

Resumen

En el artículo se plantea la relación existente entre los “planes de mejora y las organizaciones educativas que aprenden”, además de cómo la calidad educativa no tiene sentido, actualmente, sin su simbiosis.

Por otra parte, la paradójica situación generada por el acercamiento de los modelos empresariales de gestión de la calidad, al ámbito educativo, se ve resuelta cuando los planes de mejora se basan en la institución educativa, en la escuela como unidad, pero también en el docente como eje del proceso de cambio. Las innovaciones que se desarrollen deben empezar en el aula, pero deben influir en todos los niveles de la organización. No existirá mejora de la escuela sin decisiones claras sobre el desarrollo y el mantenimiento del proceso. Ha de intentarse equilibrar “el cambio y la estabilidad”, o dicho de otro modo, tomar decisiones sobre qué cambios llevar a cabo y cómo relacionarlos entre sí, manteniendo lo bueno y positivo que hay en la escuela sin dejar de responder a la innovación.

El éxito de la mejora de la escuela implica adaptar cambios externos a propósitos internos. Así, está demostrado cómo las escuelas que reconocen la consonancia entre prioridades internas propias del centro y las exigencias externas (más propias del contexto sociocultural) responden mejor a la reforma educativa.

Palabras clave: Administración educativa, gestión escolar, calidad de la educación, planes de mejora.

Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora / The plans of improvement: a key for the quality of educational institutions

José Antonio Pareja Fernández de la Reguera

Doctor de la Universidad de Granada (España). Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Correo electrónico: pareda@ugr.es

César Torres Martín

Doctor en Pedagogía. Universidad de Granada (España). Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Diversidad de Granada. Correo electrónico: cesarte@ugr.es

Abstract

The article talks about the relationship between “plans of improvement and educational organizations that learn”, and about how the quality in education does not make sense, at the moment, without their symbiosis.

On the other hand, the paradoxical situation generated by the approach of Education to business and quality management models, is solved when the plans of improvement are based on the educational institution, at school as a unit, but also on the teacher as the axis of the process of change. The innovations to be developed should begin at the classroom, but they should affect every level of the organization. No school improvement will exist without clear decisions on the development and the maintenance of the process. A balance between change and stability should be aimed to, or in other words, to make decisions on which changes to carry out and how to relate them to each other, maintaining the good and positive things at school without quitting to respond to innovation.

The success of school improvement implies to adapt external changes to internal purposes. Thus, it is proved that those schools that recognize the consonance between internal priorities (belonging to the center) and external demands (more characteristic of the social/cultural contexts) respond better to educational reforms.

Key words: School, Quality, Plan of improvement, Organization that learns.

1. ASPECTOS INTRODUCTORIOS: ¿QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO HABLAMOS DE “CALIDAD”?

Como sabemos este concepto, que desde hace unos años viene acaparando la atención e interés de los administradores, funcionarios y docentes, necesita y merece que se le aplique el mismo tratamiento que los propios educadores exigen para sus respectivas disciplinas. Es decir, que se le estudie un poco, se comprenda y asimile.

Desde una perspectiva etimológica, *calidad* y *calidad* tienen la misma raíz latina (*qualitas, qualitatis*) y así puede decirse que son las cualidades las que determinan la calidad de algo o de alguien. En este sentido, se afirma que la *calidad* no es una propiedad discreta sino la suma y concierto de propiedades cuyo valor es convencional, así como su número. Dicho de otro modo, para determinar si algo tiene calidad es imprescindible obtener un consenso, más o menos amplio, sobre cuántas y cuáles son las *cualidades* que habrán de evaluarse. Por tanto habrá que definir un conjunto de estándares.

Sin embargo, al hablar de educación, ¿dónde se buscan esos estándares? Podríamos intentarlo –del modo más intuitivo– midiendo los resultados visibles de la enseñanza, pero ya tropezaríamos con la primera dificultad: *educar no es sólo transmitir conocimientos, también implica formar el carácter, las costumbres o las ideas*. ¿Y cuándo puede decirse que estos objetivos de la educación han sido cumplidos con suficiente nitidez para poder compararlos con un estándar? ¿Cuántas veces tiene que obedecer un estudiante para que lo aceptemos como obediente? ¿Cómo combinar en un perfil único la templanza, la honestidad, el respeto, el amor por la sabiduría, cuando los humanos somos tan cambiantes y heterogéneos en virtudes y defectos? Más aún, ¿cómo medir valores tan tenues que sólo están presentes en nosotros en proporciones, nunca en forma binaria e inequívoca?

En una segunda vertiente, el término “calidad” inspira, en principio, mejora e ilusión además de

entusiasmo y todas aquellas sensaciones que puedan relacionarse con algo positivo para el individuo. No obstante, si lo aplicamos al ámbito educativo, también puede despertar escepticismo, desconfianza y sospechas que pueden aparecer cuando al recapacitar observamos cómo, a pesar de no estar aún resueltos del todo los problemas de “cantidad”, se están empezando a redirigir los esfuerzos hacia los aspectos más *cualitativos* de la enseñanza. Así, y en principio, intentar resolver estos últimos desde un paradigma íntegramente cuantitativo resulta, sinceramente, absurdo o cuando menos una perspectiva bastante simplista.

Para ilustrar el “cajón de sastre” en el que se ha convertido el, llamémosle, “movimiento pro-calidad”, basta con recordar cómo hasta hace pocos años la calidad significaba igualdad de oportunidades de acceso a la universidad y políticas de compensación mediante becas, aplicación de la capacidad crítica de conocimiento, aplicación de la libertad de pensamiento... por lo cual se demandaba un aumento de financiación y recursos. Se proponía un cambio estructural y un aumento de la autonomía de los centros sin entrar en modelos de calidad y evaluación. Una vez cubiertas las carencias en estas materias, en mayor o menor medida, y ante la necesidad de tomar nuevas decisiones, se buscaron criterios, diagnósticos e indicadores que describieran la calidad.

Como puede intuirse, el que las expectativas sociales vayan exigiendo prestaciones diferentes a las distintas instituciones (amparándose en la “de-seada calidad” en la docencia, la investigación y la gestión), ha permitido que el significado vaya cambiando. Así, en definitiva, se ha abierto un nuevo debate en el que se intenta discernir si los modelos de organización y gestión empresarial tienen cabida en el ámbito educativo y pueden extrapolarse a éste. En cualquier caso, la experiencia nos indica que las dificultades para consensuar sobre la calidad de servicios que un centro ha de prestar, y de los procedimientos para alcanzarla –planes de mejora– son

numerosas y, en cierta medida, insalvables. Además, el relativismo propio del momento posmoderno y neoliberal en el que nos desenvolvemos puede llevarnos al “todo vale”, e incluso peor, a que sean los supuestos “expertos” quienes intenten discernir el asunto que nos ocupa.

No podemos caer en el error de considerar la retórica de la calidad como argumento válido, neu-

tral y aséptico que pueda generalizarse. No hay que obviar, y mucho menos olvidar, que los discursos de expertos se introducen¹ a través de grupos e intereses muy concretos que provocan mensajes contradictorios y realidades sociales igualmente opuestas.

Dada la situación, se instauran ciertos debates al respecto cuyos supuestos se pueden concretar en la siguiente figura:

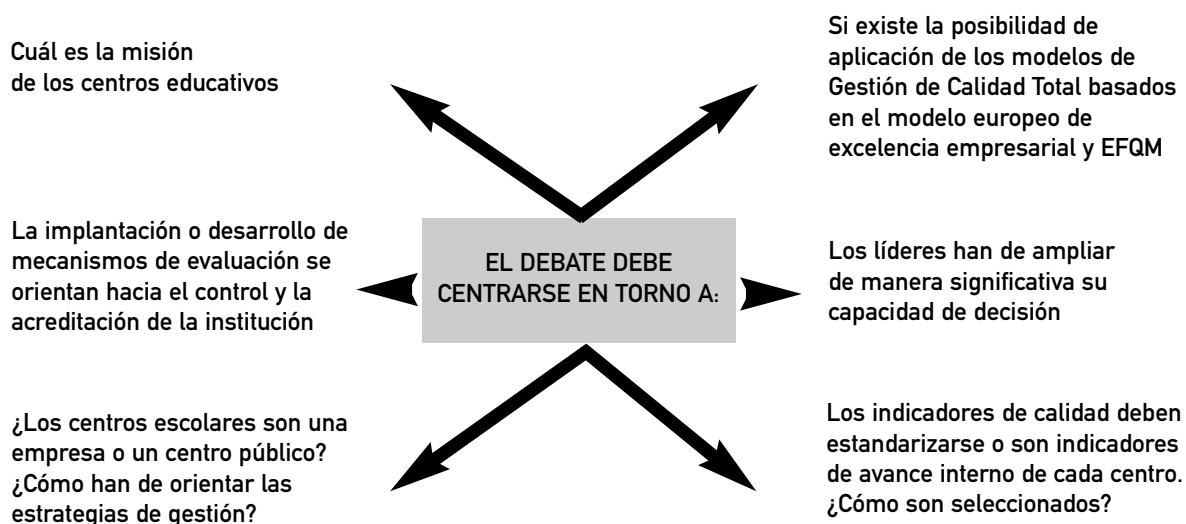


Figura 1. Propuestas para la reflexión e identificación de la calidad

Por tanto, y así comenzábamos este artículo, dado que el creciente aumento de las exigencias de la calidad en el mundo es un hecho, se ha de ser consciente que si bien existe una entusiasta defensa de quienes aceptan las tendencias y discursos actuales, también hay quienes intentan discernir entre los distintos significados que puede tener el concepto de calidad y, consecuentemente, sus distintas aplicaciones e intenciones.

En definitiva, y ya sea por unas cosas u otras, en las últimas décadas la calidad y los planes de mejora se han convertido en una cuestión de primer orden en

los centros educativos, donde los problemas presupuestarios funcionan como catalizador en el acercamiento de la institución educativa hacia los modelos empresariales de *gestión de la calidad*. Esta situación provoca la siguiente paradoja: se les exige a los centros que formulen sus finalidades (con las que se “juzgará” su calidad) en tanto que se difunden estándares e indicadores universales propios del neoliberalismo. De este modo se deberá mejorar la gestión, la calidad

¹ Por ejemplo en las universidades, y ahora especialmente, en este proceso de convergencia europea hacia un espacio común en Educación Superior (EEES).

de la enseñanza, pero también, rentabilizar económicamente sus inversiones. No obstante, al ser un servicio público, tiene que compatibilizar estas exigencias mercantilistas con las políticas educativas y sociales de los ciudadanos; estamos hablando de centros públicos en y para una sociedad democrática.

En consecuencia:

- a. Se produce una identificación de malos rendimientos y fracasos escolares debido a cómo se mide el éxito y el fracaso escolar, y no a mala gestión, ni a pobres expectativas ni a falta de esfuerzo.
- b. Se percibe la desmoralización del alumnado porque nunca puede ser bastante bueno, especialmente si se les compara con centros elitistas y mejor dotados, y además se les atribuye todas las responsabilidades del fracaso.
- c. Cada vez aumenta la separación entre centros escolares buenos y centros malos.
- d. Hay una progresiva devaluación del nivel extra de habilidades que necesita el profesor que trabaja en zonas deprimidas o comunidades con problemas. O, en nuestro caso, alumnado nuevo incorporado al sistema.
- e. Se concentra la preocupación en la financiación, en los requisitos escolares, en el cumplimiento de estándares y no en la formación y desarrollo profesional.
- f. Crecen las exigencias por parte de un sistema burocrático y gerencialista, que ocupan demasiado tiempo.
- g. Se ha dado un cambio de los valores profesionales por valores mercantiles.
- h. Las mediciones de falta de calidad se convierten en el arma de políticos ambiciosos.

La mejora de la calidad, más que instalarse en conceptos más amplios referentes a la ciudadanía, la ética o el desarrollo personal, culpabiliza al alumnado y al profesorado de no ser suficientemente competitivos, de no haber conseguido la necesaria cuali-

ficación. La medición de resultados es el arma y, sin embargo, no es nada neutral. Es una pena que la buena práctica se entienda como un conjunto de procedimientos pero no como habilidades y competencias sociales, éticas y humanísticas.

Nosotros entendemos, quizás desde una perspectiva excesivamente simplificadora, que la calidad en la institución educativa ha de pasar obligatoriamente por “mejorar el Centro”, porque el colegio, instituto o facultad experimente mejoras. Como podrá intuir el lector, dichas mejoras sólo podrán ser determinadas y enjuiciadas por los “habitantes” de la Institución.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE MEJORA EN LA ESCUELA

El movimiento teórico práctico de mejora de la institución educativa se ha preocupado, desde siempre, por los procesos de cambio que se desarrollan en los centros educativos. Su genuino centro de atención ha estado incardinado, tradicionalmente, en la práctica frente a la reflexión –más propia del movimiento eficientista–, por lo tanto se atiende más a llevar a cabo la transformación que en estudiar los procesos que están implicados en ella. Éste es el aspecto fundamental por el que está considerado como un movimiento de prácticos, sin que exista aún una teoría válida de mejora escolar.

La expresión “mejora escolar” expresa un cambio llevado a cabo mediante un proceso sistemático, planificado y, desde luego, continuo en el que la institución educativa va modificando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de alcanzar sus metas educativas: ésta es la razón –ya la hemos comentado– por la que no todos los cambios producidos en las escuelas pueden ser considerados como mejora. Haremos un breve repaso para situar mejor el tema.

Con unos treinta años de tradición, los conocimientos en el área del cambio educativo se han ido desarrollando de manera semejante al procedimiento “ensayo-error”; por esta razón en cada década se

han adoptado diferentes perspectivas sobre cómo debieran gestionarse los procesos de cambio, o en otras palabras, el conocimiento se ha ido generando paralelamente a las expectativas llevadas a cabo para tal efecto (Fullan, 1991).

En un primer momento, a mediados de los años sesenta, el centro de interés se identificaba con la adquisición de nuevos materiales didácticos. El movimiento de reforma de los currículos pretendía tener un impacto importante en los resultados de los alumnos a través de la elaboración, y posterior difusión, de materiales ejemplares que habían sido elaborados por equipos de psicólogos y profesores universitarios. Es fácil entender la causa del fracaso en esta primera etapa del movimiento de mejora en la escuela: “el papel secundario otorgado a los docentes amén de su falta de formación específica”.

En una segunda fase, desarrollada a finales de los años sesenta, la acción de este movimiento estuvo centrada en la documentación del fracaso de la reforma del currículum para incidir más en la práctica, lo que sirvió para evidenciar que los enfoques de cambio que actuaban de arriba abajo no funcionaban y no podían ser fruto, únicamente, de una decisión legislativa. La sensación de cierto hastío y pesimismo tuvo su contrapunto en la tercera fase del movimiento práctico.

Es justamente este período, el práctico, cuando puede empezar a considerarse como exitoso el proceso de búsqueda de ciertas claves de mejora para los centros educativos que se ha extendido hasta la década de los ochenta, tiempo en el cual se publicaron los primeros estudios sobre eficacia escolar y se estableció un cierto consenso en torno a las características de las escuelas eficaces, además de la realización de algunos estudios importantes sobre proyectos de mejora de las escuelas. Todo lo anterior contribuyó a la evolución y conocimiento sobre los procesos de cambio en el ámbito educativo.

Obviamente la escuela que fuese capaz de mejorarse a sí misma sería –evidentemente ideal– el paradigma

de mejora para el cambio educativo; ciertamente esto implicaría un enfoque distinto del propuesto hasta el momento (de arriba-abajo). Es la propia escuela la que tiene que ser protagonista de dicho cambio por lo que las estrategias deben partir de otro enfoque. Así, Van Velzen (1985) define la mejora como un esfuerzo que debe ser tanto sistemático como dirigido al cambio de las condiciones del aprendizaje y aquellas características internas asociadas, con la finalidad de alcanzar las metas educativas de forma más eficaz.

Sin perder de vista esta conceptualización, es evidente que los parámetros por los que ha de pasar el cambio educativo (planes de mejora) deben considerar aspectos como la escuela es el centro del cambio, hay un planteamiento sistemático para dicho cambio, las “condiciones internas” de la institución educativa son fundamentales para efectuar el cambio, cualquier enfoque de cambio debe reflejar distintos niveles de actuación, las estrategias de implementación deben estar integradas y, por último, debe existir una tendencia a la institucionalización que convierta “al cambio” en parte integrante del comportamiento natural de los docentes. Y en este sentido, entender que se plantearan en distintas fases desarrolladas de manera progresiva (inicio, desarrollo e institucionalización).

3. ESTRATEGIAS DE CAMBIO Y PROPUESTAS PARA LA MEJORA

A pesar de lo sucinto de los epígrafes anteriores, debe haber quedado claro que las estrategias de mejora más válidas para la institución educativa deben pasar por una interiorización de éstas, y que deben ser idiosincrásicas a cada escuela². Por este motivo, casi en las tres últimas décadas se han venido desarrollando programas internacionales que han utilizado estrategias como la autoevaluación de la escuela, verbigracia el ISIP (proyecto internacional para la mejora de la escuela O.C.D.E.).

2 Aunque con unos patrones básicos y comunes a todas ellas.

No obstante, este tipo de proyectos no ha sido suficiente para mejorar los resultados de los alumnos. Hay que impulsar estrategias que permitan una formación permanente, que sustenten el desarrollo profesional del docente y que centren sus esfuerzos en destacar dos elementos fundamentales: el seminario de formación y el lugar de trabajo (Joyce y Showers, 1988). De este modo la unificación de la autoevaluación, la planificación del desarrollo y los cambios en la política y práctica del desarrollo del profesorado pueden dar lugar a una infraestructura que permita llevar a cabo los cambios específicos en el currículum, así como métodos de enseñanza que pueden influir positivamente en el resultado de los alumnos.

En esta línea, y hace ya diez años, Hopkins hacía las siguientes propuestas referidas a la práctica de la mejora de la institución educativa; aspectos y líneas de trabajo propuestos que siguen estando vigentes en la actualidad y que compartimos fervientemente:

- a) Sin una clara atención a las condiciones de la escuela, los intentos de mejora quedan rápidamente marginados. Puesto que no existe -aunque algunos pretendan hacernos ver lo contrario- una relación bidireccional o un “feed-back” entre política e implementación eficaz, es un error pensar que las decisiones políticas tienen alguna influencia en los resultados de los alumnos. Sin embargo, sí mejorarán si los cambios que se desarrollan se centran en el aula, en el currículum, en la metodología y, cómo no, en los procesos evaluativos.
- b) No habrá una mejora de la escuela sin decisiones claras sobre el desarrollo y el mantenimiento del proceso. Debe intentarse equilibrar “el cambio y la estabilidad”, o dicho de otro modo, tomar decisiones sobre qué cambios llevar a cabo y cómo relacionarlos entre sí, manteniendo lo bueno y positivo en la escuela sin dejar de responder a la innovación.
- c) El éxito de la mejora de la escuela implica adaptar cambios externos a propósitos internos. Así, está demostrado cómo las escuelas que reconocen la consonancia entre prioridades internas propias del centro y las exigencias externas (más propias del contexto sociocultural) responden mejor a la reforma.
- d) El cambio educativo (los planes de mejora) debe estar basado en la institución educativa, en la escuela como unidad; pero también en el docente como eje del proceso de cambio. El que consideremos a la escuela como unidad supone que las innovaciones en ella desarrolladas deben empezar dentro del aula, pero incidir después en todos los niveles de la organización. En esta línea, el equipo directivo es el responsable de la gestión que se hace en el centro a nivel global así como del establecimiento de políticas relacionadas con la asignación de los recursos y las estrategias para el desarrollo profesional del docente. Además los departamentos deben responsabilizarse del currículum y de contextualizar el aprendizaje y la enseñanza.
- e) Los datos sobre el buen funcionamiento de la escuela generan la energía para el desarrollo. En los centros educativos donde se reflexiona sobre los logros obtenidos se percibe un estímulo adicional para el cambio. Esta reflexión del profesorado en general debe estimular, de modo que los cambios funcionen en beneficio de sus alumnos máxime cuando es el docente quien posee un conocimiento real de los resultados dentro del aula.
- f) Los esfuerzos exitosos de mejora escolar generan un lenguaje específico sobre la enseñanza y el cambio. Sin duda es ésta una de las características más interesantes en el movimiento de mejora; ciertamente podemos identificar una escuela con éxito cuando los

profesores hablan de la enseñanza. La investigación sobre los modelos de enseñanza puede ayudar a iniciar el diálogo, y la existencia de un vocabulario posibilita compartir las experiencias: “los profesores se enseñan unos a otros la práctica de la enseñanza”.

4. ORGANIZACIONES QUE APRENDEN Y PLANES DE MEJORA

Por lo visto, hasta aquí entendemos que en estos tiempos de reestructuración los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, cuando no inestable. De este modo lo deseable, en lugar de estrategias burocráticas y verticales del cambio, sería la emergencia de dinámicas autónomas que restablezcan el protagonismo a los agentes y tengan un mayor grado de permanencia.

Pues bien, en esta estructura de racionalidad puede inscribirse el modelo de las organizaciones que aprenden. En este sentido, la propuesta ha de situarse debidamente para que pueda estimular iniciativas de mejora, en lugar de distraernos con teorías novedosas que dejan intacta la realidad. Una prometedora imagen de futuro como ésta tiene que tener presente, tanto las realidades de las que partimos como aquéllas a las que queremos llegar.

Una amplia literatura del ámbito de la organización y gestión empresarial ha tratado este tema, y ha empezado a aplicarse a los centros educativos (Fullan, 1993; Dalin y Rolff, 1993; Leithwood y Louis, 1998; Leithwood, 2000; Senge y otros, 2000). Por eso, es el momento para preguntarse si es coherente pretender que los centros educativos sean organizaciones que aprenden, de modo que se impida recaer en errores cometidos con anteriores transferencias de estrategias del ámbito empresarial. En unos casos, quedaron como escapes que dejaban las cosas como estaban, mientras entretenían al personal; en otros, como orientaciones que conducían a desmantelar la escuela más que a potenciarla. Quizás sea precisa la reconstrucción del modelo.

Como argumentaba Hargreaves (1998:23): “Tenemos que renovar el mismo concepto de aprendizaje de la organización de manera que se ajuste mejor a la realidad de la escuela pública”. Asimismo, ante la grave crisis de estrategias de gestión del cambio, la teoría de las organizaciones que aprenden ofrece un marco relevante y competente, sin olvidar las posibles limitaciones o ajustes necesarios en cuanto a su aplicación a los centros, especialmente a los públicos.

Para obviar el problema de trasponer debidamente el enfoque empresarial a la escuela, Santos (2000), adopta un enfoque concreto: partir de cómo una escuela, como institución, podría adoptar modos de trabajo que contribuyan a que aprenda. De ahí que, sin desdeñar lo que puedan haber aportado las mencionadas perspectivas ajenas al ámbito educativo, preferentemente se dirija a la literatura de una enseñanza colegiada que promueva igualmente el desarrollo profesional de una manera colectiva. De este modo las acciones de la escuela, como comunidad crítica de aprendizaje, se establecen en la práctica como un proyecto conjunto en un contexto de deliberación colaborativa, lo que no excluye, por otro lado, la disensión o el conflicto.

La noción de un centro educativo como organización que aprende estaba ya presente cuando se percibía al mismo como unidad básica de formación e innovación (Dalin y Rust, 1983; Dalin y Rolff, 1993). Algunas ideas comunes en los movimientos del cambio educativo (escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración) y en la propuesta de Organizaciones que aprenden son éstas: visión sistémica del cambio, autoevaluación institucional como base del proceso de mejora, importancia de trabajar de modo conjunto, aprender en el proceso de trabajo, el cambio como aprendizaje, movilizar la energía interna de la organización, etc.

Ciertamente, es virtualmente imposible crear y mantener a lo largo del tiempo las condiciones que permitan un buen aprendizaje del alumnado cuando no existe para sus docentes. No obstante, las institu-

ciones escolares, en sus reglas gramaticales básicas de funcionamiento, están diseñadas para que los alumnos aprendan y no para que los que trabajan en ellas aprendan a hacerlo mejor. En este sentido son muchos quienes vienen manifestando la necesidad de un cambio, de una recomposición, tanto interna como externa, para que profesores y alumnos –así como el propio centro- puedan aprender; sin el cambio, sin el conflicto, el aprendizaje no se producirá.

4.1. QUÉ HEMOS DE ENTENDER POR UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Podría decirse que una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en

ella, y a la vez está atenta para responder a las demandas y cambios externos. En este sentido, se institucionaliza la mejora (aprendizaje organizativo) como un proceso permanente. De esta forma, como expone Dixon (1984), las organizaciones que aprenden usan intencionalmente los procesos de aprendizaje tanto a nivel individual como grupal y del sistema para transformar así la organización en modos que satisfacen progresivamente a todos los concernidos. En ella se subrayan cuatro aspectos centrales:

- El carácter intencional (y no sólo natural).
- Cómo debe suceder en todos los niveles organizativos.
- La autotransformación de la organización.
- Su incidencia en todos los implicados (internos y externos).



Figura 2. Aspectos centrales de las organizaciones que aprenden

Senge (1992), en un best-seller que contribuyó a popularizar el término, hablaba de las organizaciones que aprenden destacando que éstas institucionalizan procesos de reflexión y el aprendizaje en la planificación y evaluación de sus acciones, adquiriendo así una nueva competencia: aprender cómo aprender. Esto implica transformar los modelos “mentales” vigentes y generar “visiones compartidas”. Por su

parte, Argyris (1993) también subrayó que el aprendizaje organizativo implica la capacidad de aprender de los errores, aportando –en lugar de una adaptación- nuevas soluciones, por alteración de los marcos mentales en los que hasta ahora ha funcionado su acción. Así pues, una organización que aprende es aquella que adquiere una competencia nueva (y sabe tratarla) que le capacita para procesar la informa-

ción, corregir errores y resolver sus problemas de una manera creativa o transformadora (y no de forma acumulativa o reproductiva), aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente.

Basándose en la literatura del campo y en su experiencias de trabajo con compañías, Pearn et al.

(1995) presentan un modelo de seis factores, como grandes componentes de este tipo de organizaciones. El modelo, además, permite valorar cada componente según el grado en el que se encuentre una organización, de modo que se puede representar una imagen inicial de su estado:

| INDICADORES | DESCRIPTORES |
|----------------------------|--|
| PERSONAS COMO APRENDICES | Como conjunto, los empleados están motivados para aprender continuamente de la experiencia y están comprometidos con el propio desarrollo de la organización. |
| CULTURA FAVORECEDORA | Apoya el aprendizaje continuo, promoviendo el cambio del status y cuestionando las asunciones y los modos establecidos para hacer las cosas. |
| VISIÓN PARA EL APRENDIZAJE | Visión compartida que incluye, por un lado, la capacidad de la organización para identificar, responder y ver sus posibilidades futuras; por otro lado, reconocer la importancia de todos los niveles de la organización para transformarse a sí misma continuamente, de tal modo que le permita sobrevivir en un contexto impredecible. |
| INCREMENTO DEL APRENDIZAJE | Para aumentar y sostener el aprendizaje entre todos los empleados, la organización tiene estructurados procesos y estrategias particulares. |
| ESTRUCTURA TRANSFORMADORA | Los gestores creen genuinamente que alentar y apoyar el aprendizaje proporciona mejores competencias y resultados que los actuales. Así, en lugar de controlar, facilitan y apoyan esta línea. |
| APOYO DE LA GESTIÓN | La organización amplía los modos en los que está estructurada y opera para facilitar el aprendizaje entre diferentes niveles, funciones y subsistemas. Esto permite una rápida adaptación al cambio. Está organizada para alentar y recompensar la innovación, el aprendizaje y el desarrollo. |

Tabla 1. Modelo de organización que aprende

Si bien toda organización aprende -de modo natural o implícito-, calificarla de organización que aprende significa que incrementa su capacidad de aprendizaje con un valor añadido: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, nuevos métodos de trabajo o saberes específicos y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización por sus mejores resultados, o capacidad de adaptación al entorno cambiante. Es decir, una organización que aprende es aquella que implementa de forma eficaz y satisfactoria planes de mejora³. Dicho de otro modo, el aprendizaje de la organización oscila entre “aprender por saber utilizar la experiencia acumulada” y “explorar nuevas acciones respondiendo de modo innovador”.

4.2. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Para ilustrar ese trasvase al mundo educativo, se presenta a continuación un esquema genérico del centro educativo que aprende (Dalin y Rolff, 1993). En cada ángulo aparecen cuatro condiciones requeridas para fomentar el aprendizaje organizativo de un centro escolar: dos referentes a variables externas, en tanto que las restantes, las inferiores, son factores propios de la organización. Lo importante es su interdependencia para el desarrollo de la organización educativa, por lo que la figura 2 quedaría de la siguiente manera:



Figura 3. Condiciones para el aprendizaje organizativo de un centro educativo.

Se está aludiendo también en la figura, aunque de forma implícita, al funcionamiento del aprendizaje en la organización (memoria organizativa, cultura organizativa y aprendizaje, o gestión del conocimiento) y a los procesos necesarios para la adquisi-

ción y utilización del conocimiento. Por lo tanto estamos hablando de generar nuevas competencias en los miembros de una organización, lo que a su vez comporta -como dos caras de la misma moneda- la experiencia de una actividad cualificadora o formativa, y la necesidad de que toda la organización lleve a cabo proyectos conjuntos que contribuyan a

² Aunque con unos patrones básicos y comunes a todas ellas.

aprender. Incrementar y utilizar todo el potencial de aprendizaje de los individuos y grupos, en un clima de aprendizaje continuo y de mejora, es propio de una organización que ha situado el aprendizaje como su principal activo y valor. El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales; tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros, ya que no ocurrirá en ausencia de intercambio de experiencias e ideas.

Una clave para el inicio del proceso, y por tanto para desarrollar los planes de mejora, es que el centro educativo esté inmerso en programas integrados y compartidos de desarrollo. Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo. Estos presuponen, como indicaba la figura 3, una aceptación compartida de visiones y necesidades que debe ser el punto primero de actuación y, a su vez, ir provocando un cambio en la cultura escolar (por ejemplo, del individualismo). Sólo entonces se podría hablar de desarrollo de la organización, que cuando llega a institucionalizarse por procesos internos y conjuntos de auto-revisiones y planes de acción y mejora para el desarrollo, se acercaría a una organización que aprende. El proceso requiere tiempo para desarro-

llar esta visión compartida por medio de procesos colectivos de autorrevisión que permitan dar lugar a un proceso colectivo de aprendizaje, en el cual la autoevaluación institucional adquiere, en consecuencia, potencialidades formativas para los agentes.

El aprendizaje de la organización y los planes de mejora, como conjunto, se inscriben entre dos niveles y empiezan a ocurrir dentro de grupos que trabajan en colaboración, como miembros que mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones. Las enseñanzas adquiridas mediante la resolución de problemas llegan a formar parte de la cultura de la escuela y, como tales, pasan del grupo a los nuevos miembros. Además, no podemos desdeñar los estímulos para que una organización aprenda. En este sentido, Leithwood (2000) ponía en primer plano las demandas y presiones del entorno como un factor que obliga a que la organización tenga que aprender – y mejorar– para responder a ellos o, al menos, acomodarlos. Igualmente, la organización como conjunto percibe un desequilibrio entre lo que pretende hacer y lo que realmente está consiguiendo con los planes de mejora (por ejemplo, en resultados del alumnado). Podemos verlo en la siguiente tabla.

| NIVELES | DESCRIPTORES |
|------------------------------------|---|
| LOS PROFESORES COMO APRENDICES | Procesos que emplean los individuos para aprender en la organización. Un amplio corpus de conocimiento ha resaltado condiciones y formas que incrementan las competencias profesionales. Si bien sin aprendizaje individual no puede haber aprendizaje institucional, el primero no garantiza el segundo si no se dan interacciones individuales en comunidades de práctica. La coordinación y transferencia de los aprendizajes individuales capitaliza el potencial de la organización. |
| EL APRENDIZAJE EN GRUPOS Y EQUIPOS | La teoría de la cognición distribuida (Salomon, 1998) explica bien cómo el conocimiento puede distribuirse entre los grupos. Cada miembro del grupo se especializa en una función que pasa al grupo y, en ese sentido, la capacidad total del grupo se distribuye entre los miembros. Las relaciones contextuales en las que trabajan los miembros, cooperando en torno a proyectos comunes en grupos profesionales, son igualmente muy relevantes. |

Tabla 2. Niveles de aprendizaje de la organización que aprende.

Una cierta ética de mejora de modo continuo es, en última instancia, la fuente del aprendizaje organizativo. Las organizaciones no aprenden por aprender sino que el objetivo mismo de los centros educativos es que tengan un impacto positivo en las experiencias educativas de los alumnos, tanto en el aula como en todo el centro, es decir, que se pueda desarrollar de forma contextualizada un plan de mejora. No basta rediseñar la estructura organizativa y relaciones entre los profesores y equipos si no contribuye a mejorar los resultados e incrementar el compromiso de los alumnos con el aprendizaje. El ambiente actual de presiones competitivas entre centros, por la eficacia de la escuela, ha situado en primer plano esta dimensión que marcará en último extremo si la organización está aprendiendo o no.

4.3. PERO, ¿ESTÁN APRENDIENDO?

Nadie puede sorprenderse si afirmamos que nuestras organizaciones educativas aprenden poco, y además, lo hacen muy lentamente. Con la misma rotundidad puede afirmarse que los centros no tienen las condiciones internas y externas propicias para que tal hecho se produzca en positivo:

- La repercusión directa en los centros de una realidad social y educativa compleja y cambiante.
- La excesiva presión social que hay sobre los centros educativos y los profesores.
- La desconexión real entre las Escuelas, los Colegios e Institutos con las familias y entidades próximas.
- El predominio de los aspectos formales frente a los creativos en la organización.
- Insuficiente perspectiva práctica y contextualizada de los diversos ámbitos de planificación.

La vida cotidiana de los centros docentes no posibilita que se dé un aprendizaje institucional, un plan de mejora, que debidamente sedimentado en su memoria organizativa, pudiera tanto contar con una

historia propia para no empezar siempre de nuevo, como implicarse en un aprendizaje continuo. Mientras tanto, como ha dicho Fullan (1993), las escuelas deben llegar a ser organizaciones que aprenden: es un feliz enunciado, pero parece un sueño lejano. La ironía de la realidad escolar es que son instituciones dedicadas al aprendizaje y ellas mismas no suelen aprender. Los centros escolares no suelen ser, por sus propias condiciones estructurales, organizaciones aptas para el aprendizaje permanente. Concebir el centro como una comunidad de aprendizaje institucional, aparte de algunos de los procesos internos descritos, exige reestructurar los contextos organizativos de trabajo de los profesores.

Como señalan diversos autores, hay una serie de obstáculos que bloquean los planes de mejora y el aprendizaje de la escuela: rutina de las prácticas profesionales, descoordinación de los profesionales, burocratización de los cambios, supervisión temerosa, dirección gerencialista, centralización excesiva, masificación de alumnos, desmotivación del profesorado, acción sindical sólo reivindicativa, etc. Entendemos que el obstáculo fundamental, por tanto, es el cierre (personal, institucional, y estratégico o del sistema) como actitud de no estar abierto a la crítica, a lo nuevo, al aprendizaje y a la mejora.

4.4. RECONSTRUCCIÓN EDUCATIVA

Y RELEVANCIA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

La imagen de organizaciones que aprenden exige, de entrada, que se tengan en cuenta los planes de mejora que requiere la institución, y esto significa de manera especial que los miembros de la escuela deben ser personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes y, como tales, se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar tales metas, respondiendo a las demandas del entorno.

En lugar de esos otros modelos más gerenciales, un plan de mejora exige la capacitación, incremento de profesionalidad y crecimiento intelectual de sus

miembros, así como su participación en las acciones, si es que el centro quiere crecer como organización. Si el modelo de organizaciones que aprenden puede ser reconstruido educativamente como comunidades profesionales que invierten su esfuerzo en “planificar

su propia mejora”, no pueden olvidarse los lastres –dependientes de su origen– que esta postura arrastra: el estímulo para aprender no sólo es una fuerza genuina de dentro sino que también está motivado por el contexto competitivo y cambiante.



Figura 4. Aspectos para reconstruir el modelo de escuelas que aprenden.

A modo de conclusión recalcamos que, adaptar el modelo al ámbito educativo y a los planes de mejora como clave de calidad, requiere la necesaria incorporación de los siguientes principios generales:

a) Las demandas del mercado – que a veces no son sino modas pedagógicas– no deben regir, mucho menos obligar, el aprendizaje en la “organización” sino que han de ser criterios internos de práctica educativa valiosa los que lo promuevan. Por tanto, la comunidad escolar debe sentirse incentivada por su

propio aprendizaje, de modo que sea el propio centro quien elabore, diseñe y sobre todo desarrolle su proyecto, y no sea un mero espectador que a lo sumo “elige” la modalidad que ha de implementarse en su ecosistema: esto es un plan de mejora.

b) Por tanto es necesario y fundamental que se promueva un liderazgo compartido que dé protagonismo y capacidad de decisión a los implicados sobre su destino y su entorno inmediato.

Bibliografía

- ARGYRIS, C (1993): *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- CANTÓN, I. (2004): *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- CASANOVA, M. A. (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- DALIN, P y RUST, V (1983): *Can schools learn?*. London: NFER-Nelson.
- DALIN, P y ROLFF, H-G (1993): *Changing the school culture*. London: Cassell.
- DARLING-HAMMOND, L (2001): *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DIXON, N. M (1994): *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. London: McGraw-Hill.
- FERRERES, V. y PÍO, A. (Eds.) (2006): *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Barcelona: Praxis.
- FULLAN, M. y HARGRAVES (1991): *What's worth fighting for: working together for your school*. Toronto: Public School Teachers Association.
- FULLAN, M (1993): *Change forces. The depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- GAIRÍN, J. (1999): *Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*. En Lorenzo Delgado, M. y otros (Coords.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (Eds.) (2003): *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona : Ciss Praxis.
- GARCÍA LUPIÓN, B. (2005): *La cultura de la evaluación como proceso de mejora de un centro educativo*. (Tesis doctoral). Granada : Universidad de Granada.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, J. A. (2005): *La formación permanente del profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- HARGREAVES, A (1998): *Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna*. Kikiriki. *Cooperación educativa*, 49, 16-24.
- HOPKINS, D. (1987): *Towards a theory for school improvement*. London: Cassell.
- LEITHWOOD, K (ed.) (2000): *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Co: Jai Press. (*Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol. 4).
- LEITHWOOD, K y LOUIS, K (eds.) (1998): *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets & Zeitlinger.
- LORENZO, M. (2005): *La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal*. Salamanca: Enseñanza.
- LORENZO, M. (2005): *El liderazgo pedagógico*. *Temática Escuela*, nº 14, mayo. Madrid: Praxis.
- MARTÍN BRIS, M. (2001): *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- MAYO, A. (2000): *Las organizaciones que aprenden = (the power of learning): una guía para ganar ventaja competitiva*. Barcelona: Gestión 2000.
- PAREJA, J. A. (2000): *Evaluación de programas educativos*. En AA.VV.: *Monografía de los XII Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. Granada: Instituto de Estudios Ceutíes.
- PAREJA, J. A. (2002): *La institución educativa como organización que aprende*. En AA.VV: *XIV Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. Granada: Instituto de Estudios Ceutíes.
- PAREJA, J. A. (2006): *Liderazgo y comunicación eficaz*. En AA.VV: *XVIII Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. Granada: Instituto de Estudios Ceutíes.
- PAREJA, J. A. (2006): *Liderazgo y conflicto en la Institución Educativa*. En AA.VV: *XVIII Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. Granada: Instituto de Estudios Ceutíes.

- PARRADO, S. (2005): Guía para la elaboración de planes de mejora en las administraciones públicas. Madrid : Instituto Nacional de Administración Pública.
- PEARN, M; RODERICK, C y MULROONEY, C (1995): Learning organizations in practice. London: McGraw-Hill.
- SANTOS, M. A. (2000): La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- SENGE, P (1992): La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica.
- SENGE, P (1999): Una conversación con Peter Senge: nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo. En Harvard Deusto Business Review, 92 (sept-oct.), 22-31.
- SENGE, P et al. (2000): Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education. New York: Doubleday/Currency.
- VELZEN, W.G. VAN, ECKHOLM, M, HAMEYER, U. y ROBIN D. (1985): Making school improvement work. Leuven. ACOO.