

## **APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL**

### **Organizational learning and professional development**

Aurelio **Villa Sánchez**

Concepción **Yániz de Eulate**

*Universidad de Deusto*

*E-mail: avilla@ice.deusto.es*

#### **Resumen**

Este artículo desarrolla el enfoque del aprendizaje organizacional relacionado con el desarrollo profesional. El desarrollo profesional se entiende como un proceso en el que los mismos profesores son los principales agentes en su proceso de profesionalización, lo cual tiene mucho sentido en un marco de autonomía escolar. El desarrollo profesional se fomenta en organizaciones que son capaces de adaptarse rápidamente a los cambios, y de desarrollar su propio estilo, que difiere de los demás. Se exponen las principales características y conceptos de esta propuesta, esenciales para entender el aprendizaje organizacional, la autonomía institucional, el desarrollo profesional, la cultura escolar colaborativa y el liderazgo transformacional.

**Palabras clave:** aprendizaje organizativo; desarrollo profesional; reestructuración escolar

#### **Abstract**

This article develops the approach of organizational learning related to professional development. Professional development is understood as a process where teachers themselves are main agents in their professionalization process, which makes sense in a framework of school autonomy. Professional development is fostered in organizations that are able to adapt quickly to changes, and develop their own style which differs them from others. Main characteristics and concepts of this proposal, essential for understanding it, are exposed: organizational learning, institutional autonomy, professional development, collaborative school culture, and transformational leadership.

**Keywords:** Organizational learning; professional development; school restructuring

\* \* \* \* \*

#### **INTRODUCCIÓN**

La autonomía institucional y la autonomía docente en una cultura escolar colaborativa, constituyen el marco en el cual el profesorado tiene que ejercer su profesión en la actualidad. Esta exigencia se desprende de la actual legislación educativa, de otras demandas relativas a las tareas que debe llevar a cabo el profesorado, como, por ejemplo, la adaptación curricular al centro y a cada grupo, las cuales difícilmente podrían llevarse a

cabo en contextos escolares con otras características y, por último, de las propias características de la sociedad contemporánea que requiere de las organizaciones, también de la escuela, flexibilidad y un enfoque global para ser eficaces en sus funciones.

Como decíamos en otro lugar, la tendencia internacional de los sistemas educativos se mueve hacia la descentralización, es decir, a transferir a cada institución parte o toda la capacidad de decisión que antes ejercía en un determinado ámbito. Existen diversos modelos y enfoques (Reguzzoni, 1994) en la denominada descentralización educativa. Ahora bien, para que esta descentralización sea efectiva no puede limitarse al aspecto curricular, sino que debe alimentar el protagonismo de los centros docentes traspasándoles la responsabilidad en diversos ámbitos y facetas a través de una mayor autonomía institucional (Villa, 1994).

Este marco ilumina los objetivos, deseos y tendencias que deben caracterizar al conjunto del Sistema Educativo, para responder a las necesidades de la sociedad presente y futura. Es una tendencia, una línea que orienta la dirección que deberían tomar los centros y los equipos educativos para avanzar hacia el futuro. Esta tendencia se pone de manifiesto en la literatura que nos llega de los estudiosos de la educación y también en las orientaciones de las administraciones educativas.

Para garantizar su coherencia con el marco de autonomía y colaboración, el desarrollo profesional debe ser un desarrollo cooperativo. A continuación trataremos de profundizar en el significado, condiciones e implicaciones que tal desarrollo tiene.

## **1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL**

Como señalan De Miguel et al. (1996) diferentes análisis empíricos, realizados sobre todo en otros países, ponen de relieve que una gran parte de los profesores entienden desarrollo profesional como el progreso en la "carrera docente", situando el elemento central del desarrollo en el carácter de promoción, en el "cambio" de puesto que presupone también cambio de estatus.

Otra concepción de desarrollo docente es la vinculada al perfeccionamiento y a la formación continua. Según De Miguel et al. (1996) desde esta perspectiva se piensa que existe un proceso de desarrollo cuando los profesores mejoran su capacidad para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y para resolver situaciones problemáticas que se presentan diariamente en el aula. Desde este enfoque el desarrollo estaría relacionado con las habilidades estrictamente docentes.

De Miguel define el concepto de desarrollo profesional como "un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza" (De Miguel et al., 1996: 19). El desarrollo profesional, por tanto, está orientado al cambio en el pensamiento y en las conductas relacionadas con la enseñanza; tiene una perspectiva de mejora continua. Desde la consideración del profesor como un profesional reflexivo y desde el conocimiento práctico docente. Mingorance y Estebaranz (1992) entienden el desarrollo profesional como un paso en este proceso. Es decir, los profesores son agentes activos de su propia profesionalización. Poseen un conocimiento que se caracteriza por ser experiencial, personal y grupal en la medida en que participan en una tarea común con otros compañeros con los que contrastan las propias ideas. En consecuencia, podemos decir que el desarrollo profesional presupone un conocimiento y un enfoque contextual. Tanto la reflexión como el contraste con los compañeros se basa en el centro escolar donde llevan adelante los procesos educativos. De este modo se supera el carácter tradicionalmente individualista del cambio en las prácticas escolares y

de la formación, con el que no se consigue una mejora educativa, suficientemente profunda y eficaz.

Por consiguiente podemos decir que la formación permanente del profesorado y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, a partir de la revisión individual y colectiva de las propias prácticas educativas, que posibilitan la mejora continua son el fundamento del desarrollo profesional. Este desarrollo no se puede entender de un modo exclusivamente personal o individual sino, sobre todo, de forma colectiva y colegiada. Existe un importante vínculo entre desarrollo profesional del profesorado y desarrollo organizativo del centro educativo.

### **1.1. Desarrollo profesional cooperativo**

Por desarrollo profesional cooperativo entendemos "un proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional. (...) La característica diferenciadora es la cooperación entre compañeros; el método y la estructura varían" (Glatthom, 1987: 31 ). Este proceso hace hincapié en la necesidad de coordinación y colaboración en el profesorado para desarrollar actividades en las cuales es protagonista. La meta es el establecimiento de una cultura de colaboración en las escuelas.

Glatthom (1987) identifica algunas actividades, cuya práctica en los centros podría ser considerada condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo profesional cooperativo: diálogo profesional, colaboración de los profesores en el desarrollo del currículum, supervisión y asesoramiento entre compañeros, ... Asimismo, Little (1990) distingue diferentes contenidos y grados de intercambio entre los profesores: compartir anécdotas, intercambiar ayudas y asesoramientos puntuales para responder a una determinada situación, intercambiar experiencias y trabajar conjuntamente. Según esta autora, las tres primeras son formas débiles de colaboración, aunque presentes en una cultura colaborativa, en la medida en que son intercambios superficiales o que no van acompañados de una profundización en común. Únicamente el trabajo en común, programando en equipo, observándose mutuamente, supone un modo potente de colaboración, el cual da lugar a una realidad susceptible de ser denominada cultura colaborativa. El trabajo en colaboración implica y genera, a la vez, interdependencia, responsabilidad compartida, compromiso y mejora colectiva.

Los profesores que desarrollan su tarea en centros con estas características, se sienten más seguros y protegidos en sus actuaciones individuales, apoyados en el desarrollo de las mismas y perciben que son atendidos como personas (no como meros miembros de una organización). Por ello, también en el aspecto individual, se posibilita un desarrollo mayor. La relación con los colegas permite ejercer la reflexión crítica enriquecida con las ideas de otros, de manera que se favorece que el colectivo reciba con agrado las aportaciones de cada miembro del mismo.

La importancia de la cooperación como ayuda y refuerzo para la tarea del profesor también se manifiesta como una característica fundamental, desde la perspectiva de la organización escolar. La idea de aprendizaje organizativo, presente en los estudios actuales sobre las organizaciones, proporciona el marco para integrar el desarrollo profesional y la colaboración escolar como medios para la mejora educativa.

## **2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN**

Parece que existen algunas características que reflejan adecuadamente lo que ocurre en las organizaciones que aprenden y cuya adquisición está muy condicionada por el modo que tienen estas organizaciones de actuar y de revisar el propio funcionamiento.

La organización capaz de aprender se centra en un enfoque de equipo, adoptando el modelo denominado *networks*. El modelo en red resulta muy apto para organizar el trabajo de manera eficaz. Actualmente, todas las organizaciones están inscribiéndose en redes, bien vía Internet o simplemente en redes más específicas. La red puede ofrecer una serie de ventajas a las organizaciones inscritas, ya que el intercambio de información y la comunicación continua es una fuente de aprendizaje y de mejora. Como señala Gairín (1997:69) "el liderazgo, los procesos de toma de decisiones y el control de los procesos y resultados se configuran así como aspectos significativos y centrales de las organizaciones que aprenden. También, el convencimiento de que las organizaciones deben cambiar por sí mismas, aprender a innovar, si quieren subsistir en realidades dinámicas".

El aprendizaje organizativo es un enfoque utilizado para mejorar la comprensión de las organizaciones no educativas, y ha sido más raramente aplicado a las escuelas (Leithwood et al, 1995). Diversos autores han estudiado las características de las organizaciones en las que se produce un auténtico aprendizaje organizativo.

Arbúes (1997) esboza el perfil de las organizaciones que aprenden. La autora señala dos grandes características esenciales comunes a todas ellas:

- han aprendido a adaptarse de forma rápida a los cambios
- han desarrollado un estilo propio de ser y hacer que les diferencia

Indudablemente un comportamiento de este tipo requiere por un lado autonomía institucional, y por otro tener una flexibilidad de pensamiento y actuación. Por consiguiente, tener capacidad de decisión en sí misma es la primera característica de la organización. Los centros educativos están en estos momentos en una descentralización del sistema y por tanto asumiendo cada vez más un mayor nivel de autonomía en diversos ámbitos: organizacional, económico, curricular, etc. La segunda característica es todavía más difícil: la flexibilidad no se obtiene, se desarrolla. Se necesita apertura a nuevas ideas, compartir puntos de vista diferentes, tolerancia a situaciones ambiguas, valorar la posibilidad de cambio e innovación y asumir ciertos riesgos. La asunción de estas características conlleva flexibilidad de presupuesto, de ideación que posteriormente se pueda traducir en actividad concreta y específica. Simons (1995) señala más exhaustivamente las principales características de este tipo de organizaciones:

1. Existe una "cultura de la tarea" coexistiendo con una cultura de aprendizaje.
2. Prevalecen normas y valores que facilitan la aplicación de innovaciones.
3. El propio proceso de trabajo dirige y es tomado como criterio para la organización del trabajo.
4. Equipos pequeños y multidisciplinares forman los pilares de la organización.
5. Existe una atmósfera de cooperación entre departamentos que tienen "paredes" flexibles.
6. Los empleados son capacitados, en una organización donde prevalece la descentralización, con un equilibrio entre seguridad y experimentación.
7. Existe una estrategia clara de organización que puede, sin embargo, ser cambiada fácilmente cuando sea necesario.
8. Se valora y se desarrolla el liderazgo de cambio y de aprendizaje.
9. Existe un extenso sistema de "circulación" de la información y de feedback, con una absoluta disponibilidad de la misma para todos.

Senge (1992) analiza las características de las organizaciones que aprenden y denomina a éstas, organizaciones inteligentes. Las organizaciones inteligentes son aquellas que consiguen llevar adelante su misión, con éxito. En este sentido, podríamos considerar como centro escolar inteligente, aquel que desarrolla su Proyecto Educativo con éxito o lo que es lo mismo, que logra una educación de calidad, teniendo como referente de calidad el Proyecto Educativo que han diseñado, para un contexto determinado.

## **2.1. Características de las organizaciones inteligentes**

En opinión de Senge, la primera condición para que una organización goce de esta cualidad es que mantenga la visión de que forma parte de una realidad más amplia, compleja, interrelacionada y global. Esta perspectiva se pierde por el aprendizaje, a que todos nos sometemos desde la infancia, de analizar la realidad compleja para comprenderla mejor. "Cuando se abandona la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas se puede construir una organización inteligente." (Senge, 1992: 11).

Lo que distingue a las organizaciones inteligentes de las tradicionales es el dominio de ciertas disciplinas básicas, entendiendo por disciplina el "corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar (...). Una disciplina es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias. (...) algunas personas tienen un "don" innato, pero con la práctica cualquiera puede desarrollar un grado de habilidad" (Senge, 1992: 20).

Estas disciplinas constituyen la condición para pasar de la invención a la innovación, es decir, para que una idea nueva, un planteamiento o un enfoque diferente al que se venía utilizando en un área determinada, se ponga en práctica y produzca la mejora que se buscaba. Los componentes de una innovación en la conducta humana son las disciplinas, del mismo modo que las tecnologías son componentes de las innovaciones en ingeniería. Las disciplinas, o mejor la ausencia de algunas disciplinas, pueden proporcionar algunas explicaciones de por qué las reformas escolares no constituyen, en algunos casos, una auténtica innovación educativa, quedándose en una mera invención. Las disciplinas propuestas por Senge son las siguientes:

### **2.1.1. Dominio personal o crecimiento y aprendizaje personal**

Se entiende por dominio personal el desarrollo de los integrantes de una organización. En esta disciplina se incluiría el desarrollo profesional del profesor

En opinión de Senge "El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual" (1992:179). Afirmación que nos lleva, por un lado, a considerar la importancia de la formación individual del profesorado y de la reflexión personal como elemento dinamizador de los centros escolares. Por otro, a evitar percibir el desarrollo personal como alternativo al desarrollo del centro, a la formación basada en la escuela y a otras propuestas de intervención colectiva.

El desarrollo personal y organizacional deben entenderse como complementarios y mutuamente reforzantes.

Desde la Organización, con el dominio personal se pretende clarificar continuamente qué es importante y aprender, igualmente de manera continua, a percibir con mayor claridad la realidad presente. La diferencia entre aquello que se considera importante o una meta a conseguir y lo que realmente se ha logrado, constituye lo que Senge denomina tensión creativa, que es la fuerza para unir ambas situaciones.

Sin embargo, según este autor, pocas organizaciones alientan el crecimiento de sus integrantes. En consecuencia, los miembros de la organización que inicialmente eran brillantes y estaban interesados en sacar adelante un proyecto compartido, en poco tiempo se encuentran tratando, primordialmente, de sacar adelante su propia carrera o de ocupar, de la mejor manera posible, su tiempo libre y en cualquier caso desinteresados por el proyecto de la organización.

Las personas con alto nivel de dominio personal tienen, entre otras, las siguientes características:

1. Un sentido especial del propósito que subyace a sus visiones y metas
2. Perciben la realidad actual como un aliado y no como un enemigo
3. Han aprendido a percibir las fuerzas del cambio y a trabajar con ellas en vez de resistirse a las mismas
4. Son inquisitivas, quieren percibir la realidad con precisión
5. Se sienten conectados con otras personas y con la vida misma sin sacrificar su singularidad
6. Están comprometidos y son responsables con su trabajo
7. Tienen iniciativa.
8. Aprenden continuamente. Son conscientes de su ignorancia y de sus limitaciones, pero tienen confianza en sí mismas.

Las organizaciones que estimulan el dominio personal comprenden que las personas que lo poseen son más comprometidas, poseen mayor iniciativa, tienen un sentido más amplio y profundo de la responsabilidad en su trabajo y aprenden con más rapidez; en definitiva, comportan un importante beneficio para las propias organizaciones.

Siguiendo las aportaciones de Senge, se puede afirmar que para estimular el dominio personal en las organizaciones escolares se requieren algunas condiciones:

1. Que los equipos directivos (incluidas las administraciones educativas) perciban y comprendan la riqueza que este aspecto aporta al centro y al proyecto que en el mismo se pretenda desarrollar.
2. Una actitud básica de confianza en que el profesorado, protagonista principal del dominio de esta disciplina, está integrado por personas interesadas en su propio desarrollo.
3. La dedicación generosa de recursos, invertidos con confianza en el beneficio que reportarán.

#### 2.1.2. Modelos mentales o preconcepciones

Los modelos mentales, son supuestos, generalizaciones e imágenes profundamente arraigadas en las personas, que influyen sobre su modo de comprender el mundo y de actuar. La percepción de situaciones que exigen cambio no se lleva a cabo porque los cambios necesarios entran en conflicto con poderosos modelos mentales tales. La persistencia de éstos en las personas, impide que determinadas actuaciones, se lleguen a realizar.

Esto explica que algunas prácticas escolares, como la transmisión memorística de gran cantidad de contenidos informativos a los que se podría acceder en la actualidad por otros medios, el trabajo solitario y sin coordinación entre los profesores de algunas etapas y ciclos, etc. se mantengan, a pesar de que hayan sido identificadas en numerosas ocasiones por los propios profesores que las ejercen, como causa de problemas que esos mismos profesores padecen posteriormente.

La adaptación continua de las personas y las organizaciones y el crecimiento de un ámbito cambiante dependen del aprendizaje institucional. Este aprendizaje estará condicionado por la cultura dominante de una organización y constituye la herramienta que puede utilizarse para modificar modelos mentales compartidos acerca de las áreas relacionadas con las propias tareas y el desarrollo del proyecto organizativo. Se puede decir que el cambio de estos modelos mentales estaría incluida en la reestructuración escolar según es propuesta por Hargreaves (1996). Es necesario identificar qué modelos beneficiarían prácticas escolares potenciadoras de mejoras educativas y cuáles entorpecerían los cambios pertinentes.

"La disciplina de trabajar con modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo. para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. También incluye la aptitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación (actitud inquisitiva) con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros" (Senge. 1992: 1R).

Para reconocer los propios modelos mentales se requiere reflexión, específicamente reflexión de, en y sobre la práctica en el sentido Shliintiano del término (Schön, 1987; Argyris and Schön, 1977). Moderar la velocidad de los propios procesos de pensamiento para tomar conciencia de cómo cada persona forma sus modelos mentales y cómo éstos influyen sobre sus actos. Al mismo tiempo tomar distancia de la realidad para tener perspectiva y poder reconocer los modelos que realmente se están poniendo en práctica.

Schön (1987) explica que los profesionales que aprenden de manera generativa, es decir, produciendo mejoras efectivas en su práctica, realizan una reflexión en (de y sobre) la práctica. Se requiere una reflexión en la que realmente haya una expansión de la capacidad de cada persona para crear, imprescindible para un aprendizaje generativo (Senge, 1992). Para que haya aprendizaje cada persona necesita analizar la brecha entre la teoría verbalizada por él mismo y la teoría demostrada por las propias acciones. Este análisis pondrá de manifiesto los modelos mentales, que muchas veces son inconscientes. La ayuda de otros colegas puede ser útil para desarrollar aptitudes reflexivas; por tanto, el trabajo con otros ayudará a mejorar la reflexión.

En los intentos de poner en práctica estas ideas, se encuentran algunas dificultades. La propia reflexión se manifiesta contaminada por los modelos mentales que constituyen conceptualizaciones muy arraigadas en el profesorado y se requieren algunos apoyos como procedimientos, nuevos aprendizajes y colaboración entre colegas que faciliten el proceso. Además, la persistencia a permanecer vinculados a lo concreto dificulta que algunos profesores puedan separarse de la realidad inmediata, para reconocer desde la distancia una realidad más global que haga patente el modelo puesto en práctica.

### **2.1.3. Construcción de una visión compartida o un proyecto educativo común**

Las visiones "son imágenes que lleva la gente de una organización. Crea una sensación de vínculo común que impregna la organización y brinda coherencia a actividades dispares" (Senge, 1992:261). La visión de una organización escolar se plasma en el Proyecto Educativo de Centro y en los sucesivos planes que lo desarrollan, atendiendo a las prioridades de cada momento, como los Planes Anuales, etc.

Construir una visión compartida significa compartir una imagen del futuro que se pretende crear. Según Senge, cuando esto es así, es decir, cuando realmente cada

miembro de la organización manifiesta una visión genuina, no necesita sobresalir, ni aprende porque se lo ordenen, sino porque lo desea. "La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar visiones de futura compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento" (Senge, 1992:19). En el funcionamiento de una organización es contraproducente tratar de imponer una visión desde la dirección o desde otras instancias, por sincera que sea.

Una visión es compartida cuando dos personas tienen una imagen similar y, además, ambas tienen el interés de que sea mutua; no es suficiente la primera condición, es decir, cuando esta visión "sólo" la tiene cada uno, diremos que tienen la misma visión, no que se trata de una visión compartida. En el primer caso hay una coincidencia, en el segundo está la posibilidad de colaboración.

#### **2.1.4. Aprendizaje en equipo**

Según Senge en las organizaciones modernas, la unidad fundamental de aprendizaje es el equipo. La inteligencia del equipo supera (o resulta menor en algunos casos que) la inteligencia de sus integrantes. Además, los equipos pueden desarrollar aptitudes extraordinarias para la acción coordinada, que van más allá de la mera suma de las acciones de sus miembros. Ejemplos de la idea de que la capacidad de un equipo es diferente de la suma de las capacidades de sus miembros, se encuentran en tantos equipos deportivos capaces de lograr actuaciones sorprendentes, así como en determinadas organizaciones, formadas por personas de gran capacidad en un campo del conocimiento, que fracasan de manera inexplicable en su empresa.

Cuando los equipos aprenden generan resultados excepcionales y además sus integrantes se desarrollan con mayor rapidez. "El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean" (Senge, 1992: 296). En la mayoría de los equipos la energía de cada miembro se encauza en diversas direcciones y hay una pérdida de la misma. En los equipos alineados las energías individuales se armonizan y hay una dirección común. Los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales.

El aprendizaje individual, en ocasiones, resulta irrelevante para el aprendizaje organizacional. Puede ocurrir que los miembros de una organización realicen un aprendizaje y la organización no se vea afectada por el mismo. Por el contrario, si los equipos aprenden se convierten en un contexto adecuado para que los individuos aprendan a través de la organización.

El aprendizaje en equipo tiene tres dimensiones críticas:

1. Necesidad de pensar agudamente sobre problemas complejos. Se trata de aprender a explorar el potencial de "muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola" (en ocasiones la "inteligencia del equipo" se vuelve "inferior" a la "suma" de las individuales porque no se explora correctamente).
2. Necesidad de una acción innovadora y coordinada. Exige que cada miembro sea consciente de los demás y actúe de manera que complemente los actos de éstos.
3. Los miembros del equipo desempeñan un papel en otros equipos. Esta interrelación refuerza el aprendizaje de todos.

Las dos herramientas principales del aprendizaje en equipo son el diálogo y la discusión. Senge describe el diálogo como el libre flujo del significado a través del grupo, lo cual permite a éste descubrir significados que no se alcanzan individualmente. Con el diálogo se aprende a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje

en un equipo. Si se detectan y se hacen aflorar creativamente, pueden acelerar el aprendizaje. La discusión conlleva un "peloteo" de ideas en competencia, de la que el ganador se queda con todo.

La disciplina del aprendizaje en equipo implica dominar las prácticas del diálogo y de la discusión. En el primero hay una exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, en la cual la perspectiva propia se modifica. En la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor para respaldar las decisiones que se tomen, coherentemente con ella.

También se requiere aprender a afrontar creativamente las situaciones que se oponen al diálogo y a la discusión y que constituyen rutinas defensivas. Se debe comenzar por utilizar la reflexión e indagación como modos de liberar la energía que encierran estas rutinas y localizarla después en el diálogo y en la discusión.

Hay tres condiciones para el diálogo:

1. Todos los participantes deben mantener sus supuestos ante sí mismos, disponibles para el cuestionamiento y la observación de todos los demás.
2. Todos los participantes deben verse como colegas. Las personas sienten que están construyendo algo, un entendimiento nuevo y más profundo. Se trata de elaborar un pensamiento de complementación (Lionals, 1996) en el que se articulan las diferentes aportaciones para conformar un producto integrador de todas ellas.
3. Tiene que haber un árbitro que mantenga el contexto del diálogo. Este debe proporcionar la garantía de que todo el mundo puede participar, evitar que el diálogo se vaya por otros derroteros y manifestar ideas contrarias a las que se están expresando para contemplar todas las posibilidades. La presencia de un árbitro que cumpla estas funciones se hace menos necesario en la medida en que un equipo va teniendo más experiencia de diálogo.

El consenso al que se aspira con el diálogo no es nivelador sino aperturista. Se trata de llegar a una visión que surge de lo que veríamos si cada uno mirara desde la propia perspectiva y desde la de los demás.

### **2.1.5. *El pensamiento sistémico***

Constituye la quinta disciplina, que integra a las demás, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica, lo cual impide que sean recursos separados.

Pero esta disciplina también requiere de las demás: la construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo; los modelos mentales ayudan a superar las limitaciones en la manera actual de ver el mundo; el aprendizaje en equipo desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales; el dominio personal alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo los propios actos afectan al mundo.

Para que una organización sea eficaz e innovadora en el desarrollo de su proyecto, es necesario que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto en el seno de la misma. Debe tenerse en cuenta que es más difícil integrar herramientas nuevas que aplicarlas por separado, por lo que con facilidad alguna de ellas puede quedar relegada.

El pensamiento sistémico permite comprender la percepción que la organización tiene de sí misma y del mundo, descubrir cómo crea su realidad y cómo puede modificarla. "La visión pinta la imagen de lo que deseamos crear. El pensamiento sistémico revela

cómo hemos creado lo que tenemos ahora" (Senge, 1992: 291). Desarrollar este tipo de pensamiento exige que los miembros de la organización adquieran las destrezas sistémicas correspondientes (Hall, 1994), con las implicaciones que este hecho debería tener para los planes de formación y mejora que se lleven a cabo, en el caso que nos ocupa, en el Sistema Educativo. Situarse en la perspectiva de la sociedad postmoderna (Hargreaves, 1996) asumiendo la flexibilidad y globalidad que exige, a la hora de reflexionar sobre la educación y sus implicaciones, llevaría a detectar la necesidad de adquirir las mencionadas destrezas (Hall, 1994) y a orientar a las organizaciones escolares, junto con los miembros que las integran, hacia el penamiento sistémico (Senge, 1992).

## **2.2. El desarrollo profesional cooperativo, elemento constitutivo de las escuelas inteligentes**

Un centro escolar inteligente, como se ha dicho anteriormente, es aquel que desarrolla su Proyecto Educativo con éxito, es decir, que logra una educación de calidad, teniendo como referente de calidad el Proyecto Educativo que han diseñado los miembros de la comunidad educativa, para ese centro. De las conclusiones obtenidas para las organizaciones inteligentes, en cuanto a la influencia del desarrollo de las disciplinas estudiado por Senge (1992, Senge et tal., 1995) en las mismas, se pueden extraer conclusiones para las organizaciones escolares.

### **2.2.1. El aprendizaje en equipo**

Se puede considerar el aprendizaje en equipo como el núcleo de la organización escolar inteligente. El equipo de profesores constituye la posibilidad de aumentar la capacidad de un centro, para transformar un modelo de cambio en un auténtico proyecto de innovación educativa, que es llevado a la práctica con éxito. Al plantear el desarrollo del proyecto educativo desde la interacción de todos los profesores que participan en él, se multiplica la influencia positiva de cada experiencia individual y de los diferentes enfoques. La actuación en equipo permite resolver las cuestiones educativas planteadas y mantiene presente un vasto conjunto de situaciones y características de los destinatarios de la educación, a las que se debe adaptar el proyecto de centro. De este modo se está previniendo el olvido en el que pueden caer determinados aspectos que no constituyen variables patentes en los procesos de aprendizaje.

Esta influencia positiva es reconocida por la administración educativa que en referencia a los criterios de calidad de los centros dice: "los centros educativos que ofrecen una enseñanza de mayor calidad presentan una serie de rasgos y características (...) Así, por ejemplo, (...) la oferta educativa, el currículo y el trabajo académico de los alumnos son el resultado de una planificación minuciosa y coordinada: en los que existe un clima de buenas relaciones personales entre el profesorado sobre la base de un proyecto educativo y curricular compartido: (...) y, en suma, en los que hay un compromiso común de profesores, alumnos y padres con una serie de valores, metas y normas que configuran el clima o cultura peculiar del centro, le confieren su identidad y generan en todos sus miembros un fuerte sentimiento de pertenencia" (M.E.C., 1994: 59-60).

Desde esta perspectiva, el equipo de profesores no constituye, únicamente, una modalidad organizativa o de trabajo que facilita la tarea de cada profesor individualmente considerado y que sirve de consuelo ante los problemas o de ayuda para superar las dificultades. Antes que cualquier otra cosa, el equipo de profesores es la unidad base que garantiza el funcionamiento de la organización escolar, hacia el logro de una enseñanza de calidad. Anticipar el futuro y proyectar, desde una visión compartida, cómo construirlo, desterrar concepciones pedagógicas obsoletas y sustituirlas por modelos mentales que constituyan auténticas alternativas para las necesidades educativas actuales y futuras,

mantener la conciencia de realidades en interdependencia sistémica dentro y fuera del Sistema Educativo, pasa necesariamente por el aprendizaje y el ejercicio de equipos en la escuela, y de manera destacada de los equipos de profesores.

"El trabajo en equipo se entiende como la mejor forma de facilitar la toma de decisiones. de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores y de conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas. Además, la planificación de la enseñanza, tal como se concibe en la reforma. presenta también importantes aspectos relacionados con la formación de los profesores, y alcanzan mayores niveles de eficacia en la medida en que la labor de equipo se desarrolle con fluidez" (M.E.C., 1994. 82).

En cada centro existen una serie de condiciones relativas al clima y a las relaciones escolares que determinan el trabajo en equipo de los profesores:

- La satisfacción general de los profesores con las condiciones en las que ejercen su tarea. Bonals (1996) considera como elementos esenciales, en el caso del profesorado, los siguientes: tiempo suficiente para llevar a término las tareas, recursos adecuados, reconocimiento de la valía de cada uno como profesional y como persona, buena consideración por parte de los compañeros de trabajo, posibilidades de participación suficiente en el trabajo en grupo y en la toma de decisiones. La ausencia de estos elementos provoca, en ocasiones, un importante malestar.
- Las relaciones interpersonales entre los profesores, muy condicionada por el reconocimiento que cada uno hace de la actuación de los demás.
- La actitud tolerante y el respeto a la diversidad. Cuando estas características están presentes en el funcionamiento de un centro, posibilitan el desarrollo de una cultura colaborativa y el logro de beneficios a través del aprendizaje en equipo.

### **2.2.2. El Proyecto Educativo, expresión de la visión compartida**

El mantenimiento de un Proyecto Educativo común proporciona coherencia a las actividades más o menos dispares de cada profesor. Todas estas actividades están vinculadas por la imagen de futuro que ha quedado plasmada en el Proyecto y que refleja el modelo de persona y sociedad por la que se trabaja en cada centro. Determinados logros únicamente se consiguen si hay coherencia en la actuación y sostenimiento de un proyecto.

Un reto importante para las organizaciones escolares está en la elaboración de un proyecto que constituya realmente la visión conjunta de los miembros del centro y no tanto un producto del consenso que surge de ceder por parte de las diferentes posturas y que deja a todos con cierto sentimiento de frustración. La consecución de esta meta se puede lograr a través del diálogo en el sentido anteriormente expuesto.

Si los equipos de profesores avanzan hacia el aprendizaje compartido a través de una elaboración conjunta de conocimiento fruto del diálogo, el proyecto será un producto de este aprendizaje, construido desde la integración de las aportaciones de cada profesor. Tendrá como resultado una construcción diferente a la mera suma de opiniones o del consenso por acuerdo, más creativa y adecuada a la realidad en que debe desarrollarse.

A través del aprendizaje, el equipo cambia y aumenta su capacidad para hacer algo que antes no podía hacer, percibe nuevamente el mundo y sus relaciones con él. Una organización inteligente produce el aprendizaje adaptativo (para la supervivencia) junto con el aprendizaje generativo que aumenta su capacidad creativa. El proyecto que resulta de un proceso de este tipo, nunca puede ser la copia de una norma o el cumplimiento de

una exigencia burocrática. Por el contrario, está impregnado de la vida del centro y de una perspectiva imaginativa del futuro.

Generalmente los proyectos surgen de la discusión más que del diálogo. El cambio fundamental consiste en aumentar éste, limitando la discusión a los contenidos estratégicos o formales. Este cambio refuerza el compromiso de los profesores con el proyecto y el interés en compartirlo.

### **2.2.3. Preconcepciones sobre educación, modelos mentales de fuerte arraigo**

Las concepciones educativas de los profesores, constituyen imágenes persistentes que se han elaborado desde las experiencias previas a la práctica profesional. Las primeras experiencias educativas se han tenido siendo alumnos y una parte de las prácticas posteriores como profesores tienen su origen en esas primeras experiencias. Esto pone de manifiesto el origen primitivo en cada individuo de las teorías que sustentan dichas prácticas. No se trata, por tanto, de meras intuiciones puestas a prueba en un pequeño número de ocasiones y fáciles de sustituir.

Únicamente la reflexión sobre la práctica puede proporcionar al profesorado conocimiento de sus concepciones educativas y de los resultados reales que está obteniendo al utilizarlas. La reflexión incluye la introspección personal, pero, sobre todo, se requiere una reflexión compartida en la que unos profesores sirvan de reflejo para otros y se integre en un diálogo generativo de mejoras educativas a corto y a medio plazo. El diálogo y la reflexión compartida garantizan que se genere un aprendizaje transformador en vez de reforzarse los puntos de vista previos de cada profesor, los cuales constituyen el origen de las situaciones del presente. La reflexión puede plantearse en tres niveles diferentes; cada uno de los cuales aborda un nivel relacionado con la causa de las situaciones:

- 1) En primer lugar está el nivel de los hechos. Explicar una situación en el proceso educativo o en la organización escolar desde los hechos que la producen o que la sustentan, mantiene la situación o lleva a retroceder en el proceso si se interpreta que los resultados producidos son no deseados. Es lo que ocurre cuando ante la concesión a los alumnos de la posibilidad de participar en una decisión, se produce alboroto o indisciplina y la medida para mejorar la situación consiste en retirar la nueva oportunidad.
- 2) El nivel siguiente se sitúa en los patrones o tendencias de conducta que dan la posibilidad de prever la evolución a más largo plazo e imaginar cómo evolucionará una situación en ese período. En el ejemplo mencionado se analizarían las pautas de actuación que se han seguido hasta el presente y se concluiría que los alumnos requieren un proceso de habituación a la nueva situación y un plan de enseñanza y refuerzo para que puedan opinar productivamente.
- 3) El nivel estructural lleva la reflexión a las causas profundas que generan la situación y sitúan las innovaciones en ese nivel. Siguiendo con el ejemplo, encontraríamos que hay un planteamiento general directivo en la intervención educativa y se iría a una organización que se base en la participación como sistema de funcionamiento general en el grupo y/o en el centro.

Llevar la reflexión al nivel estructural, tanto en pensamiento y diálogo como en la toma de decisiones e implementación de las mismas, requiere necesariamente del equipo de profesores. Senge (1992) asegura que las respuestas estructurales tienen un enorme impacto en las organizaciones y por tanto conviene llevar a este nivel las reflexiones docentes, siempre que sea posible.

La reflexión estructural constituye, asimismo, la posibilidad de aumentar el pensamiento sistémico. Esto es así porque la reflexión pone de manifiesto a los equipos de profesores, que la realidad escolar y educativa es compleja, formada por múltiples elementos y procesos interrelacionados; que la modificación de cualquier elemento afecta a la totalidad y que las propias actuaciones trascienden la afección del grupo sobre el que cada profesor interviene. El pensamiento sistémico, en definitiva, se utiliza para cambiar los propios modelos mentales mejorándolos.

#### **2.2.4. El desarrollo personal del profesorado**

No se debe perder de vista el potencial de mejora individual que puede encontrarse en el aprendizaje en equipo:

"Es preciso destacar los proyectos de formación en centros por su importancia creciente y por su relación directa con algunas de las nuevas funciones de los profesores es necesario crear una nueva dinámica que fomente los proyectos de centros docentes y cuyo objetivo sea la formación de sus profesores o la innovación educativa en general" (M.E.C.. 1994. 90).

Fullan y Hargreaves (1991) animan a no confundir el aislamiento, como elemento que entorpece la tarea docente, del necesario tiempo de reflexión personal, al que se refieren en términos de "escuchar la propia voz interna ". La reflexión personal ayuda a profundizar en el trasfondo de la tarea inmediata, a huir del fragor de la actividad diaria y a contemplar con perspectiva y orientación a largo plazo, los procesos educativos en los que cada uno está implicado. "La moralidad y practicidad de la mejora requiere que el profesor localice su voz interior, la escuche seriamente y la articule también para hacer valer su influencia entre sus otros colegas" (Fullan y Hargreaves, 1991: 89). Este aislamiento electivo (Hargreaves, 1996) puede considerarse como un elemento integrado en el funcionamiento de las escuelas que aprenden en equipo.

Sin perder de vista esta llamada de atención de Fullan y Hargreaves, se puede considerar el aprendizaje en equipo como el contexto que se debe potenciar para el desarrollo individual, de manera que se hable del desarrollo profesional cooperativo como el modo más beneficioso de plantearlo, tanto para los profesores como para las organizaciones escolares, en un ejercicio real de reciprocidad positiva (Bonals, 1996).

### **2.3. Algunos estudios sobre las escuelas que aprenden**

Se puede decir, por tanto, sintetizando las ideas expuestas hasta aquí, que los centros educativos son organizaciones que aprenden.

A continuación se exponen una serie de características, que son tratadas en la literatura de investigación sobre el aprendizaje organizativo en centros educativos. No se pretende con este listado ni ser exhaustivo, ni mucho menos afirmar que éstas y no otras son las características de las instituciones que aprenden. Únicamente son algunos factores importantes que indican conductas y manifestaciones de los centros y organizaciones inteligentes.

1. Tienen y manifiestan una visión.
  - tienen una visión claramente establecida - muestran una visión de futuro
  - comparten unas metas y objetivos
2. Manifiestan una dinámica de Equipo
  - piensan, discuten y trabajan en equipo
  - resuelven los problemas entre los implicados
  - mantienen y potencian los equipos diversos de trabajo - las estructuras tienden a la participación
3. Promueven la colaboración.

- fomentan la implicación y el compromiso
  - promueven el trabajo cooperativo
  - estimulan la participación
  - tienen el compromiso de ayudar a los alumnos
4. Favorecen la comunicación.
    - disponen de un sistema de comunicación abierto - comparten el respeto y entendimiento mutuo
    - se fundamentan en la empatía y la consideración del otro - discuten abiertamente sobre las dificultades encontradas
    - valoran el feedback franco y honesto de los compañeros
  5. Promueven el desarrollo personal e institucional.
    - intentan motivar e ilusionar al personal
    - generan un clima de aprendizaje continuo - facilitan el desarrollo personal
    - promueven el desarrollo institucional
    - se potencian las diferentes fuentes de autoformación - dedican tiempos regulares al desarrollo profesional
  6. Favorecen los procesos de Autoevaluación.
    - realizan evaluación de sus procesos
    - llevan a cabo un autoexamen de su funcionamiento - mantienen una actitud de mejora continua
    - utilizan bibliografía profesional
    - visitan el aula de compañeros para aprender y/o ayudar
  7. Buscan la transformación e Innovación.
    - se muestran dispuestos a revisar sus sistemas y a considerar nuevos enfoques - exploran nuevas ideas y conceptos
    - se muestran flexibles a probar y experimentar
  8. Favorecen un Liderazgo Compartido.
    - comparten responsabilidades
    - existe un alto nivel de delegación de liderazgo
    - se comparten tanto los "éxitos" como los "fracasos" - se estimula la iniciativa y la asunción de riesgos
    - se genera la confianza y consideración individual - se desarrolla un liderazgo transformacional
  9. Estimulan la Creatividad..
    - se valora altamente las nuevas ideas
    - se favorece la flexibilidad de enfoques - se potencia la originalidad
  10. Muestran un control y seguimiento de la Toma de Decisiones.
    - hacen un seguimiento desde las ideas aceptadas hasta sus últimas consecuencias
    - revisan y controlan que las decisiones se llevan a cabo
    - analizan los procesos para detectar dificultades o fallos - toman las decisiones por consenso

Estas características se han comprobado más en organizaciones no educativas. Leithwood, Jantzi y Steinbach (1995) llevaron a cabo un estudio empírico con objeto de conocer los factores que inciden en el aprendizaje organizativo de las escuelas.

Leithwood y Aitken (1995: 63) definen la organización de aprendizaje como

"un grupo de personas que persiguen objetivos comunes (propósitos individuales también) con un compromiso colectivo de sopesar regularmente el valor de esos objetivos, modificándolos cuando tenga sentido, y de desarrollar continuamente formas de conseguir esos objetivos más eficaces y adecuados".

Leithwood, Jantzi y Steinbach (1995) presentan una perspectiva de aprendizaje organizativo que nos parece muy propicia para el desarrollo profesional. Los autores señalan cinco conjuntos de variables incluidos en el sistema:

- Estímulo para el aprendizaje: puede aparecer como una necesidad (por ejemplo para responder al requisito de aplicar una nueva normativa, como puede ser la reforma de los bachilleratos en nuestro caso), o como consecuencia de la percepción de un problema puesto de manifiesto desde dentro o fuera de la organización (por ejemplo, la adaptación del centro a un nuevo modelo lingüístico) y conduce a la búsqueda colectiva de una solución.
- Procesos de aprendizaje organizativo: son los procesos utilizados por los individuos y grupos del centro escolar (por ejemplo, discusión informal de nuevas ideas, lectura personal) para tomar conciencia del contexto y poder dirigir los retos que éste plantea, y aquellos mecanismos (por ejemplo, talleres, seminarios, etc.) utilizados por los miembros de la organización para dicha toma de conciencia y resolución de problemas. c) Condiciones extra-escolares: son iniciativas llevadas a cabo por personas externas al centro escolar (bien sea de la propia administración educativa local, municipal, etc.) o condiciones que existen fuera del centro (por ejemplo, el bienestar económico de la comunidad) que influyen en las condiciones e iniciativas dentro del centro.
- Condiciones escolares: iniciativas llevadas a cabo por personas del colegio, o condiciones que prevalecen en el centro que bien favorecen o inhiben el aprendizaje organizativo. Leithwood y sus colaboradores vincularon estas iniciativas con la misión del centro y su ideario, la cultura escolar, las estructuras de toma de decisiones, las estrategias utilizadas para el cambio y la naturaleza de las políticas del centro junto con la disponibilidad y la distribución de recursos.
- Resultados: la comprensión individual y colectiva, destrezas, compromisos y nuevas prácticas que resultan del aprendizaje organizativo por parte del personal del centro sobre el crecimiento madurativo del alumnado.

Como puede entenderse fácilmente, el aprendizaje organizativo puede ser provocado por diversos estímulos: motivos normativos, necesidades sentidas del profesorado, necesidades demandadas por la sociedad o los padres de familia, necesidades prospectivas...

En su investigación Leithwood, Jantzi y Steinbach (1995) identificaron un total de trece estímulos para el aprendizaje organizativo, que exponemos a continuación, según el orden de frecuencia señalado por el profesorado:

- nuevos programas del Ministerio
- deseo de actualización o de mejorar las propias prácticas docentes
- deseo de trabajar lo mejor posible con las necesidades de los alumnos
- iniciativas de políticas escolares locales
- cambios en el alumnado (por ejemplo, nuevos grupos étnicos, alumnos con necesidades especiales, nueva entrada de alumnos a la ESO)
- deseo de moverse en la misma dirección que sus colegas
- compatibilidad de los nuevos programas con el estilo de enseñanza y los propios objetivos
- motivación para aplicar cambios por parte de los directivos escolares \* experiencia personal de enseñar otras asignaturas
- introducción de nuevas ideas acerca de los colegios por otros colectivos profesionales docentes cambio en la tarea docente
- cambio en las expectativas de los profesores más allá de los asuntos escolares

Es cierto, como recogen algunas recientes investigaciones, que existe un cierto desánimo y malestar entre el profesorado. Son muchos los factores que inciden directa e indirectamente sobre este malestar docente. Sin negarlo y reconociéndolo, se debe señalar también que una parte significativa del profesorado siente necesidad y tiene deseo de cambiar su comportamiento docente. Es receptivo y está a la búsqueda de nuevas ideas para desarrollar la enseñanza, para hacer más significativo el aprendizaje del alumno, para hacer que los alumnos tengan un mayor protagonismo en el aprendizaje.

Nunca como en la actualidad se están desarrollando tantas actividades de formación. Además de los clásicos cursos monográficos, se están llevando a cabo múltiples formas de aprendizaje colectivo, como pueden ser determinadas experiencias asesoradas por grupos externos, grupos de apoyo interno, formación basada en el centro, proyectos intercentros, etc., lo que es una muestra evidente del interés del profesorado hacia su formación y desarrollo como profesional.

### **3. LA REESTRUCTURACIÓN DE LA ESCUELA COMO RESPUESTA GLOBAL A LAS NUEVAS NECESIDADES**

No se debe perder de vista que el objetivo último de toda innovación educativa tanto en el ámbito curricular, como en el organizativo referido a la estructura o al desarrollo profesional del profesorado, es la mejora de la calidad educativa.

Hargreaves (1996) considera, a partir del análisis de diferentes experiencias escolares y de la revisión de la literatura sobre el tema, que las reformas escolares fracasarán en la medida en que afecten a elementos aislados y no consideren en conjunto los distintos componentes de la reforma educativa, en sus interrelaciones, como un sistema complejo. Si se modifican únicamente aspectos curriculares, la formación del profesorado, las pautas colaborativas o las estrategias directivas por separado, sin incidir en los demás elementos, cabe esperar que el fracaso permanezca.

Por lo tanto, los cambios curriculares han de afrontarse junto al desarrollo profesional docente, el liderazgo con unas determinadas características, la intensificación de interrelaciones colaborativas entre todos los integrantes de la comunidad escolar y los cambios pertinentes en la organización de los centros y del Sistema Escolar como tal.

Por otro lado, el mismo autor alerta sobre la necesidad de no prescindir de una perspectiva micropolítica tanto en el análisis de la realidad escolar, como en el diseño de la reforma global. Esta perspectiva se centra en el uso del poder para conseguir los resultados deseados en el ámbito educativo. Desde ella, las diferencias entre los distintos grupos de una organización tienen más importancia que las semejanzas y proporciona una herramienta útil para leer críticamente los riesgos de supuestas innovaciones educativas, de dotar de autonomía a profesores y centros, de promover administrativamente la colaboración docente, etc. En definitiva, constituye una ayuda para profundizar reflexivamente en las apariencias beneficiosas de determinadas modificaciones, reforzando una calidad educativa auténtica.

Una reforma que pretenda ser eficaz. en los términos expuestos, deberá constituir una auténtica reestructuración de la escuela. Hargreaves (1996) recoge una serie de características en términos de principios y objetivos, que aseguran una reestructuración auténtica.

#### **3.1. Principio de colaboración**

Desde la perspectiva micropolítica, se afirma que con la reestructuración escolar se pretende reconstruir las relaciones de poder establecidas entre la dirección, el

profesorado, el alumnado, etc. "Tendríamos que esperar que la vida de trabajo de los profesores no se organizase en torno a los principios de jerarquía y aislamiento, sino a los de colaboración y colegialidad" (Hargreaves, 1996: 268).

Los siguientes aspectos pueden entenderse como características u objetivos de la cultura de colaboración presente en una reestructuración escolar global:

- Apoyo moral. Permite que el profesorado encuentre ayuda para mejorar sus puntos débiles y para superar las dificultades que le surgen ante los cambios. Asimismo, refuerza la resolución para decidir actuaciones pertinentes en cada caso.
- Aumento de la eficacia, fruto de la coordinación en los equipos educativos y de compartir responsabilidades.
- Mejora de la eficacia. La calidad de la enseñanza mejora, al asumir cada docente el riesgo de introducir modificaciones en su actividad, diversidad de estrategias, etc. que son revisadas con ayuda de la retroalimentación proporcionada por los propios compañeros y rectificadas cuando es necesario. La colaboración fortalece la confianza de los profesores en ellos mismos. El aprendizaje de los alumnos se beneficia de esta mejor calidad de enseñanza.
- Reducción del exceso de trabajo. Se comparten las cargas y las presiones de diferente tipo y procedencia, recibidas (alumnado, familias, etc.)
- Perspectivas temporales sincronizadas. Las perspectivas y expectativas temporales ante los cambios entre administradores, profesores y alumnos son comunes y más realistas en la medida en que todos participan en la planificación e implementación de las mismas.
- Certeza realista sobre lo que los profesores y el centro coma tal pueden conseguir y sobre los límites que tienen que considerar. Tal certeza surge de la sabiduría profesional colectiva.
- Asertividad política. "La colaboración fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la fortaleza moral para oponerse a ellas." (Hargreaves, 1996:270).
- S. Mayor capacidad de reflexión en los profesores, fruto de la información que les proporcionan los colegas, del diálogo y de la acción en común.
- Capacidad de respuesta de la organización reforzada al aunar los conocimientos y las capacidades del profesorado y del resto de la comunidad escolar.
- Oportunidades para aprender unos de otros. "La colaboración constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor la tarea" (Hargreaves, 1996: 270).
- Perfeccionamiento continuo experimentado como un deseo permanente en el profesorado y estimulado por la dinámica de reflexión compartida, el aprendizaje profesional y la adquisición de nuevas destrezas profesionales.
- Autorrevisión que prevenga de la autocomplacencia, el conformismo, la imposición externa, las presiones indirectas o cualquier otro riesgo del que, una aparente colaboración genuina, puede verse afectado.

### **3.2. Potenciación de la profesionalidad docente**

La reestructuración escolar se apoya sobre la profesionalidad docente. Profesionalidad docente es la posesión de un conocimiento profesional referido a la educación que es escuchado, valorado y tenido en cuenta por la administración, la dirección de los centros y la comunidad escolar en su conjunto, para la toma de decisiones.

El profesorado no es un mero receptor sometido al control burocrático, sino que "reciben apoyo, estímulo y oportunidades nuevas para efectuar las mejoras que estimen

pertinentes, en colaboración con los directores, los padres y los alumnos." (Hargreaves, 1996: 272).

Pero el apoyo a las iniciativas de cada profesor y a la colaboración de éstos con el resto de miembros de la comunidad escolar, exige un paso más. Se necesita comprometer y reconciliar las diferentes aportaciones, y dialogar con los diferentes puntos de vista. La colaboración se completa con la participación y el reconocimiento de todos.

### 3.3. Confianza en las personas y en los procesos

El establecimiento de la confianza es esencial para que las relaciones de trabajo sean cooperativas, eficaces y significativas. Se pueden distinguir diversos destinatarios, personas y situaciones, de la confianza dentro de una organización:

- En primer lugar será esencial la confianza en sí mismo que libera al profesor de trabas para la propia actuación profesional y para los riesgos que ésta conlleve. La confianza personal se refuerza en las culturas colaborativas y a través del desarrollo profesional.
- En segundo lugar puede considerarse la confianza interpersonal. Para que esta confianza surja se requiere, generalmente, tiempo y permanencia en las relaciones que demuestren la persistencia de determinadas características merecedoras de tal reconocimiento. En los centros escolares la movilidad de los profesores puede ser frecuente, debido a las normas del sistema público, a condiciones de contratación general o por la tendencia social actual al cambio, de manera que este tipo de confianza puede encontrar dificultades.
- En tercer lugar, la confianza en los sistemas y principios abstractos como la confianza en la educación o en el sistema educativo. La burocratización moderna de los sistemas, también del educativo, provoca que se hagan rígidos y por tanto difícilmente válidos para responder a las circunstancias locales y a las nuevas necesidades. Por ello, determinadas llamadas sociales a la educación como solución de algunos problemas o al sistema educativo como responsable y competente para ello, se puede interpretar más como la manifestación de un deseo que como el reconocimiento de una auténtica confianza en ello.

Hargreaves (1996) indica que la regeneración de nuevos tipos de confianza en los procesos y en las personas es una condición esencial de la reestructuración escolar.

En primer lugar, se debe reconstruir la confianza personal puesto que constituye una condición indispensable para el trabajo cooperativo y refuerza la unidad y autonomía de la organización escolar. Esta reconstrucción debe prever y poner medios que contrarresten el riesgo de paternalismo y dependencia.

En segundo lugar, es importante restablecer la confianza en los procesos que contribuyen a que las organizaciones se desarrollen y resuelvan las dificultades cambiantes de forma continua. Entre estos procesos sobresalen la comunicación mejorada, la participación en las decisiones, la creación de oportunidades de aprendizaje colegial, el establecimiento de relaciones permanente con otras organizaciones escolares y de otros tipos, el compromiso con la investigación continua...

"El reto de la confianza consiste en reconstruir unas relaciones de trabajo en colaboración entre colegas próximos que refuerce la significación personal .sin fortalecer el paternalismo y el localismo. Es también el reto de la construcción de ta confianza y la relación entre profesores que quizás no se conozcan demasiado bien. depositando su mutua confianza en la complementariedad de sus

respectivas pericias, sin que esto lleve consigo el desarrollo de la burocracia" (Hargreaves, 1996: 279).

### **3.4. Cambio cultural más que reforma de la estructura**

Los cambios que se pretenden introducir en los centros educativos, generalmente son cambios estructurales: sustituir unos contenidos por otros, unas estrategias por otras, un tipo de evaluación, un tipo de tareas, etc. Estos cambios estructurales manifiestan una enorme debilidad, aunque sean apoyados con planes de formación para el profesorado, frente a las creencias profundas, las prácticas, tradiciones, etc. que constituyen la cultura escolar.

El cambio se produce cuando se actúa sobre la cultura, apoyándola y poniendo medios para estimular y favorecer una cultura de colaboración: tiempo para trabajar juntos, ayuda para planificar de manera cooperativa, estímulos para innovar, etc. De este modo el profesorado es capaz desde su convencimiento, de efectuar los cambios adecuados para cada situación. Se debe reconocer que estos cambios culturales no son sencillos y en muchos casos, requieren a su vez de modificaciones previas en las estructuras escolares, para poder llevarse a cabo.

"El modelo del mosaico móvil, (...), se encuentra entre las posibilidades más prometedoras para la era postmoderna y proporciona una base estructural para una (nueva) forma de cultura del profesorado" (Hargreaves, 1996: 282).

Las características de las organizaciones que gozan de esta nueva cultura, son la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso de aprender sobre sus propios contextos y sobre ellas mismas. No tienen una estructura fija, ni tareas permanentemente asignadas, sino que la organización se estructura en torno a proyectos, manteniendo responsabilidades relativamente estables; forman agrupamientos que se solapan y las personas se incluyen en varios grupos según las circunstancias y necesidades.

Este tipo de organización excluye la especialización de los profesores como tutores de un curso o ciclo de manera permanente o la realización de otras tareas fijas. Más bien habría que pensar en asignaciones relativamente estables a cada ciclo y en la participación de los profesores en diferentes agrupamientos interciclos que se constituyen para desarrollar proyectos concretos de profundización, mejora o solución de problemas. En la misma línea los equipos directivos y de coordinación requerirían una estructura flexible y cambiante según las circunstancias.

El liderazgo transformacional podría ser un liderazgo muy adecuado para potenciar el cambio y el desarrollo personal y profesional del profesorado; en definitiva, para liderar la reestructuración. Un liderazgo carismático, capaz de transmitir una visión de futuro deseable y atractiva para los equipos educativos y de potenciar el desarrollo profesional de los componentes de esos equipos.

### **Bibliografía**

- Arbús Visús, M.T. (1997). El perfil de las organizaciones que aprenden. *Alta Dirección*, año XXXI, 191, 39-46.
- Argyris, CH. and Schön, D. (1977). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- De Miguel Díaz, M. et al. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la Innovación Educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

- Fullan, M. and Hargreave, S.A. (1991). *What's worth fighting for in your School? Working together for improvement*. Buckingham/Toronto: Open University Press. Ontario Public School Teachers' Federation.
- Gairín, J. (1997). La dirección de los procesos de aprendizaje colectivo. *Alta Dirección*, año XXXI, 191, 69-94.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 2, 31-35.
- Hargreaves, a. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hall, B.P. (1994). *Values Shift: A Guide to Personal and Organizational Transformation*. New York. Twin Lights Publishers.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1995). An Organizational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation*, 3, 229-252.
- Leithwood, K. and Aitken, R (1995). *Making School Smarter: a system for monitoring school and district progress*. Corwin, Ca: Newbury Park.
- Little, j. w. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, 91 (4), 509-536.
- M.E.C. (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid. Secretaria de Estado de Educación.
- Mingorance, P. y Estebarez, a. (1992). El desarrollo profesional: fases de un proceso. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Reguzzoni, M. (1994). Experiencias y experimentaciones en torno a la autonomía escolar en los países europeos. En A. Villa (Ed.) *Autonomía Institucional de los Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Schön, D. (1987). *Education the Reflective Practitioner* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P.M. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Senge, P. M. et al. (1995). *La Quinta Disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente*. Barcelona. Granica.
- Simons, P.R.J. (1995). New Roles for HDR-Offtcens and Managers in Learning. Paper presented at the 1995 Annual Conference of the European Consortiums for the Learning Organization. CECLOS. May 1995 Warwick University, UK.
- Villa, A. (1994). Autonomía y funcionamiento autónomo del centro educativo. En A. Villa (Ed.) *Autonomía Institucional de los Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.