



organización
escolar y acción
directiva

Serafín Antúnez

biblioteca para la actualización del maestro

1. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN. EL COMPONENTE INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

La educación escolar se desarrolla en una organización. Con esto queremos decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan en lugares neutros, en espacios indeterminados o en marcos institucionales irrelevantes sino en entidades de tipología y características muy concretas, las cuales influyen en los procesos didácticos, organizativos u orientadores que se desarrollan en sus aulas.

Cuando se trata de corregir lo que funciona mal, de mantener y perfeccionar las prácticas que se consideran satisfactorias o de innovar, probar y ensayar soluciones y alternativas nuevas, es conveniente revisar y analizar cómo influyen los aspectos que integran el marco institucional.

Es necesario que los docentes y directivos escolares conozcan muy bien el medio en donde trabajan, porque les ayudará a realizar diagnósticos pertinentes y a tener más elementos de juicio para tomar decisiones adecuadas y justas; analizar la escuela con finalidad diagnóstica es una tarea siempre inacabada para cualquier profesional de la educación escolar.

1.1. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

Aunque las escuelas son organizaciones peculiares parecidas a las instituciones comerciales, industriales, militares o eclesiásticas, especialmente si se organizan y funcionan a partir de modelos mecanicistas, también poseen características que las diferencian. En este apartado nos interesa señalar algunas, de gran relevancia en los procesos de gestión escolar, para conocerlas, entenderlas y ofrecer sugerencias para mejorarlas.

Las escuelas se plantean objetivos de naturaleza muy variada y, a menudo, su formulación y concreción son ambiguas.

La escuela es de las pocas organizaciones que deben responder a muchos requerimientos y expectativas. De ella se esperan respuestas a tantas demandas como concepciones y definiciones del hecho educativo puedan formularse, así como a las exigencias de cada grupo social.

De la escuela se espera que proporcione instrucción, ayude a desarrollar capacidades de todo tipo, transmita determinados valores, consiga interiorizar en sus alumnos determinadas normas, fomente en ellos el desarrollo de actitudes, se relacione adecuadamente con el entorno y trate de mejorarlo, administre recursos materiales, se gobierne a sí

misma, se autoevalúe, integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar y social, dé respuesta adecuada a la diversidad de sus alumnos, genere prestaciones de carácter asistencial, se involucre en el medio social en el que está inserta, solucione sus conflictos, etcétera.

La escuela es la única organización que tiene planteados tantos y tan diversos propósitos. Resulta difícil responder adecuadamente a todos ellos, en primer lugar, porque son muchos y los recursos suelen ser limitados y, en segundo, porque las intenciones educativas que derivan de las demandas son difíciles de definir y conciliar. Muchos factores intervienen para acordar los propósitos que guiarán la acción educativa escolar; a menudo esos factores están relacionados con los valores, que suscitan opiniones y posturas diferentes entre la comunidad educativa. Se plantean problemas de significados e interpretaciones en relación con la misión fundamental de la escuela, que pueden ser muy diferentes y derivar en prácticas educativas desajustadas o contradictorias.

Las escuelas encomiendan a los docentes tareas que abarcan múltiples campos de intervención y que se desarrollan en una institución donde la división del trabajo suele ser problemática.

Las escuelas demandan competencias y acciones muy distintas a las de los maestros, pues se les pide intervenir en diversos ámbitos de actividad (más adelante los detallaremos).

A lo largo de esta semana he tenido que elaborar un inventario del mobiliario y de los materiales de mi salón; tuve que ayudar a resolver un conflicto personal entre compañeros; elaboré varias adaptaciones curriculares para algunos alumnos de lento aprendizaje; supervisé el patio durante las horas del recreo; dirigí una reunión de un equipo de trabajo; redacté una circular con información para las familias en relación con el plan de actividades para la próxima excursión; me reuní con las madres de dos alumnos para tratar asuntos relativos a los estudios de sus hijos; participé con mis colegas en la auto evaluación de la institución. ¡Ah!, se me olvidaba, también preparé mis clases; cumplí con mi horario lectivo durante toda la semana sin perder una sesión y, ahora que se acerca el domingo, me queda pendiente la corrección de los ejercicios de Matemáticas de mis alumnos. Tendré que llevármelos a casa.

Comentarios de este tipo resultan familiares entre los maestros y reflejan prácticas habituales. La dispersión que provocan estas prácticas podría contrarrestarse con la división del trabajo mediante la especialización y distribución equilibrada y racional de las tareas y cargas laborales. Es un ejercicio complejo, sobre todo si se trata de escuelas pequeñas, en las que los docentes desempeñan todas las tareas posibles. Delimitar áreas de acción o asignar funciones concretas a cada persona es más factible en escuelas grandes, aunque implica decisiones complejas y suscita dudas. A menudo no se sabe qué es mejor: por una parte, dividir el trabajo en detalle y adscribir a los maestros a las áreas y funciones para las que están capacitados es saludable porque promueve la especialización, pero los conduce a visiones parciales de lo que ocurre en la escuela, al aislamiento de personas y grupos y, eventualmente, a la rigidez en la estructura organizativa. Por otra parte, si se fomenta que los docentes intervengan en ámbitos laborales distintos y más amplios, y se promueve el cambio frecuente en los puestos de trabajo, se favorece la flexibilidad y permite a los maestros tener un mayor conocimiento de la institución; sin embargo, puede generar prácticas profesionales poco competentes y de escaso rigor debido a una especialización insuficiente.

La idea de asignar el trabajo a las personas a partir de criterios idóneos acerca de la eficacia, formación y especialización no siempre es viable; la iniciativa puede ser obstaculizada si prevalecen determinados derechos laborales y algunas posturas corporativistas de los profesores, seguramente legítimas pero que contravienen el buen orden académico o lesionan los derechos de los estudiantes.

En definitiva, alcanzar un alto grado de competencia profesional resulta difícil para los profesores por la variedad de sus tareas educativas y la dificultad de divididas adecuadamente. Además, el desempeño de tareas múltiples y variadas crea la necesidad de una formación permanente, más difícil de satisfacer, que la de otros colectivos profesionales.

Algunas escuelas tienen una dificultad adicional: querer desarrollar un trabajo en equipo, con profesionales entre quienes puede haber grandes diferencias en su formación inicial, en su actualización científica y didáctica desarrollada por medio de su formación permanente, y en su motivación. Las ofertas de capacitación y actualización para los maestros en ejercicio no siempre son pertinentes o útiles, en tanto que los argumentos y el poder real de las autoridades educativas para instar a los docentes y directivos escolares para que incrementen su formación tampoco son contundentes y firmes.

Las escuelas tienen dificultades para evaluar los resultados de la educación que proporcionan.

Para las escuelas es más difícil y costoso evaluar sus procesos y resultados que para otro tipo de organizaciones. ¿En qué unidades se pueden "medir" los resultados de la acción educativa? Evaluar una escuela con cierto rigor supone largas y laboriosas tareas de observación directa e indirecta, de obtención de datos de diversas fuentes, logrados con diferentes instrumentos, que se analizarán e interpretarán en relación con los recursos de la escuela y con el contexto y las circunstancias que la rodean. Las relaciones entre los procesos y los resultados no son siempre lineales y estos últimos pocas veces pueden medirse con precisión.

Tradicionalmente, la evaluación de los procesos y resultados de la escuela se ha realizado mediante procesos uniformadores de evaluación externa, más aparentes que reales, más centrados en aspectos burocráticos y formales que cualitativos y dinámicos. Son bastante conocidos los enfoques evaluadores administrativos y fiscalizadores, ignorantes de las situaciones y los contextos particulares de cada escuela, en lugar de procesos de evaluación formativos y contextualizados.

Con frecuencia, a una evaluación externa episódica y formalista se añade la poca práctica en evaluación formativa interna, ya que los directivos y maestros no siempre disponen de ayuda para la capacitación y, sobre todo, de tiempo para desarrollarla. La falta de un hábito evaluador y las dificultades para establecer indicadores y patrones de referencia generan incertidumbre en las escuelas o, a veces, desencanto y escasa motivación. Todo esto conduce al olvido y al desinterés de los resultados, sobre todo si tenemos en cuenta, como afirma Santos Guerra (1990, 23), que "la escuela es una organización que pervive independientemente del éxito con sus usuarios". Esto significa que se trata de una organización donde, si no hay fracaso o ineficiencia, podría no haber consecuencias directas sobre *sus* directivos y maestros.

Sin embargo, cada vez son más perceptibles algunas repercusiones de los resultados del trabajo de las escuelas. Esta evaluación social externa es hecha con mayor frecuencia por las familias de los alumnos y se manifiesta de varias formas: hay países donde las familias eligen una escuela determinada para sus hijos, en otros hay un exceso de oferta escolar (o la natalidad es baja); en otros las familias se preocupan más por una educación satisfactoria. En todos estos casos se comprueba con claridad que la demanda de escolarización se dirige, en su mayoría, a determinadas escuelas y muy poco a otras de la misma comunidad o municipio. Las familias eligen la escuela por varias razones, pero una de las más importantes se refiere a los resultados; los padres de familia no

siempre relacionan los buenos resultados con los logros instructivos sino que valoran otros aspectos como la coherencia en los planteamientos educativos, su continuidad, el estilo de gestión que prevalece, los logros en el ámbito de las actitudes o de los hábitos personales y sociales de los alumnos, la capacidad para atender las diferencias individuales o la promoción del aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

Aunque las escuelas sean del mismo nivel y de contextos similares, son diferentes entre sí y no existe razón alguna para que sean iguales. Conviene apoyar el derecho de las escuelas a ser diferentes, de tal manera que, lejos de fomentar las comparaciones y las competencias, se permita que cada institución defina y recorra sus propios caminos. De esa manera se evitará la valoración generalizada -por lo tanto injusta- de las escuelas que, por ser del mismo nivel, tamaño y contexto, se consideran iguales sin tomar en cuenta el funcionamiento, las circunstancias y los resultados, a menudo muy distintos de cada una.

Las escuelas están articuladas de manera débil y en ellas el trabajo de los maestros se desarrolla en forma solitaria y aislada.

Las aportaciones clásicas de Weick (1976, 1979) nos recuerdan que en las escuelas es difícil que se dé un ajuste sólido y estable entre los elementos de su estructura o entre las tareas de las personas y los equipos que trabajan en ellas. Es difícil establecer procedimientos precisos y mecanismos de control que regulen a unas y otros. La débil articulación entre los elementos de la escuela se debe a que los profesores realizan sus actividades centrales (enseñar y aprender) en forma aislada. Aun en la escuela mejor estructurada y coordinada, el trabajo de los docentes, su acción directa en el salón --que ocupa la mayor parte de su jornada laboral- casi siempre es individual.

Las prácticas educativas individualistas de muchas escuelas y entre los maestros (denominadas por el léxico escolar tradicional como "trabajo en solitario", o por neologismos como "celularismo", "insularidad docente" o "balcanización", o mediante metáforas como "cartón de huevos") son un obstáculo importante para la innovación. Este aislamiento produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización que ya de por sí resulta difícil de acoplar.

Los maestros que trabajan en forma aislada tienen una visión muy parcial de lo que ocurre en la escuela: sólo conocen a fondo lo que sucede en su aula, pero ignoran lo que pasa en la institución. Disponen del *feed-back* que le proporcionan sus alumnos, pero no cuentan con la ayuda y el control profesional sostenido de otros colegas que trabajan en equipo, en escenarios compartidos día tras día.

El trabajo aislado de los profesores dificulta la coordinación y la

regulación general de las tareas de los docentes y origina incertidumbre. Las directrices, los acuerdos o principios institucionales, aunque estén consensuados y aparentemente admitidos por la mayoría, pueden interpretarse en forma distinta y propiciar prácticas educativas mal coordinadas o contradictorias por la falta de trabajo en equipo para supervisar y regular el trabajo de unos y otros.

La situación de aislamiento, llevada a extremos indeseables, puede dar lugar a la autocomplacencia y a reforzar las situaciones de inmunidad e impunidad de que gozan muchos docentes, las cuales obstaculizan cualquier intento de innovación y cambio.

En la escuela conviven habitualmente modelos organizativos de distinta orientación.

En la mayoría de los contextos la gestión se vuelve más compleja porque el modelo organizativo estructural (que propugna la legislación escolar) es incompatible con la realidad de la escuela, que no parece una máquina sino un escenario donde se representan diferentes papeles o puede presentarse como un lugar poco previsible e irregular.

En las escuelas puede ocurrir que, mientras algunas personas o grupos asumen y promueven principios y prácticas educativas que ponen el énfasis en la jerarquía, el orden, la dependencia orgánica y criterios técnicos, otras conciben a la institución como un campo de batalla en donde hay que luchar por el poder o en algunas instancias de la misma escuela surgen distintas interpretaciones (algunas de orientación más crítica) de lo que acontece en ella, que enfatizan la importancia de los procesos.

Todos estos modelos o enfoques pueden convivir en forma simultánea en una misma escuela. Este hecho origina que las soluciones organizativas válidas, cuando alguno de estos modelos prevalece o se prefiere, sean difíciles de aplicar donde las personas y los grupos que se relacionan y coexisten en la institución están en posiciones intelectuales distintas, y orientan sus prácticas profesionales de manera diferente.

Las escuelas disponen, a menudo, de tiempo y recursos escasos.

Cualquier profesional de la enseñanza que trabaje en una escuela en donde existan planteamientos educativos claros y se desarrolle un trabajo orientado hacia la mejora y la innovación, superador de la rutina, con seguridad estará de acuerdo con este epígrafe. La evidencia tiene tanto peso que sería ocioso justificada con otros argumentos.

El tiempo es un valor escaso en las organizaciones. En las escuelas esta carencia puede originar dificultades y obstáculos importantes en la gestión cuando la dirección o la estructura organizativa son inestables o poco sólidas, o cuando los planes que se ejecutan responden a motivaciones casuales o modas pasajeras y no a una visión integrada y prospectiva a mediano plazo.

El tiempo es escaso porque la mayor parte se emplea en el diseño y desarrollo del currículum. Es decir, el tiempo se "gasta" casi en su totalidad (y a veces todavía falta) en dar respuesta a las necesidades de planificación, desarrollo y evaluación de la acción docente. Es difícil, en ocasiones, disponer de tiempo para realizar otras labores imprescindibles, como la administración de la escuela, las actividades de proyección externa, la gestión de los servicios complementarios (comedor, cooperativa, etcétera) o la coordinación de las tareas entre los miembros del plantel.

Asimismo, existe un buen número de países en los que su legislación escolar determina que la jornada laboral del maestro se dedique, en su totalidad, a impartir clases, sin prever ni remunerar tiempos para la coordinación docente y las demás tareas, también imprescindibles, que comentamos. Por tanto, las oportunidades de participar en todos los ámbitos de gestión de la escuela o para desarrollar un trabajo colaborativo se reducen y sólo serán posibles si en la escuela coincide un grupo de maestros desinteresados con alto grado de entusiasmo y fuerte militancia y altruismo; exigir a todos los docentes dichas características resulta abusivo.

Pero el tiempo escasea cuando se utiliza en forma irracional; a menudo, la justa reivindicación que requiere más tiempo para la coordinación entre profesores o para la gestión de las tareas no académicas, en general, es puesta en entredicho cuando el tiempo disponible se usa en forma ineficaz y deshonesto.

Las escuelas disponen de parcelas de autonomía limitadas.

En la actualidad, las escuelas empiezan a salir de un largo periodo en el que desempeñaron un papel de simples gestoras de las directrices que otras instancias les dictaban. En varios países es frecuente que, por una legislación pormenorizadora y uniformista en exceso, las autoridades educativas proporcionen a las escuelas un 'currículum común y uniforme. Las directrices para la gestión del equipo de profesores, las instrucciones acerca de la estructura de la escuela, de los horarios y la duración de la jornada, etcétera, son enunciadas en forma de propuestas cerradas que excluyen la posibilidad de decidir; se promueve un modelo de organización y gestión escolar único y poco

flexible del que sólo se hacen copias aumentadas o reducidas en función del tamaño de la escuela adonde se deben aplicar.

La amplia normatividad que regulaba las escuelas redujo al mínimo su capacidad de maniobra y autonomía. Esta uniformidad es favorecida por una interpretación restrictiva y poco flexible de esa normatividad por parte de algunos de los órganos de la administración educativa e incluso por los directivos de las escuelas.

Como consecuencia, las escuelas públicas carecen de la facultad de tomar algunas decisiones relevantes, como son los casos de la constitución del equipo docente, la promoción personal o profesional de sus miembros o sobre la adscripción de cada educador al lugar de trabajo donde sea útil para la organización (puede ser que los criterios administrativos predominen sobre la coherencia y el sentido común en el momento de decidir). La dirección de las escuelas y demás órganos de gobierno asumen las decisiones menores que, en muchos casos, no serán definitivas si no las ratifica la autoridad educativa superior de zona, regional o estatal.

Por otra parte, los organismos de esa misma autoridad educativa superior efectúan una delegación insatisfactoria en las escuelas públicas. Por ejemplo, encargan a los directivos la realización de tareas pero sin darles los recursos suficientes, autoridad real, autonomía y capacidad para tomar decisiones relevantes. Por eso es difícil realizar tareas cuando la autoridad escolar es cuestionada, la capacidad y legitimación para la toma de decisiones son inciertas y las zonas de autonomía son reducidas.

En la actualidad, aunque las parcelas de la normatividad son superiores a las zonas de autonomía de que disfrutaban las escuelas, especialmente las públicas, es posible diseñar prácticas educativas peculiares e idiosincrásicas; sólo son necesarios -además de los recursos imprescindibles- cierto atrevimiento y creatividad.

La escuela, es un lugar cada vez menos atractivo e interesante para nuestros alumnos.

Cuanto más se investiga al respecto más se constata este hecho, especialmente entre los estudiantes adolescentes. Una de las causas es, sin duda, como explica Santos Guerra (1990, 22) que "1a escuela es una organización que acoge a sus clientes por reclutamiento forzoso" y ese hecho, de connotaciones castrenses, casi nunca es aceptado de buen grado por los alumnos.

Además, existen otras fuentes de información y formación más atractivos para los jóvenes; los estudios y la vida académica escolar se han devaluado porque no representan, como antes, el éxito profesional ni la seguridad de conseguir un trabajo. Tal vez, en muchos casos se deba a que los profesores son incapaces de adaptarse a una sociedad cambiante y a las necesidades y expectativas, también nuevas y cambiantes, de los estudiantes, o de revisar las propuestas metodológicas.

1.2. LA ESCUELA COMO ESCENARIO Y MARCO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: EVIDENCIAS Y CONSECUENCIAS

Los resultados de la reflexión y el análisis sobre el funcionamiento de las escuelas cada vez nos proporcionan mejores aportaciones para comprender lo que ocurre en ellas; cada vez son más frecuentes las investigaciones que tratan de explicarlo y, junto a los resultados de esos estudios, casi siempre sistemáticos y bien fundamentados, emergen otros conocimientos prácticos que los ratifican y confirman. Nos referimos al saber que se construye por medio de procesos informales e irregulares, en que los maestros y directivos escolares son protagonistas y que es el resultado de su experiencia, su práctica profesional diaria y el conocimiento profundo que tienen de los escenarios escolares.

Teóricos y practicantes nos proporcionan un amplio muestrario de afirmaciones que se manifiestan reiteradamente en contextos escolares diferentes y que, por ello, podemos conferirles credibilidad. Se trata de certezas y hallazgos en relación con la naturaleza y características de las escuelas, con sus liturgias peculiares, con las formas de desarrollar las prácticas profesionales docentes y, sobre todo, con la importancia de considerar los factores organizativos cuando se pretende ofrecer una acción educativa eficaz y satisfactoria.

Quienes se interesan en el estudio de la gestión escolar disponen, pues, de algunas evidencias de especial interés que sugieren consecuencias y conclusiones muy ilustrativas. A continuación se examinarán algunas de ellas y se indicarán sus consecuencias, especialmente las que más pueden ayudar a entender el funcionamiento de las escuelas ya orientar de mejor manera las prácticas profesionales.

Primera evidencia

La educación escolar está fuertemente condicionada por la tipología y las características propias de cada institución y por las respuestas organizativas que se construyen en ellas.

Este hecho, aunque siempre ha sido manifiesto y notorio, cada vez es más reconocido. Durante años hemos podido constatar las limitaciones de las corrientes y propuestas de acción obcecadas por plantear el estudio de la educación escolar con base en el interés en el análisis de los procesos didácticos o de las decisiones y prácticas curriculares en el marco restringido del aula. Las imprescindibles aportaciones de las teorías de la enseñanza, de la instrucción, del aprendizaje o las sugerencias de los modelos didácticos pocas veces han tenido en cuenta la influencia de los elementos organizativos de la escuela, considerada como unidad de acción, pues olvidan, la mayoría de las veces, que la educación escolar se desarrolla en una entidad compleja y no en un laboratorio aséptico o aislado del mundo.

En la actualidad, cuando se trata de analizar el diseño, la ejecución y la evaluación de las prácticas educativas en las escuelas, casi todos los investigadores se refieren a la cultura institucional, a la dinámica de trabajo del equipo de docentes, al papel del equipo directivo, a los criterios generales que se utilizan para decidir sobre el uso del tiempo y del espacio, y a los que determinan los modos de agrupamiento de los estudiantes, o a cómo se concibe y desarrolla la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa. Se sabe que todo ello influye significativamente en lo que acontece en las aulas; también se conoce el efecto que tienen otras variables externas (la legislación, las políticas generales, el estatus del profesorado, el modelo escolar de cada país o territorio, etcétera) propias de los sistemas educativo y escolar.

Parece poco cuestionable entonces que la educación escolar, excepto en las escuelas unitarias, se desarrolle en una entidad y en un espacio mucho mayor y más complejo que un aula aislada, esto es, en un universo mucho más amplio que el ámbito reducido del salón o de las microsituaciones "cara a cara" entre quien educa y quien recibe la educación.

Consecuencia

Es imposible diseñar y desarrollar prácticas educativas satisfactorias en una escuela sin considerar simultáneamente los factores organizativos y didácticos.

Veamos un ejemplo sencillo. Un docente reflexiona en forma razonable, aunque ingenua, si al planificar sus clases piensa de la siguiente manera: "Primero voy a determinar qué quiero que mis alumnos aprendan, después decidiré cómo proceder para ayudarles a hacerlo y, a continuación, trataré de comprobar qué han aprendido"; y, cuando ya

decidió el modelo didáctico: "Más tarde, y como consecuencia de mis decisiones anteriores, determinaré el tiempo preciso que necesito para desarrollar las prácticas que diseñé, estableceré el modo más pertinente de agrupar a los alumnos y determinaré los espacios necesarios para desarrollar las actividades previstas". Parece un proceso sensato y lógico, pero es, insistimos, algo incauto y poco realista.

Las decisiones organizativas, en este caso relacionadas con la disponibilidad, el uso de espacios y tiempos, y con las modalidades de agrupamiento que deberían ser una consecuencia de las decisiones didácticas y estar a su servicio, en la realidad no son posteriores sino que están establecidas de antemano en la escuela y condicionan fuertemente las propuestas didácticas. De esta manera los factores y decisiones organizativas pueden llegar a ser no sólo incoherentes con respecto a las intenciones didácticas sino importantes frenos u obstáculos para la innovación. Es lo que suele ocurrir en escuelas en donde la costumbre, la manera peculiar de entender el trabajo docente en equipo, una normatividad inadecuada o ciertas prácticas directivas cercanas a la desidia, entre otros factores, establecen para todos horarios rígidos, poco flexibles, elaborados mediante criterios burocráticos o sólo en función de los intereses de los maestros, o en algunas escuelas donde se perpetúa el uso de formas conservadoras, administrativas y reglamentarias de agrupar a los alumnos o de utilizar los espacios escolares.

Segunda evidencia

Las escuelas son organizaciones muy peculiares.

Si consideramos las características de las escuelas, examinadas en el apartado anterior, fácilmente pueden sugerimos otras consecuencias:

- . Una gestión adecuada de la escuela requiere procesos de revisión y evaluación de los objetivos institucionales con el fin de conseguir un ajuste continuo entre las prácticas educativas (que deben ser coherentes con determinados valores) y las demandas sociales.
- . Es necesario construir acuerdos curriculares y organizativos, y expresarlos en herramientas que constituyan directrices institucionales. La existencia de estos acuerdos y directrices ayudará a dar coherencia, complementariedad, coordinación y continuidad a las prácticas educativas, y a orientar los procesos de evaluación institucional.

- . Conviene realizar los análisis de la escuela mediante el uso de herramientas con múltiples lentes. Es decir, considerando los enfoques que podrían efectuarse al observar diversos modelos organizativos, desde los más racionales y técnicos hasta los más políticos y simbólicos.
- . Las respuestas viejas no sirven para los problemas nuevos. Las nuevas demandas hacia la escuela (fruto de los cambios sociales y, especialmente, de los que se producen en las características de nuestros estudiantes) reclaman soluciones adecuadas, flexibles e innovadoras y exigen la madurez necesaria para promover la crítica interna y aceptar la crítica social.
- . El diagnóstico y los análisis previos a cualquier propuesta de acción y su planificación no son síntomas de una gestión escolar tecnocrática o formalista sino respuestas adecuadas y pertinentes a una tarea compleja que debe plantearse expectativas altas mediante unos recursos limitados y en un marco de autonomía a menudo incierto.

Tercera evidencia

El trabajo en equipo constituye una necesidad.

Múltiples evidencias e indicios avalan la certeza de tal afirmación. La idea y la necesidad del trabajo colegiado entre maestros (basado en la colaboración) que comparten la educación de un conjunto de alumnos en la misma escuela se justifica por varias razones.

Recordemos algunos motivos que, tal vez por ser tan obvios y de sentido común, a menudo pasan inadvertidos:

- . La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple suma de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.
- . La colaboración, mediante el trabajo en equipo, permite analizar problemas comunes con mayores y mejores criterios.
- . Proporcionar a los estudiantes la educación de calidad que merecen exige que entre los educadores existan planteamientos comunes, así como criterios y principios de acción coherentes y congruentes. Esos requisitos sólo se cumplen si el trabajo en equipo es coordinado adecuadamente.

Diversos autores (Smith y Scott, 1990; Bell, 1992, entre otros) recogen en forma extensa éstas y otras razones que justifican la necesidad del trabajo en equipo para crear una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo, o para aumentar entre los maestros el autoconcepto, la autoestima y el sentimiento de propiedad y pertenencia con respecto a la escuela.

Entre todas esas razones hay una que es Fundamental: la colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo en la educación escolar. Los currículos que se desarrollan en los países industrializados expresan con claridad que los docentes deben capacitar a sus alumnos para esa tarea.

Consecuencias

Comprender y analizar lo que acontece en una escuela requiere de reflexiones compartidas y prácticas colaborativas. Siempre que sea factible, las tareas de dirección también deberían distribuirse y desarrollarse entre los miembros de un equipo.

Los maestros deben dar el ejemplo de trabajo en equipo mediante prácticas en común, coordinación y ayuda mutua para tener credibilidad entre los estudiantes y desarrollar esas capacidades en cada uno de ellos.

Cuarta evidencia

Los procesos de innovación que dan lugar a cambios significativos, sostenidos y arraigados tienen a toda la escuela como escenario y es en ella donde se manifiestan sus efectos.

La escuela es, pues, la verdadera unidad de cambio. Es por medio de acciones institucionales, tal vez sencillas, a las que se vinculan todos o la mayoría de personas y grupos de la escuela, como se consiguen innovaciones, y no mediante pequeñas acciones aunque intensas y complejas, pero aisladas o inconexas, de ámbito reducido, que afectan a algunos individuos durante poco tiempo.

Este hecho nos sugiere el intento de superar hipótesis o perspectivas de análisis de las escuelas como instituciones donde las situaciones se producen de forma aislada, para concebidos como organismos vivos, culturas o escenarios en los que se desarrolla algo más que acciones sin conexión entre sí. Lo que ocurre en las escuelas es más una

conurrencia interactiva de acontecimientos que un conjunto de acciones desvinculadas.

Consecuencia

El posible éxito o fracaso de las innovaciones didácticas depende en gran medida de la consideración de los factores organizativos institucionales y del papel de quienes desempeñan las tareas directivas. Aquí tienen una influencia preponderante las prácticas profesionales relacionadas con la planificación compartida, la participación en la toma de decisiones, la resolución de los conflictos, la creación de una cultura institucional que favorezca los cambios, la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, la adecuada gestión de los recursos -especialmente el tiempo-, el establecimiento y la formalización de los acuerdos institucionales en documentos e instrumentos, entre otras cosas, y una acción comprometida con la innovación por parte de quienes desempeñan tareas directivas.

Actividad 1.1

En este capítulo examinamos algunas de las principales características de las escuelas y destacamos diversas peculiaridades de su funcionamiento. De todo ello extrajimos algunas consecuencias para mejorar la gestión escolar.

Propuesta

Considerando esta lectura, formule, con la ayuda de sus colaboradores, otras *consecuencias prácticas* pertinentes para mejorar la gestión del sistema escolar y de su escuela en particular.

Sugerimos formular sus propuestas pensando en las tareas propias de los directivos escolares, los docentes y las autoridades educativas.

Consecuencias prácticas para la mejora de la gestión escolar	
Para los directivos escolares	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar con cuidado los modelos de gestión propios de las organizaciones industriales, comerciales y empresariales, en general, evitando la copia o imitación directa de modelos con el fin de adaptarlos a la escuela.
Para los docentes	<ul style="list-style-type: none">▪ Revisar los métodos didácticos para promover la actividad de los alumnos y el desarrollo de propuestas atractivas y adecuadas a sus intereses y preocupaciones.
Para las autoridades educativas	<ul style="list-style-type: none">▪ Proponer requerimientos distintos para cada escuela según su tipología, posibilidades, recursos, ritmos e historia institucional.

