



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Álvarez, Jesús

¿Es posible convertir nuestras escuelas en organizaciones que aprenden para mejorar?

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1, 2005,
pp. 432-436

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130142>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿ES POSIBLE CONVERTIR NUESTRAS ESCUELAS EN ORGANIZACIONES QUE APRENDEN PARA MEJORAR?

Jesús Álvarez

1. INTRODUCCIÓN

Me propongo a continuación una tarea un tanto riesgosa: encontrar los puntos de encuentro entre las aportaciones a la educación de varias corrientes teóricas y los postulados de una política mexicana de cuño reciente para impulsar la mejora en las escuelas públicas de educación básica. El riesgo que corro conscientemente es el de mezclar conceptos derivados de teorías con origen muy diverso. La mezcla será necesariamente superficial por la escasez de tiempo, espacio y conocimiento del autor. En mi descargo argumento la urgencia de comenzar a establecer diálogos entre la teoría y la práctica, entre la investigación y los programas de intervención, que ayuden a revertir el proceso de estancamiento, si es que no de franco deterioro, que padecen nuestros sistemas educativos a juzgar por los resultados educacionales.

Para mi síntesis retomaré algunos de los conceptos propuestos por varios investigadores educativos como Bolívar, McGuinn, Murillo, Reimers, y Schifelbein, así como por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del IPPE de la UNESCO.

2. LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

Las escuelas se definen en todas partes como instituciones dedicadas al aprendizaje de los alumnos; sin embargo, la manera vertical y centralista como algunos sistemas educativos han controlado históricamente a sus escuelas impide, paradójicamente, el aprendizaje de sus propios profesionales (docentes y directivos) y de los centros como organizaciones. Es una ironía que las escuelas sean rara vez organizaciones de aprendizaje. En su lugar, repiten año tras año las mismas rutinas, que con el tiempo tienen menos efecto y son más costosas.

Un requisito básico para que las escuelas arranquen el proceso de convertirse en comunidades profesionales de aprendizaje, consiste en que el sistema educativo del que forman parte abra los márgenes para la toma de decisiones a nivel escolar.

Una escuela aprende cuando aprovecha el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, tanto pedagógico-curriculares, como administrativos, disciplinarios, comunitarios, etc., con el objetivo de adaptarse a las características socioculturales de la comunidad de su entorno y dar respuestas a las necesidades específicas de sus educandos.

En este sentido, la escuela requiere institucionalizar tres procesos básicos: la reflexión colectiva entre los actores, el trabajo colegiado y la autoevaluación por planes de acción. Así se asegura la construcción social de competencias y conocimientos compartidos

Acercar la escuela a una comunidad de aprendizaje plantea tareas nuevas a todos sus integrantes, especialmente a los docentes y a los directivos.

En una escuela que aprende, los docentes necesitan tener capacidad para ejercer su creatividad y juicio profesional, con frecuentes intercambios con los colegas, dentro de una comunidad de trabajo. Los docentes se convierten en profesionales cuando asumen tareas de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, especialmente en el trabajo áulico y en las labores de tutoría a los alumnos en riesgo. Si el profesionalismo individual de los docentes es importante, hay que cuidar aun más el desarrollo de una comunidad de práctica que colectivamente emprende esfuerzos por alcanzar mejores resultados.

Por su parte, el director debe transformarse en un líder del cambio. Debe, en primer lugar, encabezar el esfuerzo para crear una visión compartida de la escuela, dando pasos decididos para romper la privacidad y el individualismo tradicionales en las prácticas escolares; en segundo lugar, debe mantener expectativas altas sobre los niveles de logro educativo de su centro y, tercero, debe identificar, consensuar y establecer metas deseables, así como estimular y desarrollar el clima de colaboración que favorezca su consecución.

El director líder comparte su autoridad con el conjunto de profesionales a su cargo. El liderazgo comienza a verse menos como propiedad de un individuo y más como patrimonio y responsabilidad de la comunidad, asumido por diversas personas según sus competencias y momentos. No se trata simplemente de delegar o asignar tareas y responsabilidades a los demás, sino de optimizar las energías y capacidades de todos.

El ejercicio de esta forma de dirección, así como el nuevo papel y responsabilidad de los docentes, presenta dilemas y tensiones muy difíciles de resolver a nivel de las propias escuelas, si el resto del sistema no modifica radicalmente su tradicional esquema vertical y centralizado de toma de decisiones.

Los sistemas educativos efectivos son aquéllos que permiten que las escuelas sean productoras y no sólo consumidoras de conocimiento sobre maneras de educar. En la medida en que las escuelas, para mejorar su desempeño, experimenten con procesos y estructuras innovadoras, se crea nuevo conocimiento. Este conocimiento es superior al que se obtiene por transferencia de “mejores prácticas”, ya que se ajusta al contexto y facilita futuras innovaciones. Conforme el nuevo conocimiento es compartido entre los actores escolares, tanto vertical como horizontalmente, la organización aprende por sí misma.

El éxito de estas escuelas está asociado no sólo al grado de soporte institucional que reciben de parte de las autoridades, sino especialmente al surgimiento de redes para el intercambio de experiencias entre escuelas, directivos, docentes y padres de familia. Además del incremento de las competencias profesionales individuales de los docentes y directivos en la escuela, se requiere constituir equipos y grupos de trabajo en torno a proyectos comunes, donde habitualmente se confronten los problemas y se busquen soluciones. Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo.

Las redes requieren algún grado de estructura formal para operar eficazmente, lo que implica un apoyo significativo de las autoridades educativas centrales y locales, incluso para la publicación física o electrónica de artículos e información. De esta manera los funcionarios pueden facilitar el diálogo entre escuelas, sin controlarlo.

El éxito en la construcción de redes tendría como resultado último una nueva forma organizacional caracterizada por estructuras de mando flexibles y jerarquías planas. La actividad principal de las

autoridades educativas centrales y locales pasa de ser controladora a coordinadora y estimuladora de la producción del nuevo conocimiento y su distribución en toda la organización.

El cambio que se genera por la experimentación en la escuela no plantea amenazas al sistema, en tanto la organización sea efectivamente de aprendizaje, con eficaces sistemas de información y evaluación para saber, entender e interpretar lo que ocurre en los centros escolares y responder oportunamente a sus requerimientos. Esto es lo que distingue este enfoque del desorden que se produciría por la innovación en un contexto de anarquía.

3. EL CASO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD EN MÉXICO

Hace unos años, México arrancó un proyecto educativo piloto denominado Programa Escuelas de Calidad (PEC), que se planteó un objetivo doble: primero, elevar la calidad del servicio que se ofrece en las escuelas públicas incorporadas al Programa, y, segundo, lograrlo apostándole a la democratización de los procesos de toma de decisiones en la escuela y en varios niveles del sistema educativo asociados a su desempeño. Para ello se inspiró en la experiencia de varios países que han aprovechado las enseñanzas derivadas de la investigación educativa, especialmente en torno de las teorías organizacionales sobre gestión, liderazgo, innovación y comunidades de aprendizaje, así como de los movimientos teórico-prácticos sobre la mejora de la eficacia escolar (ICSEI).

En nuestro país crece el reconocimiento de que la escuela tradicional –autoritaria y homogeneizante– no resulta pertinente para atender las necesidades particulares de cada alumno singular, ni de grupos sociales específicos. Varios estudios muestran que una gran cantidad de niños, especialmente los de origen humilde, obtienen un bajo aprovechamiento en sus estudios, lo que los conduce al fracaso escolar y al abandono temprano de la escuela.

Aunque nuestros gobiernos presumen haber conseguido que prácticamente la totalidad de los niños de seis años accedan al primer grado de la escuela primaria, apenas el 60 por ciento logra concluir los nueve años de educación básica obligatoria. En términos más crudos, casi un millón de niños de escasos recursos desertan de la escuela cada año, engrosando el rezago educativo y social; es prácticamente seguro que la exclusión escolar que ya sufren estos niños los conducirá eventualmente a la exclusión social. Esta preocupación tiene también implicaciones para la viabilidad económica y política del país. En tanto el sistema educativo siga reproduciendo las desigualdades sociales, difícilmente el país podrá elevar significativamente sus niveles de productividad y competitividad y, por el contrario, seguirán débiles sus incipientes procesos democrático-participativos.

Varias investigaciones muestran que el bajo rendimiento de estos niños está asociado a las condiciones de pobreza que padecen. Sin embargo, las respuestas de los niños encuestados arrojan una luz diferente sobre la naturaleza del fenómeno del fracaso escolar. Señalan que abandonaron la escuela porque “no les gustó”, “no le entendieron al maestro”, “no les servía lo que aprendían” o “les hacían burla sus compañeros o maestros”. Culpan, pues, a situaciones producidas por la propia escuela o que, al menos, ocurren en su seno. Si bien es cierto que estas explicaciones deben conducirnos a una profunda autocrítica, al mismo tiempo nos permiten abrigar la esperanza de que las escuelas, si se lo proponen, pueden “hacer la diferencia” para la vida presente y futura de esos niños y romper, así, el círculo vicioso de pobreza, desigualdad e ignorancia en el que se encuentran atrapados.

En este sentido, el PEC postula que cualquier escuela puede obtener rendimientos académicos más allá de los pronosticados por el status económico, social y cultural de sus alumnos. Pero esto ocurrirá sólo

si los docentes y directivos consiguen “aprender” para adaptarse a su entorno particular, al contar con la capacidad (facultad y soporte institucional), el conocimiento y los recursos para tomar decisiones libres y comprometidas, en los planos organizacional, administrativo, pedagógico, curricular y comunitario.

Se pretende dejar atrás el tradicional esquema vertical y centralista característico de nuestro sistema educativo para promover un nuevo modelo de escuelas autogestivas, con libertad para diseñar su propio proyecto de mejora, basado en la creatividad, la innovación y el empoderamiento de los actores escolares, incluyendo de manera destacada a los maestros y padres de familia.

Al reconocer las condiciones particulares en las que opera cada escuela, no se pretende poner a competir a unas escuelas contra otras, sino a cada escuela contra sí misma a lo largo del tiempo. Las escuelas tienen un punto de partida diverso tanto en términos de su historia, recursos, características socioculturales, etc., como de los resultados escolares de sus alumnos. Cada escuela puede mostrar sus avances en un proceso de mejora continua. De esta manera, la búsqueda de la calidad en el sistema no se hace a costa de la equidad. Y tampoco se sacrifica la equidad al interior de la escuela comprometida con la calidad. Por el contrario, el PEC postula que una escuela sólo es de calidad si enfoca sus esfuerzos en los niños con mayor riesgo de fracaso. Se trata de subir el promedio, sí, pero simultáneamente, reducir la brecha entre los niños de más alto y de más bajo rendimiento.

A la capacidad de la escuela para superar los determinismos del contexto sociocultural de sus alumnos se le ha llamado *eficacia social*. La eficacia social de las escuelas incorporadas al PEC se ha potenciado gracias al trabajo en las áreas pedagógica, comunitaria y de gestión. En primer lugar, en lo pedagógico, se impulsan conceptos y prácticas derivadas del modelo denominado *educación apropiada al alumno singular*, que está basado en cuatro aspectos fundamentales: la importancia de la individualidad, la diversidad en los ritmos y secuencias del aprendizaje, la naturaleza global y permanente de la educación y, finalmente, las prácticas docentes apropiadas a dichas concepciones. En su nuevo rol, el maestro no tiene por qué saberlo todo, ni tener todas las respuestas, ni participar en y ganar todos los concursos. Debe, en cambio, enfocar su tiempo, energía y afecto en sus alumnos en riesgo de fracaso y comprometer a los padres de familia de esos niños para asegurar el éxito escolar de todos sus estudiantes. En este sentido, incorporará en sus prácticas las innovaciones que considere pertinentes a las condiciones particulares de sus educandos, hasta lograr de ellos una mayor responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Una característica de los docentes en el Programa es su interés por desarrollar la capacidad de crítica y mejora de su propio desempeño.

Dentro del ámbito social comunitario, en el PEC se concibe a la escuela y al hogar como ambientes de aprendizaje complementarios y, por lo tanto, corresponsables del logro educativo de los educandos. Los padres son impelidos a que, de manera más consciente, ejerzan una influencia determinante en sus hijos para mejorar su logro escolar, a partir del conocimiento de su personalidad e intereses particulares. Los contactos entre el docente y el padre de familia, así como entre la escuela y la comunidad del entorno, se hacen continuos, con objetivos claros y procesos democráticos de planeación y toma de decisiones. De hecho, la escuela se concibe como un espacio comunitario, abierto y sujeto a la rendición de cuentas a la sociedad.

Finalmente, en términos de la gestión escolar, el Programa propone abandonar el modelo tradicional de administración de una escuela para asumir una *gestión estratégica*, que convierta a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone rutinas y propicie actividades distintas para atender la complejidad, la especificidad y la diversidad características de su alumnado y su entorno social; y que, finalmente, en lugar de desperdiciar el

esfuerzo de los actores escolares en acciones desarticuladas, concentre la energía de la comunidad escolar en un proyecto educativo integral y sistémico con visión de futuro.

En este empeño por convertir a cada escuela en una comunidad de aprendizaje, el PEC subraya también la importancia de abrir espacios a la innovación y adaptación locales en términos de los objetivos educacionales. El reto fundamental no es solamente conseguir que los alumnos en desventaja obtengan buenos resultados en las evaluaciones, sino asegurarse que el currículum sea pertinente a las necesidades y condiciones de los educandos. A través de la innovación en sus enfoques pedagógicos, los maestros son impulsados a enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos, a colaborar con otros, a desarrollar competencias para cambiar las circunstancias que perjudican sus vidas, así como convertirse en ciudadanos capaces de crear comunidades fuertes y resolver los conflictos mediante medios pacíficos. Los niños pobres necesitan aprender a imaginar un futuro que difiera de la realidad cotidiana que padecen y tienen que ser capaces de formular una estrategia con el fin de construir ese futuro.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En cuatro años, se han incorporado voluntariamente a los procesos de mejora continua que impulsa el PEC más de 20 mil escuelas de educación básica (alrededor del 10 por ciento del total de las escuelas del país). Estas escuelas han recibido apoyo de algunas autoridades centrales y locales en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se ha ampliado su margen de acción para la toma de decisiones a nivel escolar. En segundo lugar, se han beneficiado de procesos de capacitación, asesoramiento y acompañamiento para arrancar su programa estratégico de mejora a mediano plazo. Finalmente, pero no menos importante, las escuelas han recibido un apoyo económico extra para financiar algunas actividades de su proyecto, decididas por los propios docentes y directivos.

En este sentido, es importante resaltar que el 71 por ciento de las escuelas PEC mejoraron su promedio en su segundo año respecto del inicial, de acuerdo a resultados de las pruebas de estándares nacionales en matemáticas y español (Fuente: DGE, SEP). Simultáneamente, estas escuelas cortaron a la mitad la tasa de deserción o abandono, al disminuirla del 1,3 al 0,65 por ciento (Fuente: DGPPP, SEP).

Las escuelas PEC, sin embargo, han tenido que enfrentar innumerables obstáculos derivados de las prácticas burocráticas dominantes en el sector educativo y, en general, en el sector público, tanto a nivel nacional como local; en particular, ha sido difícil para los docentes y directivos de las escuelas incorporadas al Programa, negociar con sus autoridades educativas y administrativas espacios de maniobra más amplios, para realizar en la escuela adaptaciones a planes y programas de estudio nacionales, así como mayor flexibilidad en los trámites para el uso y comprobación de los recursos financieros a ser ejercidos por las comunidades escolares.