesores y estudiantes sobre lo que enseñan y aprenden con la realidad que experimentan cotidianamente, ha cuestionado el modelo educativo que prevalece en muchas escuelas de corte taylorista. Siguiendo a Segovia y Beltrán⁶, el modelo industrial aplicado a las escuelas ha quedado desfasado respecto a los nuevos esquemas en los que se considera al hombre no solo capaz de hacer, sino también de aportar creatividad a su trabajo. En este sentido, los autores citados sugieren que la crisis de la educación obliga a aportar soluciones centradas en los elementos clave del sistema educativo (como los contenidos curriculares, los sistemas de enseñanza-aprendizaje, la gestión educativa o los criterios de evaluación). Asimismo, habría que buscar soluciones más allá del sistema educativo, en otras raíces sociales más profundas de manera que, dada la fuerte interrelación entre ambas, se consolide un nuevo modelo social vertebrado por valores, expectativas y directrices para el progreso, asumido de forma generalizada, de suerte que permita establecer las nuevas metas de la educación. Y, paralelamente, es probable que un cambio en profundidad del sistema educativo contribuya sustancialmente —gracias al esfuerzo de los ciudadanos formados de acuerdo con las necesidades actuales y con visión de futuro— a la creación de una sociedad más solidaria.

Bajo este prisma, la nueva tarea de la escuela plantea el reto del liderazgo en cualquier nivel de gestión: desde las más altas esferas de la dirección educativa, hasta la gestión del aula por parte del profesor. El liderazgo es un factor que influye decisivamente en la capacidad de afrontar los cambios y conducir al logro de las metas deseadas, sin perder el rumbo.

⁶ Cfr. F. Segovia Olmo y J. Beltrán Llera, *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*, p. 23.

Aunado a lo anterior, podemos considerar las ideas de Edgar Morin para la educación del siglo XXI. Por un lado, el autor propone recuperar la misión de la educación como formadora de ciudadanos; por otro, atender problemas centrales que han sido olvidados o ignorados, y que son necesarios para enseñar y aprender en el futuro próximo ⁷.

En este orden de ideas, la UNESCO plantea para el nuevo milenio el que los maestros son pieza clave para la calidad de la educación; por lo mismo, es esencial atender a las necesidades del docente, a las condiciones básicas de su trabajo en el aula, a la relación entre colegas y a la relación del docente con la institución educativa ⁸.

En la iniciativa del *School Leadership for the 21st Century* ⁹, se afirma que el aprendizaje de los estudiantes está fuertemente influenciado por la calidad de sus maestros. En la medida en que los estudiantes reconocen la calidad de la enseñanza, reconocen el liderazgo del docente. Tales afirmaciones ejemplifican el papel protagónico que en los tiempos de cambio posee el docente; en su figura se centra la atención de los problemas y las soluciones planteadas en la educación escolar en este inicio de siglo. De ahí que sea necesario reivindicar el liderazgo del docente como parte sustancial de la calidad del proceso educativo.

En el entramado del cambio mundial, México busca responder a la cuestión educativa a través del Plan de Desarrollo 2001-2006. En él se plantea la educación como un proyecto nacional mediante programas

⁷ Cfr. E. Morin; E.R. Ciurana y R.D. Motta, **Educación en la era planetaria**; y E. Morin, **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**.

⁸ Cfr. UNESCO, «Teachers and the quality of education», **Education for all. Global Action Plan: improving support to countries in achieving the EFA. Goals basis for enhancing collective effort among the EFA convening agencies UNDP, UNESCO, UNFPA, UNICEF, The World Bank**, 2007, XLV.

⁹ Cfr. «Leadership for Student Learning: Redefining the Teacher as Leader» en **School Leadership for the 21st Century Initiative. A Report of the Task Force on the Teacher Leadership**.

que permiten: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Con ello, se busca que la educación se valore como un bien público y que, por lo mismo, la sociedad mexicana se comprometa con su funcionamiento. Lo anterior implica contar con un ambiente propicio para la educación así como el hecho de que todos los grupos sociales concurren a facilitarla y asegurarla: magisterio, educandos, padres de familia, autoridades, sindicatos, empresas, medios informativos y organizaciones culturales, artísticas, deportivas, no gubernamentales y los diferentes órganos de gobierno ¹⁰.

En el actual Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), se plantea para los docentes la intención de fortalecer sus capacidades para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el empleo de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos, y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo ¹¹.

A la vista está que todo discurso sobre el cambio educativo y la nueva tarea de la escuela hacia la búsqueda de la calidad y mejora continuas, y de la pertinencia educativa para el siglo XXI plantea, en su acción, unos retos que parecieran poner en disyuntiva la continuidad o el cambio. Sin embargo, con una visión conciliadora entre estos polos, Gerardo Castillo afirma que la educación no responderá eficazmente a los retos del cambio si se limita a actuar desde lo que no cambia. Ello supondría desfase, parálisis, inadaptación. Pero tampoco la educación tendrá éxito si se guía solamente por lo cambiante. En este segundo caso, habría pérdida de rumbo ¹².

Ahora bien, al referirnos al cambio educativo no podemos soslayar el significado de dicho cambio. En este sentido, retomamos

¹⁰ Cfr. G. Guevara Niebla, «Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Extractos sobre educación», **Educación 2001**, p. 13.

¹¹ Cfr. «Transformación educativa», **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, Estrategia 9.2.

¹² Cfr. G. Castillo, «La educación del futuro», en Altarejos, F., *et. al.*, **Lo permanente y lo cambiante en la educación**, p. 15-34.

nuevamente las ideas de Fullan y Stiegelbauer¹³ sobre el significado del cambio educativo. Dichos autores señalan que lo esencial del cambio es la forma en que las personas afrontan esa realidad. Todo cambio real, deseado o no, representa una experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre. Para ejemplificarlo, explican que en aquellas escuelas donde los actores trabajan de manera aislada, muestran una actitud negativa ante el cambio, mientras que cuando los actores de una escuela tienen un consenso compartido acerca de los objetivos y la organización de su trabajo, lo afrontan con una actitud positiva, porque en este marco queda poco espacio para algo más que las interpretaciones individuales del cambio.

Por lo anteriormente expuesto, para atender la complejidad educativa que requiere la formación de personas en el siglo XXI, la nueva tarea de la escuela implica una transformación profunda en todos aquellos actores que asumen el compromiso de educar.

II. COLABORAR CON UNA IMAGEN COMPARTIDA DEL FUTURO

Como puede inferirse, cuando se habla del cambio educativo, no se hace referencia a algo que ocurre en un solo nivel, sino que puede ocurrir en muchos niveles, por ejemplo: a nivel del salón clase, del maestro, de toda la escuela o bien una reforma educativa a nivel nacional. Sin considerar más profundamente lo que implica el cambio en alguno de los niveles mencionados¹⁴, es importante examinar al menos tres aspectos críticos en todos ellos¹⁵:

- 1) Que el cambio es multidimensional y, por lo tanto, puede variar dentro de la misma persona, así como dentro de los grupos.

¹³ Cfr. M.G. Fullan y S. Siegelbauer, *op. cit.*, p. 36 y ss.

¹⁴ Para diferenciar los niveles de cambio puede consultarse: F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso, **La mejora de la escuela. Un cambio de mirada.**

¹⁵ Cfr. Fullan, *op.cit.*, p. 42 y 43.

- 2) Que el cambio con frecuencia es (y debe ser) un resultado de adaptaciones y decisiones que toman los afectados mientras trabajan en las implicaciones del mismo: nuevas políticas, nuevos programas... Es decir, en todo cambio, hay que tener perspectiva de adaptación mutua entre el implicado y el objeto de cambio, ya que entre ambos aspectos encontramos una interrelación constante y dinámica.
- 3) Por último, en todo cambio es evidente la necesidad y dificultad que representa para las personas el fomentar un sentido de significado del cambio, porque lo que ellas realizan y piensan en un proceso de cambio, es esencial para lograr el resultado propuesto.

La nueva tarea de la escuela, pues, implica cambios internos importantes tendientes a generar dinámicas que integren la participación, la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar, para la consecución de una visión compartida del futuro.

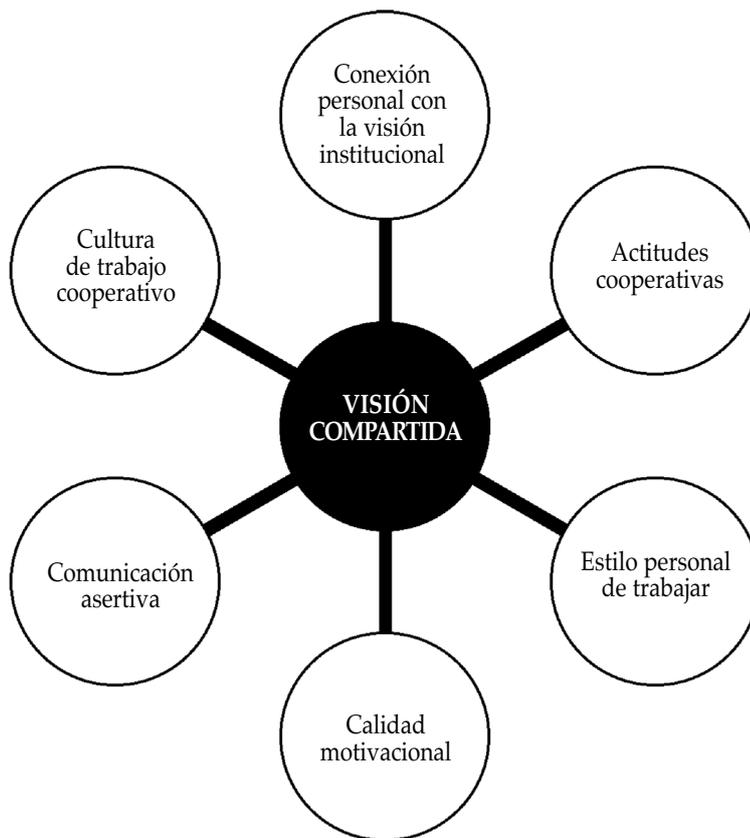
Trabajar con una imagen del futuro compartida y asumida por todos, lleva a considerar varios aspectos. Por ejemplo, anticiparse a las necesidades del entorno; formar a los alumnos para una sociedad en cambio permanente; trabajar para lograr mejoras educativas concretas en la institución; satisfacer las expectativas de la comunidad educativa e incluso, si fuera posible, superarlas. En fin, se trata de tener perspectiva de futuro, y el futuro se construye entre todos. Contar con visión de largo plazo, por tanto, ayuda a que quienes trabajan en una institución educativa se comprometan en la realización de lo que está por venir y se integren, de modo natural, en la organización.

El que todos compartan y busquen la consecución de una visión común, es resultado de un estilo de trabajo, que integra a todas las personas de una comunidad organizacional. El estilo de trabajo asociado al que nos referimos, parte de una premisa: para afrontar el cambio complejo y acelerado del entorno, se requiere de la correspondencia solidaria para crear sinergia en la búsqueda de un mismo fin.

Muchos estilos de trabajo se centran más en lo individual y, por eso, derivan en competencia y exclusión. Otros, en cambio, fomentan la

interdependencia positiva, resultando en cooperación e inclusión. Ambos estilos se oponen mutuamente porque, como señala Llano ¹⁶, contraponen dos actitudes ante el trabajo, incompatibles entre sí. Por ello, para trabajar con una visión compartida y asumida por todos, las personas deben interactuar cooperativamente, lo que implica ciertas condiciones, como se muestra a continuación:

Gráfico 1. Visión compartida para el trabajo cooperativo.



¹⁶ Cfr. C. Llano, *Humildad y liderazgo. ¿Necesita el empresario ser humilde?*, p. 98. En esta misma línea, cfr. J. Gairín Sallán, «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden», en V.V.A.A., *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, p. 73-135.

- **La conexión personal con la visión institucional.** El sentido de pertenencia a la organización, vincula a las personas con esta haciendo coincidentes los objetivos personales con los organizacionales. De acuerdo con lo anterior, todos los miembros de la organización escolar han de considerarse sujetos de la acción educativa. Ello denota un componente inclusivo tendiente a adoptar una actitud solidaria y relacional para la consecución de un bien colectivo, por cuanto la finalidad de desarrollar el sentido de pertenencia a la organización es de beneficio social y no de impacto exclusivo para sus integrantes. Considerarse parte activa de la comunidad educativa tiene consecuencias: a) *culturales*, en cuanto a que todos los miembros de la organización adquieren compromisos, despertando en ellos la corresponsabilidad; b) *organizativos*, en tanto que promueve la articulación de actividades formales e informales para la consecución de metas institucionales, y c) *educativas*, puesto que todos los miembros de la comunidad están en disposición de la mejora personal continua.
- **Mostrar actitudes cooperativas.** La cooperación es la capacidad de trabajar de manera asociada para lograr el bien colectivo. Un organismo que se fundamenta en el trabajo cooperativo asume que todos sus miembros han de trabajar responsablemente en conjunto. Asimismo, la acción de trabajar de forma asociada implica ir más allá del interés estrictamente individual y considerar, a todos, una comunidad de personas. La cooperación como estilo de trabajo es la base del compañerismo y de la sinergia laboral. En contraste, la competición desune en tanto que fomenta un entorno en donde unos ganan a costa de otros. Como sistema de trabajo, la competencia debilita el valor social de la solidaridad. Por tanto, el trabajo asociativo potencia y desarrolla sustentablemente una comunidad educativa identificada plenamente con su misión y su visión de futuro.
- **El estilo personal de trabajar.** Los hábitos de trabajo configuran el estilo personal de trabajar. Lo que hace la persona con su propia vida cuando trabaja, afecta —positiva o negativamente— a su ser total. El cumplimiento de las propias responsabilidades laborales,

a partir del estilo personal de trabajar, puede llevar a posturas minimalistas o posturas maximalistas¹⁷. De acuerdo con la primera postura, se trata de conformarse con responder a lo que solo afecta directa e individualmente (postura individualista y egoísta); en la segunda postura, la persona se responsabiliza de todo lo que sucede, lo que puede resultar terriblemente agobiante. Para evitar estas posturas extremas, conviene recuperar el concepto de «prójimo» y pensar que, en primer lugar, se es responsable de lo más próximo, en razón de las obligaciones personales, sociales o profesionales. Por tanto, los hábitos de trabajo, pueden facilitar el crecimiento personal, vinculado al servicio y el bien de la colectividad laboral.

- **Calidad motivacional.** La motivación es la representación anticipada de la meta que conduce a la acción. En este sentido, el estilo asociado de trabajo (que integra a todas las personas de una comunidad educativa hacia una imagen compartida del futuro), supera el tinte individualista de la motivación, llevando a los actores implicados en la tarea educativa a actuar inicialmente por la formación de personas, sin excluir los otros motivos que conlleva toda acción bien hecha.
- **Comunicación asertiva.** Si bien en el hecho comunicativo se transmiten ideas, no podemos soslayar que también se transmiten pensamientos y sentimientos cuando algo se comunica. Por ello, en el ámbito organizacional, la comunicación con la expresión sincera de lo común y lo diferente en un clima de respeto, fortalece las relaciones interpersonales en un sentido amplio, que incluye las actitudes implicadas en la relación con el grupo de trabajo y facilita el buen funcionamiento de la organización educativa.
- **Cultura de trabajo cooperativo.** La dimensión cultural en las organizaciones reclama, en su esencia y en su raíz, y mediante el trabajo cooperativo, la confianza mutua y el compromiso de quienes la

¹⁷ Los conceptos se retoman de F. Altarejos; A. Rodríguez y J. Fontrodona, **Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria**, p. 28.

conforman. Estos elementos, según Carmona y Rey ¹⁸, se refuerzan mutuamente y no aparecen el uno sin el otro pues son, en el fondo, dos aspectos de una misma entidad: la unidad organizacional. La unidad es necesaria para la vida organizacional y no puede confundirse con la uniformidad o la rigidez hacia el cambio; al ser una entidad viva, la organización se compone de miembros diversos que interactúan continuamente aportando distintos elementos necesarios para obtener un fin común: la diversidad y la interdependencia, condiciones necesarias para que una organización se adapte mejor a los cambios del entorno. La confianza fomenta la iniciativa individual, la transferencia de conocimientos y el aprendizaje organizativo requerido en cualquier cambio organizacional.

Desarrollar la capacidad creativa e innovadora (que permite incidir adecuadamente en la realidad circundante) supone que la escuela, además de ser un lugar de trabajo, se configure como una entidad de formación e innovación.

III. LA ESCUELA. UNA ORGANIZACIÓN ABIERTA

Formar e innovar son las premisas en torno a las cuales se desarrollan diversas teorías del aprendizaje organizacional ¹⁹ para institucionalizar procesos de innovación y desarrollo generados internamente. El aprendizaje organizativo, en sí mismo, es una teoría del cambio educativo que plantea que las escuelas pueden aprender de su propia experiencia, proporcionando así una base de mejora continua. Como indica Bolívar ²⁰, el aprendizaje organizativo proporciona un marco

¹⁸ Cfr. P. Carmona y C. Rey, *Dirección por misiones. Cómo generar empresas de alto rendimiento*, p. 16-17.

¹⁹ Metafóricamente se dice que las organizaciones «aprenden». Desde esta perspectiva, la escuela se percibe como un «sistema de aprendizaje», en donde puede hacerse un paralelismo entre la manera de aprender de los individuos y la manera de aprender de las organizaciones. A esto denominamos *aprendizaje organizacional* (Cfr. M. del C. Meza Mejía, «Modelos de Pedagogía empresarial», *Revista Educación y Educadores*, p. 82.

²⁰ Cfr. A. Bolívar, *op. cit.*, p. 18.

para entender cómo los cambios cognitivos de un centro de trabajo son dependientes de la emergencia de nuevas estructuras organizativas y modelos mentales. En este sentido, afirma el mismo autor, el aprendizaje organizativo es un medio para poder hacer de una organización educativa, una organización que aprende; es decir, una organización capaz de organizar su propio proceso de mejora y cambio.

Una organización que aprende apunta a ser una organización abierta, dinámica, que aspira a la excelencia, maximizando su capacidad de aprender. Las organizaciones que aprenden, al menos en los términos originales de Argyris²¹, surgen de una corriente crítica al taylorismo y a otros clásicos de la organización, y a la idea de dirigir los centros escolares al modo industrial. Esto es, enfatizar: a) el liderazgo del director; b) la división de tareas; c) la organización jerárquica y poco flexible, entre otros rasgos característicos de la dirección de organizaciones de la primera mitad del siglo XX y que las escuelas quisieron adoptar en los años 60 y 70 de ese siglo.

Por el contrario, en un entorno cambiante como el que caracteriza al siglo XXI, la propuesta del aprendizaje organizacional se orienta básicamente a sensibilizarse ante las demandas y presiones del entorno y aprender de él para que, por medio de la innovación y el desarrollo, cada escuela genere sus propias estrategias de mejora continua. Aunado a lo anterior, el enfoque de Argyris²², se orienta hacia la reivindicación del lado humano y la construcción social de la organización, visualizando la perspectiva de capacitar a los profesionales —en este caso, a los profesionales de la educación— como agentes de la mejora y del cambio, porque el aprendizaje organizacional es un proceso de aprendizaje que se realiza con varias personas y a través de la interacción entre ellas; se enfoca a aumentar la competencia colectiva de los miembros pertenecientes a una organización. En síntesis, se trata de aprender a aprender en conjunto.

²¹ Cfr. Ch. Argyris, **Sobre el aprendizaje organizacional**.

²² Cfr. *Op. cit.*

Prasad Kaipa²³ afirma que el siglo XXI abrirá camino hacia el futuro sostenible. Por eso, esta centuria buscará crear una comprensión compartida sobre qué significan para nosotros los datos, la información, el conocimiento, entre otros aspectos, y sobre cómo éstos se interrelacionan para poder definir dichos recorridos y movernos por ellos. Esto supone, por un lado, aplicar un modelo de arquitectura del conocimiento desde una perspectiva de valores, principios y creencias, que nos permitan avanzar hacia un entendimiento más profundo de lo que podría significar un futuro sostenible y cómo intentar alcanzarlo. Por otro lado, implica cambiar el comportamiento organizacional, porque el aprendizaje individual es condición necesaria, pero no suficiente, para el cambio organizacional²⁴.

La sana dependencia mutua ayuda considerablemente. Por eso, algunas organizaciones educativas están cambiando intencionadamente de ser verticales, estructuradas jerárquicamente y orientadas funcionalmente, a ser más planas, horizontales, inter-funcionales. Estas estructuras fomentan el compartir conocimientos y experiencia a lo largo de la organización. Así, la organización que aprende se convierte en una comunidad de trabajo y en un centro de innovación y formación.

En el estudio *Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje*²⁵, se identifican tres etapas interdependientes que se presentan en el aprendizaje de cualquier organización educativa:

1) **Adquirir el conocimiento.** La escuela tiene una base de conocimiento propia (*know how*). Cuando en ella se presenta una situación o evento, miembros de la organización recurren a esa base de conocimiento para determinar si la situación representa un «problema a resolver» o una situación «normal» que ya sabe cómo afrontar.

²³ Cfr. P. Kaipa, «Knowledge Architecture for the Twenty-first Century. Behavior and Information Technology».

²⁴ Cfr. J. Swieringa y A. Wierdsman, **La organización que aprende.**

²⁵ Cfr. E. Flores Kastanis; M. Flores Fahara y M. García Quintanilla y otros, «Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje», **Reseñas de Investigación en Educación Básica**, p. 7-9.

2) *Compartir el conocimiento.* Cuando se detecta un problema, los integrantes de la escuela empiezan por adquirir conocimiento, ya sea interno (de la base de conocimientos disponible), externo o de ambos tipos.

3) *Utilizar el conocimiento.* Ese conocimiento se aplica al problema y se generan acciones (que pueden resolver el problema en su totalidad, parcialmente o no resolverlo). Ese conocimiento adquirido y los resultados obtenidos, se comparten en la organización, pasando a formar parte de la base de conocimiento; y, más adelante, se utiliza por otros miembros de la escuela que no estuvieron involucrados en el problema original, para afrontar nuevos eventos o nuevas situaciones. Los resultados de esa utilización también modifican la base de conocimientos de la escuela. Así, el proceso dinámico y permanente (mediante el cual una organización genera una base de conocimientos propia al resolver los problemas diarios que surgen de su operación) permite a los integrantes de la organización contar con recursos de conocimiento que les permitan resolver problemas a futuro de manera más eficaz y eficiente.

Este proceso se convierte, pues, en una espiral de aprendizaje con potencial: todos aprenden y todos enseñan. Asimismo, busca, con miras a lograr la excelencia personal y organizacional, integrar el talento individual, la innovación y el trabajo en equipo.

Solo las organizaciones que aprenden de sí mismas, de sus virtudes, de sus errores, de sus éxitos y fracasos, están preparadas para adaptarse al cambiante mundo de estos tiempos y de los futuros ²⁶.

La apertura al aprendizaje implica aprender a aprender, aprender a mirar, pensar y manejarse de forma diferente; realidades más complejas necesitan visiones más ricas y completas. Se necesita generar alternativas creativas que aporten beneficios para todos. Niño Rey y

²⁶ A. Gordillo Mejía; D. Licona Padilla y E. Acosta Gonzaga, **Desarrollo y aprendizaje organizacional**, p. 28.

Garrón Montero²⁷ afirman que desde nuestras profesiones estamos inmersos en una complejidad cada vez mayor, donde los sistemas aprendidos solo responden a una parte de la dificultad. No se trata de trabajar más duro —puesto que la experiencia nos dice que no necesariamente está ahí la respuesta—, se trata de funcionar de manera sutilmente diferente, de manejar estrategias distintas para abrir posibilidades y crear nuevas realidades. En este sentido no se trata tanto de qué y cuánto sabemos acerca de una realidad-problema, sino más bien cómo mirarla para explorar realidades de forma más completa, descubriendo alternativas que antes pasábamos por alto debido a nuestras representaciones estereotipadas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Existe una clara tendencia, a inicio del siglo XXI, para responsabilizar a cada escuela en su proceso de innovación y desarrollo. Ello implica cambiar la organización educativa para generar dinámicas que integren la participación, la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar, para la consecución de una visión compartida del futuro. Presentamos, pues, dos tipos de prácticas del aprendizaje organizacional²⁸.

Unas, orientadas al desarrollo de las capacidades colectivas de procesamiento y transferencia a la acción; se busca así ayudar a la constitución de un «nosotros», que hace y piensa en conjunto.

Las otras prácticas, estimulan la revisión de la propia práctica y los supuestos en los que esta se apoya, con la finalidad de romper modelos mentales que ya no funcionan; se trata, por tanto, de cuestionar premisas básicas de pensamiento que consideramos como la forma

²⁷ P. Niño Rey y G. Garrón Montero, «Nuevos mapas mentales», **Nuevas tendencias**, p. 103-106.

²⁸ Cfr. E. Gore y M. Vázquez Mazzini, **Una introducción a la formación en el trabajo**, p. 137-142, con ideas tomadas de Wenger, E., **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**.

«normal» de proceder. Así, nuestras acciones y supuestos se convierten en objeto de reflexión y, eventualmente, de análisis crítico y cambio. En el primer caso, tenemos: a) encuentros de fortalecimiento; b) guía para sistematizar las prácticas efectivas, y c) rotación de puestos. En el segundo caso: 1) *brokering*, y 2) encuentros inter-generacionales.

a) *Encuentros de fortalecimiento*. Son reuniones para analizar colectivamente el «nosotros»: la práctica, el grado de compromiso mutuo, lo que se aspira a concretar entre todos y el repertorio de recursos disponibles. Una guía temática puede ser la que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2. Guía temática para un encuentro de fortalecimiento.

Fases del proceso colectivo de aprendizaje	Preguntas para la reflexión
1. Recolección individual de información:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Son las personas conscientes de su aportación al conjunto? • Más allá de su tarea específica, ¿están dispuestas a brindar una aportación significativa al conjunto, en términos de información, abordaje, perspectiva o saber hacer? • ¿Qué puede hacerse entre todos para que cada persona se sienta «parte de» y en condiciones de aportar al conjunto?
2. Integración e interpretación colectiva de la información:	<ul style="list-style-type: none"> • En el intercambio de información o puntos de vista entre las personas, ¿son contempladas todas las voces que tengan algo que aportar? • ¿De qué manera se promueve que las personas sean conscientes de lo que poseen en común y de aquello que las diferencia? • ¿De qué manera se aprovechan las diferencias como fuente de enriquecimiento personal o colectivo?

<p>3. Retención de la información:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde reside el conocimiento acumulado? ¿Principalmente en el hacer (en forma de pautas y rutinas tácitas) o esencialmente en forma de documentos o normas escritas? • ¿De qué manera se facilita el acceso de las personas al conocimiento acumulado, especialmente en el caso de los nuevos miembros que se integran? • ¿De qué manera se cultiva, en los nuevos miembros, el respeto por el conocimiento acumulado?
<p>4. Uso de la información:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera el conocimiento acumulado se emplea, en el presente, para la resolución de problemas? • ¿De qué manera se cuida el equilibrio entre el uso del conocimiento acumulado y la invención de cursos de acción desconocidos? • ¿De qué manera el conocimiento acumulado ayuda a seguir aprendiendo, individual y colectivamente?

Fuente: E. Gore y M. Vázquez Mazzini, (2004).
Una introducción a la formación en el trabajo, p. 138.

b) **Guía para sistematizar las prácticas efectivas.** Consiste en un conjunto de pautas para documentar las soluciones que permitieron lograr los resultados esperados. Ayuda a reflexionar sobre la experiencia y a retenerla de manera que esté disponible para su empleo en el futuro (a manera de *know how*).

c) **Rotación temporal de puestos.** El desempeño temporal de una tarea diferente de la propia, permite a cada persona leer la práctica de otros desde una perspectiva distinta. Así, cada persona profundiza su comprensión acerca del modo en que su contribución específica se vincula con la de los demás.

1) **Brokering.** El *brokering* es una «práctica articuladora de prácticas». El *broker* es la persona que transfiere componentes (ideas, conceptos, enfoques) de un grupo a otro, porque de algún modo forma parte de ambos o los comprende suficientemente. Así, brinda a cada uno nuevos elementos para revisar su quehacer, ayuda a establecer conexiones y estimula la «fertilización cruzada» entre grupos.

2) **Encuentros inter-generacionales.** Son encuentros entre los nuevos empleados y los de mayor antigüedad. Se trata de que los nuevos miembros aprendan los componentes y criterios de la práctica colectiva. Asimismo, si se hace de manera crítica y reflexiva, los antiguos miembros de la organización aprenden a revisar la vigencia del conocimiento acumulado y, a la vez, toman contacto con una perspectiva diferente.

Las herramientas facilitadoras para el aprendizaje organizacional, descritas brevemente, no requieren de una secuencia temporal. Son, en palabras de Gore²⁹, un inter-juego entre «mirar hacia adentro» y «mirar hacia afuera». Al centrar la atención en el exterior, la organización cultiva su capacidad de respuesta al entorno. Al orientarse hacia adentro, incrementa y refina la coordinación interna necesaria para operar.

Así las cosas, la nueva tarea de la escuela está llamada al actuar efectivo para mejorar y mantener la calidad educativa integrando, en una organización abierta al aprendizaje, a la innovación y a la formación, los factores individuales, organizacionales y del entorno. Al mismo tiempo, para modificar la realidad, los actores involucrados en ese proceso de mejora y cambio, han de desarrollar las competencias

²⁹ Cfr. *Idem*.

pertinentes para incidir eficazmente en el diagnóstico y en la solución de problemas, con una visión compartida del futuro que se desea alcanzar. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A. y FONTRODONA, J., **Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria**, Eunsa, Pamplona, 2003, 208 p.

ARGYRIS, Ch., **Sobre el aprendizaje organizacional**, Oxford, México, 2001, 696 p.

BOLÍVAR, A., **Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades**, La Muralla, Madrid, 2000, 252 p.

CARMONA, P. y REY, C., **Dirección por misiones. Cómo generar empresas de alto rendimiento**, Barcelona, Deusto, 2008, 169 p.

CASTILLO, G., «La educación del futuro», en Altarejos, F. y otros, **Lo permanente y lo cambiante en la educación**, Eunsa, Pamplona, 1991, 149 p.

DIMMOCK, C., **School-Based Management and School Effectiveness**, London, Routledge, 1993, 264 p.

FLORES KASTANIS, E.; FLORES FAHARA, M.; GARCÍA QUINTANILLA, M. y otros, «Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje», **Reseñas de investigación en Educación Básica**, SEP-CONACYT, México, 2007, 26 p.

FULLAN, M.G. y SIEGELBAUER, S., **El cambio educativo. Guía de planeación para maestros**, Trillas, México, 1997, 328 p.

GAIRÍN SALLÁN, J., «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden», V.V.A.A., **Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos**, Universidad de Deusto-Mensajero, Bilbao, 2000, 1063 p.

GORDILLO MEJÍA, A.; LICONA PADILLA, D. y ACOSTA GONZAGA, E., **Desarrollo y aprendizaje organizacional**, México, Trillas, 2008, 208 p.

GORE, E. y VÁZQUEZ MAZZINI, M., **Una introducción a la formación en el trabajo**, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2004, 181 p.

GUEVARA NIEBLA, G., «Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Extractos sobre educación», **Educación 2001**, número 77, octubre, México, 2001, p. 13-14.

INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP, «Leadership for Student Learning: Redefining the Teacher as Leader», **School Leadership for the 21st Century Initiative. A Report of the Task Force on the Teacher Leadership**, april, Washington, D.C., 2001, en: [<http://www.iel.org/programs/21st/reports/teachlearn.pdf>].

KAIPA, P., **Knowledge Architecture for the Twenty-first Century. Behavior and Information Technology**, London, 2000, vol 1.

LLANO, C., **Humildad y liderazgo. ¿Necesita el empresario ser humilde?**, Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas (IPADE)-Ruz, México, 2004, 391 p.

MEZA MEJÍA, M. del C., «Modelos de pedagogía empresarial», **Revista Educación y Educadores**, vol. 8, Colombia, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, 2005, p. 77-89.

MORIN, E., **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Correo de la UNESCO, México, 2001, 108 p.

MORIN, E.; CIURANA, E.R. y MOTTA, R.D., **Educación en la era planetaria**, Barcelona, Gedisa, 2006, 140 p.

MURILLO, F.J. y MUÑOZ-REPISO, M., **La mejora de la escuela. Un cambio de mirada**, Octaedro, Barcelona, 2002, 314 p.

MURILLO TORRECILLA, F.J., «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar», **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, abril-junio, vol. 9, México, 2004, p. 319-359.

NIÑO REY, P. y GARRÓN MONTERO, G., «Nuevos mapas mentales», **Nuevas tendencias**, n. 77, Instituto de Empresa y Humanismo, Universidad de Navarra, Pamplona, 2010, p. 103-106.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, «Transformación educativa», estrategia 9.2., 20 de marzo de 2009, en: [<http://pnd.presidencia.gob.mx/>].

SCHEIN, E.H., **Consultoría de procesos. Su papel en el desarrollo organizacional**, vol. 1, Addison-Wesley Iberoamericana, México, 1990, 200 p.

SEGOVIA OLMO, F. y BELTRÁN LLERA, J., **El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo**, Espasa-Calpe, Madrid, 1998, 366 p.

SWIERINGA, J. y WIERDSMAN, A., **La organización que aprende**, Estados Unidos, Addison-Wesley Iberoamericana, 1995, 170 p.

UNESCO, «Teachers and the quality of education», **Education for all. Global Action Plan: improving support to countries in achieving the EFA. Goals basis for enhancing collective effort among the EFA convening agencies UNDP, UNESCO, UNFPA, UNICEF, The World Bank**, 2007, XLV.

WENGER, E., **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**, Barcelona, Paidós, 2001, 352 p.