

# LAS COMUNIDADES FORMATIVAS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL\*

Joaquín Gairín Sallán

- 1.- El contexto institucional como espacio de innovación y cambio.
  - 1.1.- De la acción individual a la actividad colectiva.
  - 1.2.- De las reformas a las innovaciones.
  - 1.3.- El protagonismo de los profesores en las innovaciones.
- 2.- La actividad colectiva:
  - 2.1.- Del aglomerado a la comunidad formativa.
  - 2.2.- La cultura colaborativa como meta.
  - 2.3.- La promoción del cambio.
- 3.- El funcionamiento colectivo:
  - 3.1.- Los principios rectores.
  - 3.2.- Las estructuras de organización y funcionamiento.
  - 3.3.- Estrategias para el trabajo colectivo.
- 4.- Retos y alternativas de futuro:
  - 4.1.- Desarrollo de las organizaciones a través de las personas.
  - 4.2.- La utilidad y utilización de la TIC.
  - 4.3.- De la ética personal a la ética organizacional.
- 5.- Referencias bibliográficas

Las comunidades formativas como conjunto de profesionales que participan activamente en un proceso de aprendizaje colectivo pueden analizarse en sí mismas, pero no pueden entenderse sin considerar el contexto organizativo e institucional que les ampara y posibilita.

El desarrollo profesional deseable, enmascarado o no en un concepto dinámico de profesionalización, no puede aislarse de la consideración de los contextos en los que interviene el profesor. Sobresale a este nivel el centro educativo como referencia inexcusable y los departamentos y equipos educativos como contextos próximos.

Se trata de superar la dimensión individual que ha caracterizado tradicionalmente la actuación de los profesores, considerando al centro educativo como texto y contexto de actuación y como elemento posibilitador o limitador de la innovación.

Asumir institucionalmente compromisos de profesionalización, potenciar estructuras para el trabajo cooperativo y generar procesos de dinamización interna es un reto personal e institucional, pero no será posible sin modificar las actuales condiciones, macro y microestructurales que no siempre se dan, en que se mueven los profesores.

En este contexto, la presente aportación revisa, al respecto, dimensiones y procesos institucionales que acompañan a cualquier proceso de cambio e innovación; particularmente, haciendo referencia a las comunidades formativas y a los supuestos que les acompañan.

## 1.- EL CONTEXTO INSTITUCIONAL COMO ESPACIO DE INNOVACIÓN Y CAMBIO

El marco institucional no sólo es un continente donde se hacen realidad muchas propuestas, también es en sí mismo un contenido que hay que articular si queremos que sea posibilitador de

---

\* En Varios (2007): **Las comunidades formativas de aprendizaje, Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia**. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

innovaciones y cambios. Su ordenación habrá de considerar, entre otras cuestiones, la naturaleza de la acción colectiva y el rol de los profesores en los programas de cambio.

### 1.1.- De la acción individual a la actividad colectiva.

La preocupación por la mejora ha sido una constante en el campo educativo; sin embargo, las estrategias para conseguirla no siempre han dado resultado. Durante muchos años, los esfuerzos se han centrado en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente. Tal orientación, potenciada por el campo científico de partida (la mayoría de los investigadores eran psicólogos preocupados por el comportamiento individual), no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen al abandonar determinadas personas las instituciones o bien al ser absorbido su esfuerzo por la dinámica institucional, cuando se eliminan situaciones de protección hacia la innovación. Y es que la actuación de los profesores se realiza en un marco institucional que es algo más que la suma aditiva de sus componentes.

La mejora es el resultado pero también la excusa para fomentar el debate y la reflexión que ayude a las personas y organizaciones a mejorar. Confiar en la existencia de personas extraordinarias capaces por sí mismas de movilizar voluntades y solventar todas las resistencias posibles al cambio es más coherente con un modelo de sistema educativo piramidal y autoritario. La realidad actual, puede dar sentido, por el contrario, a la presencia de equipos de profesores innovadores y transformadores de la intervención educativa. De hecho, a menudo encontramos referencias de innovaciones que ha producido “tal” centro educativo o de propuestas promovidas por equipos de profesores, denotando la superación del individualismo pedagógico propio de otros tiempos.

Entender así el trabajo colectivo, exige comprender la organización de la institución en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma. Se hace preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido.

### 1.2- De las Reformas a las innovaciones

La consideración de la naturaleza del cambio y de los procesos implicados en él genera variadas propuestas y terminologías que se relacionan en el cuadro 1. De ellas nos interesa analizar las relacionadas con las reformas y las innovaciones (Gairín, 2001b).

Reforma	Cambio	Innovación	Mejora
Cambios en la <i>estructura</i> del sistema, o revisión y reestructuración del currículo	<i>Alteración</i> a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes	Cambios en los <i>procesos</i> educativos, más internos o cualitativos	Juicio <i>valorativo</i> al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas.
Modificación a <i>gran escala</i> el marco de enseñanza, metas, estructuras u organización	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. <i>Término general</i> que puede englobar a todos ellos.	Cambio a nivel <i>específico</i> o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones)	No todo cambio-innovación implica una mejora. Debe satisfacer <i>cambios deseables a nivel de aula/centro</i> , de acuerdo con unos valores.

Todos ellos comparten:

- Percepción de “*novedad*” por las potenciales personas afectada por el cambio.
- Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes ( estructura y/o currículo, a nivel de sistema, centro o aula)
- Propuesta *intencional o planificada* de introducir cambios.
- Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-político, pedagógico-didácticas, sociales o críticas.

**Cuadro 1:** Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora (Bolívar, 1999:39)

Toda **Reforma** se puede identificar con el intento de llevar a cabo modificaciones estructurales del sistema educativo como respuesta a cambios que se consideran necesarios. La intención puede ser buena pero su realización no siempre es aceptable. Sucede esto cuando no se tiene en cuenta la necesidad de acompañarla de “pequeñas reformas” que se sitúan en el ámbito del profesorado y de los centros educativos.

El carácter macro de las reformas, su intento de homogeneizar a partir de modelos preestablecidos, el obedecer a necesidades claramente existentes, etc. llevan a procesos generalizados que, por lo mismo, no permiten las respuestas diferenciales que las realidades concretas exigen. Su éxito depende, en estas circunstancias, de la implicación que se consiga a niveles micro del sistema educativo.

Las aspiraciones educativas concretas y las necesidades sociales generales no siempre han sido concordantes, como tampoco las concreciones que se han realizado. Ello explica como, al lado de avances notables en la escolarización, formación del profesorado, elaboración de materiales curriculares, autonomía institucional y contextualización pedagógica, etc, se reconocen reformas tecnocráticas que no logran cambiar las prácticas docentes, aumentan la presión administrativa, generan déficits en la atención a la diversidad, conllevan desmotivación y proletarización del profesorado o permiten la promoción de sistemas escolares paralelos, entre otros desajustes.

La apertura de los centros educativos a otros profesionales, el desarrollo de una escuela comunitaria, la planificación y evaluación en equipo, la organización efectiva de la tutoría, la flexibilización de “las invariantes pedagógicas” (tiempo y espacio), la modificación de las estructuras de poder, la revisión de las formas de distribución de los recursos, etc. son pequeños cambios al alcance de los centros que ayudan a mejorar la calidad educativa. Su realización es, cuando menos, requisito imprescindible para avanzar en las grandes Reformas que los sistemas educativos predicen.

Y es que una educación que quiera responder a los nuevos desafíos no tiene suficiente con modificaciones estructurales, precisa ordenarse desde realidades concretas, contando con profesionales que las conocen y que intervienen en ellas. Crear nuevos modos de “*hacer y vivir la escuela*” a que obligan los nuevos planteamientos exige generar propuestas contextualizadas que respondan a las demandas existentes. Es al nivel del centro educativo donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de pequeñas **innovaciones** como referencias para un cambio más global.

Las innovaciones de los centros educativos que debemos potenciar y apoyar son las que procuran la institucionalización del cambio, lo plantean como una mejora y lo orientan a producir transformaciones reales con incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluyen, por otra parte, un compromiso ético, necesario por tratarse de procesos que pueden tener diversidad de orientaciones y centrarse en un objeto, plagado de valores, como es la educación.

### **1.3.- El protagonismo de los profesores en las innovaciones.**

La innovación institucional se vincula así a los procesos de cambio en los centros educativos y constituye un referente obligado y esencial cuando se habla del ámbito organizativo. El centro educativo se identifica así con un contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora cuyos propósitos se identifican, siguiendo a Escudero (1989), con los siguientes:

- a) Contribuir a desarrollar en los centros educativos una capacidad institucional que les permita desarrollar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.
- b) Conseguir el desarrollo de una cultura colaborativa entre los agentes de innovación, de manera que el diálogo profesional, el compartir experiencias, ideas, valores, el aprender junto a otros, etc., se constituyan en normas de funcionamiento en la institución educativa.
- c) Favorecer el aprendizaje de habilidades y técnicas que hagan factible el cultivo de procesos de auto revisión, planificación, desarrollo, evaluación y el trabajo colaborativo desde el punto de vista del perfeccionamiento y desarrollo profesional como marco de formación permanente del profesorado.
- d) Ampliar la profesionalidad de los profesores en el ámbito de una institución colaborativa que potencia la autodirección sin menoscabo de la capacidad para responder a las necesidades de carácter individual o social.
- e) Posibilitar la institucionalización del cambio
- f) Conectar lo pedagógico y lo organizativo, ligando las necesidades de cambio interno (mejora institucional) con las necesidades de cambio externo (mejora social).

Hablamos, en todo caso, de trabajo colectivo, cultura compartida, conexión de los procesos didácticos y organizativos, etc. donde el protagonismo es del profesor, Constituye este la base sobre la que se fundamenta la nueva filosofía, siempre y cuando contemos con una profesional capaz de trabajar en equipo y que asume la acción colectiva como una condición ligada a la calidad educativa.

## **2.- LA ACTIVIDAD COLECTIVA**

Superar el individualismo del profesorado no es fácil y exige, por una parte, clarificar el tipo de cultura colectiva que se quiere promover y, por otra parte, establecer procesos de cambio adecuados que permitan conseguir los propósitos establecidos.

### **2.1.- Del aglomerado a la comunidad formativa.**

El proyecto del centro formativo debe ser así el resultado del trabajo colaborativo y la expresión de la existencia de una auténtica comunidad educativa. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos educativos y a la creación de comunidades profesionales y comunidades educativas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

Hacemos comunidad cuando pasamos de reconocer al otro a compartir valores con él. Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso.

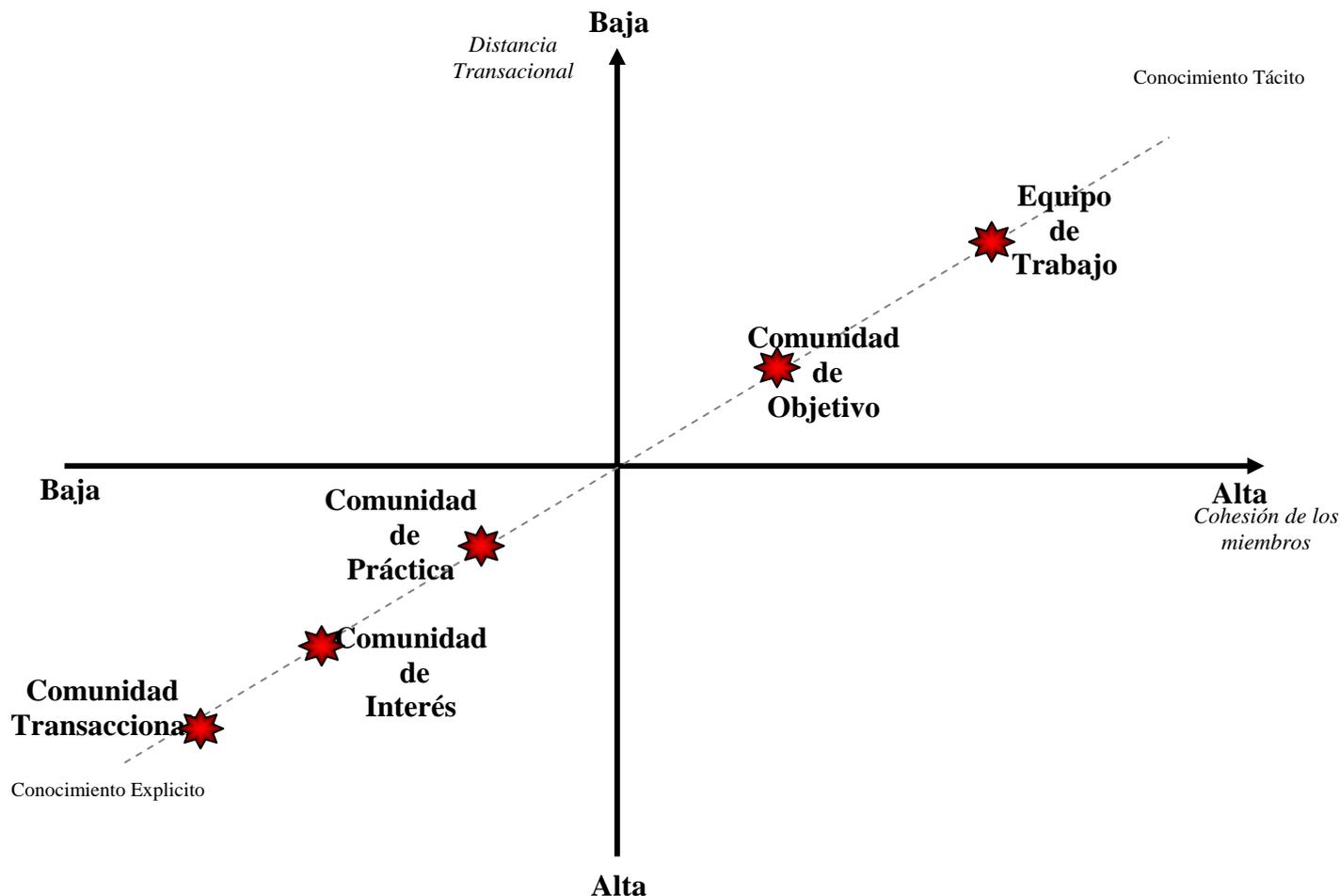
Los docentes superan el estadio de trabajar en equipo a comunidad cuando comienzan a formular valores conjuntamente y a trabajar desde un cierto compromiso con ellos. También podemos

decir que los alumnos forman una comunidad cuando se reconocen a través de los valores que comparten, son capaces de defenderlos y de practicarlos, independientemente de sus capacidades y éxitos personales.

El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertinencia pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional. Es el aprendizaje individual y colectivo el que lo justifica el que las comunidades puedan llamarse formativas, aunque adopten diferentes modalidades.

El compartir conocimiento se produce tanto en redes informales como en redes formales. Tales redes de conocimiento o comunidades varían en función de la distribución geográfica de sus miembros o de la afinidad social de la gente que participa en ellas. Ernst y Young (cit Gairín, 2006b) reconocen hasta cinco tipos diferentes de comunidades, como aparece en la siguiente gráfica 1. La clasificación se basa en dos características; la distancia transaccional, entendida como el nivel de pensamiento crítico (baja vs. alta) y la cohesión de los miembros (alta vs. baja).

En la parte baja del espectro encontramos comunidades transaccionales. Estas son redes donde se comparte un nivel de pensamiento crítico bajo y la cohesión entre sus miembros es baja (puede que sus miembros no lleguen a conocerse en persona). Estas comunidades pueden estar formadas por participantes de diferentes centros educativos que estén implicados en un objetivo común. En el otro extremo del espectro tenemos los equipos de trabajo o de proyecto. Están formadas por personas que se conocen bastante bien, se reúnen de forma regular cara a cara y comparten encuentros profesionales y sociales. En el medio del espectro encontramos comunidades que comparten intereses y experiencias similares.



## Gráfica 2: Tipos de comunidades, según Ernst y Young

Las comunidades formativas podrían adoptar así diferente formato, pudiendo considerarse unidades de interés, de prácticas o de objetivos. En todo caso, es una propuesta alternativa que merece la pena explorar. Parten de un concepto de formación integradora, participativa, permanente y socialmente construida.

También merece la pena explorar, el desarrollo de comunidades de aprendizaje virtuales, resultado natural del trabajo en red, que aprovecha la capacidad emancipadora que pueden tener determinados usos de la tecnología y su capacidad de impacto tanto en los que forman parte de la comunidad de usuarios como en el contexto más amplio en que viven.

Igualmente, considerar algunos peligros. Así, coincidimos con Bolívar (2004:110) cuando señala que una conceptualización comunitaria de los centros educativos no puede soslayar el conocimiento de otras formas más liberales de intervención que conjugan de modo relevante la profesionalidad y el trabajo conjunto. Como el mismo autor señala, con referencia a comunidades de aprendizaje:

*“Si bien la imagen de la modernidad del profesional autónomo tocó sus límites, la emergencia comunitaria en algunas formulaciones puede significar regresar de modo nostálgico a formas premodernas, en este contexto postmoderno de búsqueda de vinculación social. Sus ambivalentes fundamentos ideológicos y filosóficos hacen que –bajo un pretendido uso progresista- se pueda esconder una vieja utopía romántica, que ignora la propia lógica institucional de un centro educativo” (pág 110).*

Asimismo, la utilización de una manera indiscriminada del término de comunidades recibe también algunas críticas. Así, Strike (1999) entiende que aplicar la expresión de “escuelas como comunidades” a los centros escolares públicos de una sociedad democrática no es adecuado. De hecho, concluye después de un amplio y documentado análisis:

*“si quisiéramos que las escuelas lleguen a ser comunidades reales, deberíamos privatizarlas; y si no queremos aceptar que las escuelas públicas se privaticen, deberemos aceptar que no sean comunidades” (pág 68).*

Y es que las escuelas públicas forjadas dentro de la modernidad liberal se definen como neutrales ideológicamente respecto a las diversas concepciones de la vida y de la persona. Tratar de que sigan siendo así, potenciando el marco escolar como espacio de convivencia entre alternativas muy diversas, elimina o disminuye la posibilidad de que las instituciones creen comunidades centradas en determinados valores predominantes.

### 2.2.- La cultura colaborativa como meta.

Fomentar y potenciar comunidades formativas de aprendizaje tiene una relación directa con el clima y cultural institucionales que se consiguen. Un clima humano positivo y una cultura colaborativa favorecen la concreción, desarrollo y evaluación de los programas.

Podríamos decir que el programa formativo es un medio para conseguir los objetivos educativos que pretendemos y la colaboración la estrategia adecuada para configurarlo y desarrollarlo.

La organización colaborativa que se pretende debe tener como horizonte último la comprensión de la realidad de los alumnos y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a sus necesidades de aprendizaje y a las exigencias que al respecto realiza el sistema educativo y en el entorno. Podemos decir que el trabajo colaborativo no es importante “per se” sino en la medida en que permita cumplir los objetivos de la institución, que se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades del entorno.

Comprender los centros educativos como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje (cuadro 2).

<b>Los centros escolares como estructuras formales burocráticas</b>	<b>Los centros escolares como comunidades de colaboración</b>
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en la escuela	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesores son vistos como técnicos, gestores “eficientes” de prescripciones externas	El profesor/a como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/ directivos o asesores promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

**Cuadro 7:** Dos imágenes de los centros escolares (Bolívar, 2004: 110)

Potenciar procesos colaborativos suponer, explícita o implícitamente, un conjunto de considerandos que tienen que ver con la concepción que se tenga de como funciona la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades que se establecen (Gairín, 2000).

Por una parte, enlaza con una determinada manera de ver la realidad. Un contexto tecnicista como el que existe, donde abunda el individualismo, la fragmentación y la privacidad no puede ser el marco adecuado para desarrollar procesos colaborativos. Tratar de resquebrajar esta “cultura del individualismo”, que imposibilita deshacerse de determinados valores y creencias, no parece una cuestión fácil. Promover la colegialidad y el sentido del trabajo en equipo sería una posibilidad en el marco de un cambio cultural que promueve nuevos valores como solidaridad, coordinación, colaboración, respecto a la autonomía, interdependencia, reflexión, debate y negociación en el contexto de un cambio educativo permanente.

Por otra parte, entender la colaboración como valor es coherente con el proceso educativo y supone alinearse con una determinada opción que resalta la importancia del factor humano en las organizaciones. Se identifica también con una exigencia de los procesos de calidad y como una estrategia de desarrollo profesional

La colaboración interna en los centros educativos ya se asume normalmente (aunque no siempre se practica) entre el profesorado a partir de los compromisos que conlleva el desarrollo de la autonomía curricular. De hecho, de la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos del centro educativo se deriva la necesidad del trabajo en equipo. ¿Qué implican si no actividades como las siguientes?: establecer criterios metodológicos respecto a la materia; definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje; fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y recuperación de alumnos; coordinar las funciones de orientación y tutoría de alumnos; proponer la organización de los grupos de alumnos; o promover actividades formativas y extracurriculares.

Sin embargo, son procesos que normalmente quedan limitados y circunscritos a los profesores, con poca o ninguna participación de padres y alumnos. Se trataría, consecuentemente, de

impulsar proyectos comunitarios, promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores, estudiantes y alguna participación de los padres, establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias u otras alternativas.

Algo similar ocurre con los procesos de colaboración externa. Las posibilidades que tienen las instituciones de colaborar entre sí son reales. Si no fuera así, no podríamos recordar experiencias como: la asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo; las agrupaciones de centros en zonas rurales; las asociaciones de centros de personas adultas; as redes de centros o las acciones colaborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el Proyecto Educativo de Ciudad que promueven algunos grandes municipios. Sin embargo, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas, quedan mediatizadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios

También constituye un modo prometedor de trabajar las asociaciones entre escuelas secundarias y empresas o entre escuelas y centros universitarios. El éxito parece válido cuando se dan: objetivos compartidos, respeto y confianza mutua, esfuerzo cooperativo, poder compartido, contribución de talentos, perspectivas y recursos variables de cada socio y *accountability* compartida.

Aunque no parece posible ni tenga sentido el catalogar los centros educativos, podemos pensar desde un punto de vista descriptivo en un espectro que va de la cultura individualista a la cultura colaborativa (cuadro 3). Las instituciones se situarían, en todos o en algunas características, en relación a esos extremos, situación que puede explicarse y cambiar en relación al tiempo y a sus protagonistas.

La colaboración a nivel interno que se da en las comunidades formativas se apoya y busca la autoreflexión profesional, el diálogo entre colegas y su finalidad es mejorar la práctica pedagógica. Tampoco hay que olvidar que debe de haber una graduación que pase de la interacción entre iguales al conocimiento mutuo y a compartir propuestas y proyectos.

	<b>Cultura Individualista</b>	<b>Cultura Fragmentada</b>	<b>Cultura de la Coordinación</b>	<b>Cultura Colaborativa</b>
<b>Finalidades / Valores</b>	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades individuales. Cada cual actúa según su propio criterio	Los valores del centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.	Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esta aceptación a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución	Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos. Las acciones que estos realizan tienen coherencia con estos valores.
<b>Currículum</b>	El profesorado planifica individualmente sus enseñanzas.	El profesorado llega a acuerdos sobre temas organizativos puntuales y no se abordan aspectos internos de enseñanza de forma generalizada.	El profesorado forma grupos de trabajo para abordar tareas concretas. La perspectiva es a corto plazo con poca reflexión.	El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum.
<b>Asignación de tareas</b>	Distribución por materias, niveles, áreas y/o departamentos de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.	Hay unas normas implícitas (que no responden a criterios pedagógicos) que sirven para asignar a cada profesor a una tarea concreta.	La dirección del centro realiza una prospección y asigna a cada profesor a la tarea que cree que desarrollará mejor según sus capacidades y preferencias personales.	El claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que se han de realizar y se asumen tranquilamente.
<b>Intervención en la dinámica de trabajo</b>	La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica del centro es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos.	Intervención en la dinámica del centro en función del subgrupo de referencia. Cada grupo tiene una manera propia de funcionar y de entender la enseñanza.	Las intervenciones voluntarias del profesorado para alcanzar los objetivos del centro son limitadas. El equipo directivo es quien dirige las propuestas.	Intervención activa y voluntaria de los miembros por conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.
<b>Interacción</b>	Pasividad general y falta	El centro se encuentra	Entre el profesorado hay	Hay una interacción

<b>entre profesionales</b>	de comunicación. Soledad profesional. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	dividido en subgrupos con pocos elementos en común. Baja permeabilidad para establecer interacciones con otros grupos.	interacciones puntuales para la realización de tareas muy concretas.	positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.
<b>Gestión de los directivos</b>	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.	La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. Se confía en quien hace agradable la convivencia.	Hay propuestas colectivas y individuales. La llave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupos	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.
<b>Coordinación Pedagógica</b>	La inercia del trabajo regula indirectamente todas las necesidades de relación, no hay comunicación. Los profesores cuando se reúnen ocasionalmente evitan hablar sobre como enseñar en el aula.	Las reuniones acaban igual que como empiezan, con resultados pobres o contradictorios. Se habla sobretodo de los alumnos y del trasfondo familiar; de ellos mismos o de otros compañeros y delas grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas.	La coordinación es rígida y formal, regulada por múltiples mecanismos. Los profesores hablan de sus experiencias de enseñanza en el aula. A veces se toman decisiones conjuntas, pero no se acostumbra a hacer su seguimiento.	Hay una coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.
<b>Innovaciones</b>	No existe la costumbre de impulsar innovaciones.	Las resistencias que provocan las innovaciones son de carácter personal y provienen del miedo a la pérdida del estatus quo. Normalmente hay pocas iniciativas de cambio.	Hay innovaciones fruto de la iniciativa de algunos grupos, un grupo más activo arrastra a otro menos activo. Los cambios son poco estables.	El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora.
<b>Conflicto</b>	El profesorado no percibe la existencia de problemas y, por lo tanto, no siente la necesidad de resolverlos.	El profesorado no afronta las discrepancias, lo importante es sobrevivir sin problemas añadidos.	Aunque el profesorado percibe las discrepancias a menudo prefiere no intervenir y esperar a que el tiempo lo solucione.	El profesorado percibe de forma natural las discrepancias existentes. Introduciendo soluciones que a menudo suponen mejoras.
<b>Formación profesorado</b>	La formación está ligada a cargos institucionales o a nuevas situaciones. Se entiende como un interés personal para promocionarse.	Hay una formación personal pero el aprendizaje conseguido individualmente no se transfiere al colectivo como grupo.	La formación colectiva se considera conveniente. Hay propuestas de formación ligadas a necesidades concretas de la institución.	El aprendizaje profesional es compartido. La formación está basada en las necesidades de la institución. Se piensa como formación de grupo.
<b>Clima</b>	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Solo desea marchar lo más rápidamente posible.	Hay una actitud de indiferencia hacia los problemas de los demás y del centro aunque se mantiene una cordialidad formal.	El profesorado adopta una actitud positiva con su grupo. Aunque, puede haber tensiones latentes y explícitas entre los diferentes grupos.	El profesorado adopta una actitud positiva y una alta motivación que incide en el nivel de calidad de la organización.

**Cuadro 3:** *Tipos de cultura según Armengol (1999), a partir de Bolívar (1993) y Hargreaves, MacMillan y Wignall (1992).*

Cabe considerar, además, que las organizaciones educativas, caracterizadas reiteradamente por el alto individualismo existente y por el celularismo con que se orienta el trabajo, son contextos en los que existe poco consenso y alta diferenciación. Este hecho puede explicar la existencia de varias culturas, o subculturas, si se quiere, y plantea la necesidad de una cultura “fuerte”. Su función sería la de integrar internamente a los diferentes miembros, facilitar la coordinación de actividades y la creación de un sentimiento común.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas de aprendizaje, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse

en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil, cuando es frecuente en los centros el individualismo y la existencia de estructuras (ciclos, departamentos) con alta autonomía y que sirven de coartada más a intereses individuales que colectivos. Aunque pueden servir para fomentar la identidad profesional, facilitar el intercambio de experiencias y ayudar a la socialización profesional, pueden limitar la capacidad colectiva de llegar a acuerdos, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional o subutilizar los recursos humanos (Bolívar, 2000:140)

## **2.3. La promoción del cambio**

Pasar de la actividad individual al trabajo colectivo supone un cambio difícil que se ha de analizar. Sirva al respecto y como introducción una síntesis de Bolívar (1999:44), que nos esquematiza algunos conocimientos convencionales sobre el cambio:

- La resistencia es inevitable.
- Cada institución educativa es un mundo particular.
- Muchas veces las cosas cambian para que-al final- todo siga igual.
- Los centros escolares son, esencialmente, instituciones conservadoras, resultando más difíciles de cambiar que otras organizaciones.
- El cambio es lo que precisamente has vivido, en un día, en un momento.
- Necesitas un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar.
- Nunca podrás quedar bien con todos, pro eso hay que avanzar con lo que tenemos.
- Es esencial la participación de todos los implicados en el cambio.
- Conservar es fácil, más que grandes cambios, es preferible comenzar por pequeños cambios.
- Cambios prescritos, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo.

Algunas ideas vinculadas a la mejora que pretendemos las abordamos a continuación a partir de modelos explicativos (¿cómo se produce el cambio?), modelos para la intervención (cómo generar el cambio?) y modelos para la acción (¿cómo organizar la intervención?).

### **2.3.1.- ¿Cómo se produce el cambio?**

El estudio de la estructura y funcionamiento de las organizaciones educativas y del comportamiento de sus miembros no se desarrolla aisladamente, en el vacío, sino que se inscribe dentro de ciertos modelos o perspectivas. El cuadro 4 presenta resumidamente una caracterización de las corrientes más significativas existentes en el campo de la organización educativa, realizadas a partir de los tipos de racionalidad de Habermas. Sabemos que algunas de las simplificaciones realizadas son demasiado categóricas y exigirían de una más amplia caracterización; sin embargo, las mantenemos por entender que se ajustan fundamentalmente al ámbito en que se presentan y son válidas como introducción al análisis organizativo.

Enfoques	Filosofía de partida	Visión de la organización	Consecuencias
<b>Científico-racional</b>	<p><i>Filosofía realista:</i> la realidad puede ser conocida y aprehendida tal cual es. Es externa, inmutable (sólo evoluciona por sí misma).</p> <p><i>Concepción positivista de la ciencia:</i> hay leyes generales que pueden ser aprehendidas. Existe una teoría universal, aséptica y generalizable. La teoría es un recurso instrumental para la acción.</p> <p><i>Preocupación por</i> la generalización, y el establecimiento de relaciones causales. Causalidad lineal y objetiva.</p>	<p><i>Entidad real y observable:</i> La realidad en sus manifestaciones ¿cómo es manifiesta la organización?.</p> <p><i>Perspectiva unitaria:</i> sistema cooperativo para conseguir intereses comunes.</p> <p><i>Preocupación:</i> por delimitar metas, estructuras, roles y tecnología.</p> <p><i>Instrumento</i> para posibilitar objetivos prefijados.</p>	<p>Preocupación por definir metas, estructuras, roles y tecnologías. Interés por conseguir la máxima relación entre necesidades/intereses individuales y roles o relaciones personales</p> <p>Estudios sobre ESCUELAS EFICACES, EFICIENTES Y DE CALIDAD.</p> <p>LA CALIDAD COMO ADECUACIÓN A UN ESTÁNDAR.</p> <p>LA INNOVACIÓN COMO PROYECTO DE MEJORA EN RELACIÓN A ESE ESTÁNDAR.</p>
<b>Interpretativo-simbólico</b>	<p><i>Filosofía fenomenológica:</i> La realidad es significativa y queda constituida por significados, símbolos e interpretaciones. Es subjetiva.</p> <p><i>La ciencia busca resolver problemas.</i> La teoría es contextualizada y múltiple. Elabora cuadros interpretativos amplios y flexibles. No busca la generalización. La teoría es un recurso informativo para la práctica social y/o lo personal.</p> <p><i>Preocupación por</i> la comprensión de los fenómenos, la identificación de las reglas relacionales, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad.</p>	<p><i>Realidad cultural:</i> la realidad en sus significaciones ¿cómo es la organización?.</p> <p><i>Perspectiva pluralista:</i> coaliciones de participantes que negocian sus metas.</p> <p><i>Preocupación:</i> por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual.</p> <p><i>Instrumento</i> para el desarrollo personal.</p>	<p>Las organizaciones son fundamentalmente personas con percepciones, expectativas y grados de satisfacción que hay que considerar.</p> <p>La toma de decisiones colectiva es un factor aglutinador.</p> <p>Preocupación por la CULTURA ORGANIZATIVA</p> <p>LA CALIDAD COMO VALOR PERCIBIDO.</p> <p>LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO COMO EXCUSAS PARA EL DEBATE, EL INTERCAMBIO,...</p>
<b>Socio-crítico</b>	<p><i>Filosofía emancipadora y liberadora:</i> La realidad construida queda mediatizada por las condiciones y los medios disponibles. Compromiso con la acción social.</p> <p><i>Ciencia y conocimiento</i> son en última instancia una ideología social que legitima ciertos sabores y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo. <i>Preocupación por</i> descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción.</p>	<p><i>Realidad política:</i> la realidad en sus justificaciones ¿por qué la organización se construye así?.</p> <p><i>Perspectiva dialéctica:</i> Lo organizativo como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural.</p> <p><i>Preocupación:</i> por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real.</p> <p><i>Instrumento</i> para reducir el conflicto.</p>	<p>El conflicto y la negociación son factores inherentes a la vida organizativa.</p> <p>La organización refleja las relaciones entre las estructuras superficial y profunda.</p> <p>Compromiso con el CAMBIO ORGANIZATIVO.</p> <p>LA CALIDAD COMO ORDENACIÓN HACIA LAS DEMANDAS SOCIALES.</p> <p>LA INNOVACIÓN COMO RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DISFUNCIONES.</p>

**Cuadro 4:** Concepciones más representativas en organización escolar (Adaptación de Gairín, 1993)

El espectro conceitual presentado nos aproxima a formas de entender la innovación como proceso y la calidad como resultado. La "ley del péndulo" parece cumplirse también aquí si consideramos que se pasa de priorizar el ámbito estructural, al humano y de éste al social. Desde nuestro punto de vista, la dispersión de enfoques no es más que el resultado de la visión analítica de los teóricos cuando abordan un objeto tan complejo como es la realidad organizativa. Por otra parte, hay que considerar el carácter reciente de la reflexión sobre las organizaciones educativas, lo que explica el sentido más exploratorio que conceptualizador con que pueden ser vistas muchas de las aportaciones reflejadas en el cuadro.

El hecho de hablar de orientaciones diferentes no debe llevarnos necesariamente a considerarlas enfrentadas. Se trata más bien de distintos niveles de análisis que la perspectiva histórica ha evidenciado. Es más, podríamos aventurar la hipótesis de que son abarcadoras y complementarias. Cada nivel de análisis supone una conceptualización más amplia que permite una mayor profundidad en el estudio de la organización. Si los planteamientos racionales analizan

la organización en sus manifestaciones, los simbólicos lo hacen poniendo el énfasis en la realidad personal de los componentes de la organización y los críticos profundizan en los por qué y en las razones de esa realidad.

Por otra parte, es difícil pensar que pueda plantearse una perspectiva crítica sobre una realidad objetiva no conocida suficientemente. Los paradigmas científico-racional e interpretativo-simbólico aportan, en tal sentido, la materia prima para la construcción del paradigma crítico. De igual modo, los simbolismos de una organización no son totalmente abstracciones puras sino que se fundamentan en estructuras conocidas y en propósitos manifestados por las organizaciones.

Una orientación clave en la perspectiva integradora es centrar la organización en el cambio. El problema está en superar la visión actual, donde el cambio se ha visto como algo necesario ante situaciones de conflicto o de crisis, y entender que el cambio forma parte de la esencia de la organización, de su cultura y de sus procesos. No se trata de pensar la organización como un mero marco, sino de hacerla agente de transformación; en definitiva, de dotarla de mecanismos de autoaprendizaje, regulación e institucionalización de la mejora, en la línea de las organizaciones que aprenden o se autocualifican.

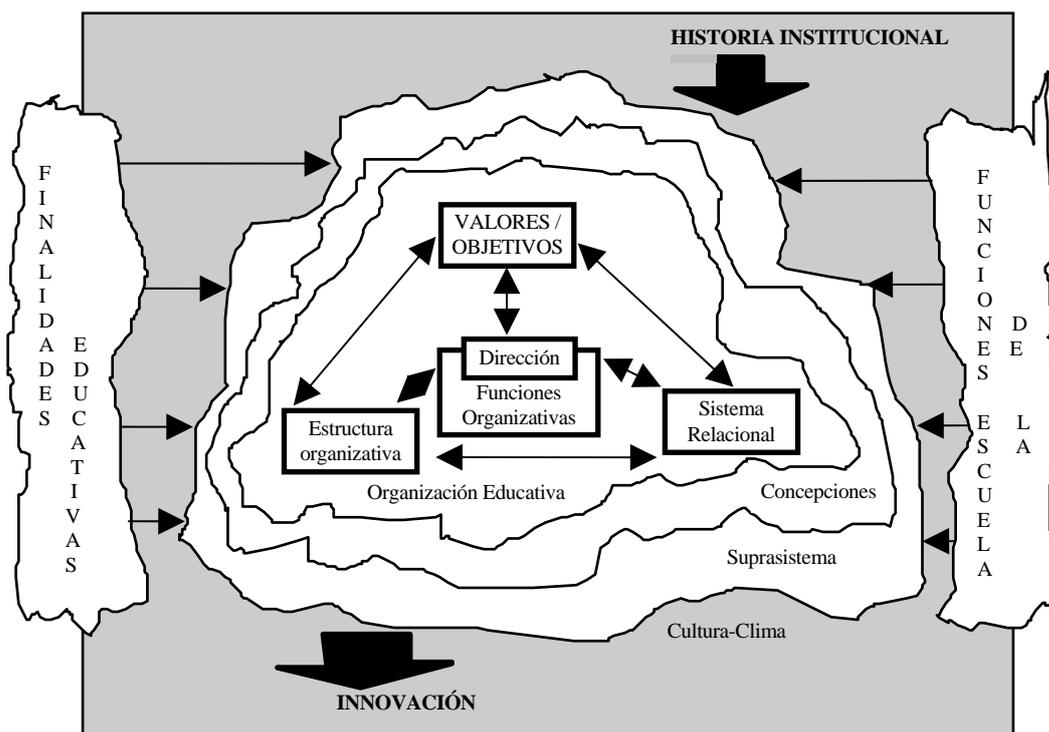
Los cimientos de este proceso son la actualización periódica del conocimiento, la consideración de los valores y también la evaluación regular de la manera cómo la organización es coherente con sus valores y logra los resultados esperados. El autodiseño implica la evaluación, la innovación y el cambio continuos para mantener y mejorar la eficacia de la organización en su entorno. El proceso incluye un ciclo de aprendizaje colectivo para la acción en que se implantan y evalúan nuevos diseños. Mediante la retroinformación y el aprendizaje, la organización descubre cuándo es necesario modificar valores y sistemas de funcionamiento y rediseñar estrategias de actuación.

### 2.3..2. ¿Cómo generar el cambio?

La dinámica innovadora permite distinguir una serie de **fases** o pasos que permiten describir lo que sucede y orientar los mecanismos de cambio. No se trata de referentes aislados y que se dan de una manera lineal, más bien de hitos que se relacionan entre sí de manera flexible y que hacen impensable concebir la innovación como etapas independientes entre sí.

La diferenciación de fases (identificar necesidades, negociar el proceso, planificar el cambio, difundirlo, evaluarlo,..) está relacionada con la diferenciación de funciones en la innovación. Pero tan importante como establecer las fases es delimitar su contenido, si tenemos en cuenta que a menudo hay discontinuidades e interrelaciones en las que es difícil ver donde empieza una o acaba otra. De hecho, las fases sólo se pueden distinguir bien desde una determinada perspectiva, que enfatiza más en unos aspectos que en otros.

También considera la innovación los **ámbitos de incidencia** que el proceso debe considerar. La gráfica 2 nos recuerda los componentes relevantes de las organizaciones, pudiendo apreciar elementos relativos al análisis interno, que hacen referencia a las dimensiones estática (objetivos, estructura y sistema relacional) y dinámica (dirección y funciones organizativas), y a las concepciones que se aplican en su ordenación. También considera la influencia del entorno al incorporar referencias al sistema (escolar, social, ...) y recoger las finalidades/ funciones que se asignan a los centros educativos.



**Gráfica 2:** Elementos para el análisis de las organizaciones (Gairín, 1996:90)

La innovación institucional como reto o como medio puede realizarse a partir de los componentes citados:

- Clarificando y consensuando los objetivos que se pretenden.
- Potenciando estructuras más flexibles y adecuadas a los objetivos pretendidos.
- Atendiendo a las necesidades organizativas y personales relacionadas con las personas.
- Estableciendo un modelo de dirección y actuación coherente con los demás componentes de las organizaciones.
- Ordenando la actividad de acuerdo a las exigencias del proceso organizativo y al cumplimiento de todas y cada una de sus fases.

La atención a uno o varios de los aspectos antes mencionados puede ayudar a mejorar los centros educativos; sin embargo, lo característico de la acción organizativa no es tanto la consideración de un elemento aislado como la atención a las múltiples relaciones que se dan entre ellos. Así, de nada sirve clarificar los objetivos si no se acompaña de modificaciones estructurales o no se garantiza que las nuevas propuestas sean asumidas por las personas que las deben llevar a efecto.

### 2.3.3. ¿Cómo ejecutar el cambio?

Podemos recordar de una manera esquemática los elementos más importantes que hoy sabemos que influyen en los procesos de cambio. Por una parte, se defiende la necesidad de conocer el contexto de actuación, a partir de la contrastación de la evaluación, la investigación y la innovación que nos dicen, respectivamente, ¿qué pasa?, ¿por qué pasa? y ¿qué cambiar?. Por otra, destacamos los aspectos que toda estrategia de cambio debe considerar: voluntad personal

y política de cambiar, formación, recursos y profesionalidad, en referencia, respectivamente, al querer, saber, poder y saber hacer (que incluye método, incentivos y procesos sistemáticos de evaluación)

El conjunto de elementos considerados u otros se estructuran habitualmente en un plan sistemático de intervención que garantiza la consideración de los mismos. Un posible ejemplo es la propuesta global presentada en el cuadro 5, que incorpora elementos del Desarrollo Organizacional (tener en cuenta las resistencias), la Revisión Basada en la Escuela (necesidad de sistematizar el proceso), el Desarrollo Colaborativo (importancia de la colaboración), la Formación en Centros (necesidad de formación) u otras propuestas.

<b>FASE PREVIA</b>  “Crear condiciones”	<b>CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN</b>	Determinar el origen de la demanda. Impulso externo-interno Identificar la finalidad última de la innovación: cambio de valores, mejora del currículum, desarrollo profesional, aspectos organizativos..... Roles y funciones de la ayuda externa Condiciones del contexto: E. Externos: Autonomía administrativa, académica, económica. E. Internos: Elementos configuradores del clima, finalidades educativas, estructuras, sistema relacional, papel del Equipo Directivo, tradición del trabajo en equipo, tradición en procesos reflexivos de análisis y resolución de problemas.	<b>1era Fase de formación</b>  <i>Teórica metodológica</i>
	<b>DETECCIÓN DE NECESIDADES</b>	Categorización y priorización	a) Desarrollar capacidades concretas: .Trabajo en equipo .Creación de consenso .Tratamiento de conflictos .Toma de decisiones
	<b>DETECCIÓN DE OBSTACULOS EN EL CLIMA RELACIONAL PARA LA IMPLICACIÓN EN LA MEJORA DE RESISTENCIAS</b>	Grado de motivación. Actitudes (grado de obertura, flexibilidad Grado de integración en las relaciones Dinámica grupal del trabajo Capacidad para acomodarse a situaciones de incertidumbre Nivel de sintonía para crear visiones compartidas Existencia de líderes con capacidad de dinamización Implicación y soporte de iniciativas ....	b) Favorecer procesos de maduración personal y grupal
	<b>IDENTIFICACIÓN ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA. DIAGNOSIS</b>	Grado de eficiencia de los procesos Naturaleza de los contenidos a mejorar: . estructurales . operativos: ámbito académico, de gestión...	
	<b>FORMULACIÓN DE OBJETIVOS PARA LA MEJORA</b>	Clarificación y formulación precisa de los problemas y disfunciones susceptibles de mejora.	<b>2ª Fase de Formación</b>
	<b>PROCESO DE NEGOCIACIÓN CREACIÓN DE CONSENSO</b>	Definición de roles y funciones de los implicados: ayuda externa - equipo directivo - claustro. Acordar el proceso y los mecanismos de participación y control. Movilización de los recursos necesarios. Temporalización Necesidad de formación Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de la innovación, consignar el tipo de estrategias e instrumentos más adecuados con los objetivos planteados	<i>Instrumental</i>  Utilización de instrumentos necesarios para la implementación de la mejora
	<b>MECANISMOS DE INFORMACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	Elaboración, distribución y revisión de informes que contengan información clara del proceso segundo y de los acuerdos tomados.	

<b>PLANIFICACIÓN</b> “Diseñar”	<b>DEL PROCESO</b>		
	<b>PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS</b>	Organización líneas generales de actuación Definición de la metodología de trabajo Concreción del plan de actuaciones: Acciones paso a paso (concretas, identificables, observables, ajustadas a los objetivos), planificación logística para llevarlas a término, temporalización. Criterios de flexibilidad y adaptabilidad	
	<b>PLAN DEL PROCESO DE REVISIÓN</b>	Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes, temporalización. Diseño de mecanismos de retroalimentación	
	<b>PLAN DE PROCESO DE EVALUACIÓN</b>	Criterios, temporalización	
	<b>DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES Y ROLS</b>	Integrado en el plan de actuaciones	
	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	Fijación de los plazos	
	<b>UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS</b>	Distribución y coordinación	
<b>IMPLEMENTACIÓN - REVISIÓN ESPECÍFICA</b> “Actuar”	<b>DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN</b>	Puesta en marcha de las acciones: tareas concretas - equipos específicos - grupos temporales Movilización de recursos	
	<b>DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN</b>	Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo, detección de dificultades y progresos, puesta en marcha de mecanismos de autoobservación y revisión, funcionamiento de mecanismos de retroalimentación.	
<b>EVALUACIÓN</b>  <b>REVISIÓN GLOBAL</b> “Verificar”	<b>INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN</b>	Confección de un informe evaluativo global en base al plan de observación y seguimiento y a los informes que provengan de los procesos de revisión. Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica	<b>3era Fase de Formación</b>  <i>Instrumental</i> Instrumentos y técnicas de evaluación
	<b>DETECCIÓN DE DISFUNCIONES</b>	Interrelación interdependencia de los elementos que provocan las disfunciones detectadas.	
	<b>BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS</b>	Búsqueda de soluciones a los problemas planteados. Introducción de modificaciones en el plan inicial para corregir las disfunciones detectadas.	
<b>INSTITUCIONALIZACIÓN</b>  “Incorporar”	<b>RUTINIZACIÓN DE MECANISMOS ESTABLECIDOS</b>	Incorporar nuevos hábitos y técnicas en el clima organizativo y relacional.	
	<b>APLICACIÓN EN OTROS ÁMBITOS</b>	Creación de dinámicas que empujan hacia la adopción de nuevas estructuras y nuevos patrones de comportamiento	
	<b>PERMANENCIA EN TIEMPO</b>	Establecimiento de mecanismos de apoyo. La mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha.	
	<b>INCORPORACIÓN A CULTURA</b>	Incorporación de nuevas simbologías	

**Cuadro 5:** Propuesta global de intervención en centros educativos para la implantación de innovaciones y mecanismos \*

### 3.- EL FUNCIONAMIENTO COLECTIVO.

\* Aportación de Ana Ballester (Curso de Doctorado sobre Innovación y Sistema Educativo, UAB, 1996)

Mejorar y ampliar las formas colectivas de trabajar supone asumir planteamientos comunes, desarrollar estructuras que lo posibiliten y utilizar estrategias adecuadas, aspectos que sucintamente se comentan a continuación.

### **3.1.- Los principios rectores.**

Cuando hablamos de comunidades formativas de aprendizaje, el elemento clave que nos ocupa es el aprendizaje y desde este punto de vista nos preocupan las formas que puedan adoptar su organización y desarrollo, si queremos que se constituyan en medios efectivos que permitan mejorar a las organizaciones y a las personas ampliar su bagaje cultural, personal y profesional.

Como comunidades de aprendizaje se identifican con aquella agrupación de personas que se organiza para construir y involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario; es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. O dicho de una forma más sencilla, es aquel grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno.

Según la aproximación dada, podemos decir que para que estas puedan existir deben darse una serie de condiciones mínimas, similares a las señaladas en referencia a las comunidades de aprendizaje por García (2005:4):

- Situar a las personas en el centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones
- Trabajo colaborativo en grupo.
- Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Cambios institucionales que facilitan su desarrollo.
- Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.

Si estas condiciones se dan, los beneficios pueden ser muchos, ya que:

- al utilizar el dialogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación;
- la responsabilidad compartida favorece el que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje; y
- el conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción como un proceso activo y colaborativo.

La asunción compartida de los anteriores planteamientos será fundamental en un planteamiento de este tipo, si queremos conservar su capacidad de transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales.

El aprendizaje dialógico será la estrategia fundamental y con el la asunción de que la realidad social es construida a través de las interacciones personales. Su generación y potenciación es analizado por Flecha y Puigvert (2001: 5-6) respecto a las comunidades de aprendizaje y sirve de orientación a las comunidades formativas de aprendizaje que tratamos. Incluye para ellos:

- Diálogo igualitario donde las diferencias se consideran a partir de la validez de los argumentos y no desde la imposición de estructuras culturales hegemónicas.

- La consideración de la inteligencia cultural, que engloba la inteligencia académica y práctica, además de capacidades de lenguaje y acción que permiten llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- La orientación de la educación y el aprendizaje hacia el cambio.
- La inclusión y superación de la dimensión instrumental, al incorporarla desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.
- La creación de sentido a partir de un aprendizaje que posibilite la interacción entre las personas para dar sentido a cada una de ellas.
- La solidaridad, como base del aprendizaje igualitario y dialógico.
- La revisión de la cultura de la diferencia que olvida la igualdad y que lleva, en una situación de desigualdad, a que se refuerce como diverso lo que es excluyente, al adaptar sin transformar, con lo que crea, en muchas ocasiones, consciente o inconscientemente, mayores desigualdades.

Se trata, pues, de un proyecto de transformación personal, social y cultural que incluye a todas las personas implicadas, promoviendo la interacción mediante el aprendizaje dialógico, es decir, siguiendo los principios del diálogo, la comunicación y el consenso igualitario, y una formación participativa que incorpora a todos los agentes educativos involucrados.

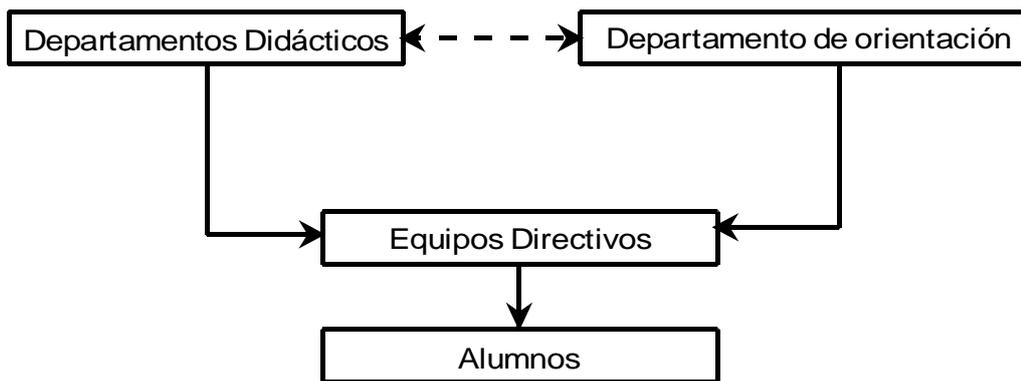
Las tradicionales estructuras jerárquicas de organización se reemplazan así por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación, afectando al quehacer de los profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

### **3.2- Las estructuras de organización y funcionamiento.**

La preocupación del profesorado por mejorar su práctica pedagógica es un hecho histórico constante, como lo demuestra la frecuencia con la que se forman grupos de trabajo y de discusión sobre temas propios de las funciones de los profesores, que ha generado estructuras organizativas diferentes.

Cuando la reflexión se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trata sobre la problemática de la transmisión de los contenidos culturales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.) hablamos de los departamentos didácticos. Si el objeto afecta al ámbito formativo hablamos de equipos educativos; y de departamentos de orientación, si la finalidad es la coordinación de un programa de orientación.

Los departamentos didácticos y los equipos educativos se consideran así órganos complementarios. Los departamentos permiten la coordinación vertical de las actuaciones del profesorado y los equipos educativos garantizan la unidad de acción y la adecuación de las intervenciones a las posibilidades de los alumnos. Las relaciones entre ambas estructuras son esquematizadas en la gráfica 3.

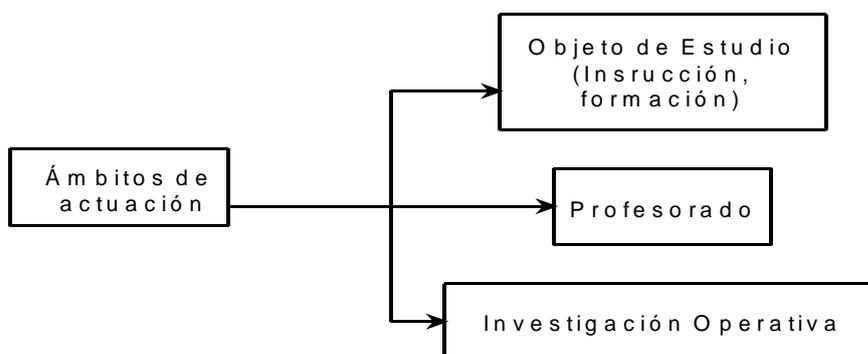


**Gráfica 3:** Relación entre departamentos y equipos educativos (Gairín, 1986)

La importancia organizativa de los departamentos didácticos y de los equipos educativos como estructuras de apoyo a la mejora, donde podemos encontrar grupos que funcionan como comunidades formativas de aprendizaje, reside ya en su propios objetivos:

- 1.- Facilitar a los miembros de la organización el patrimonio de habilidad y experiencia que existe en el centro educativo.
- 2.- Favorecer la incorporación a la institución educativa, en beneficio de todos, del patrimonio individual de experiencia y conocimientos.
- 3.- Permitir el intercambio de experiencias.
- 4.- Fortalecer el trabajo colectivo y la creación de una comunidad formativa.
- 5.- Hacer posible un rendimiento más alto de los recursos humanos, materiales y funcionales del centro.

La consecución de estos objetivos hace necesario prestar atención a los ámbitos de actuación recogidos en la gráfica 4 y desarrollados de forma general en los cuadros 6 y 7:



**Gráfica 4:** Ámbitos de actuación de departamentos didácticos y equipos directivos

<p><b>A. Referidas a la materia.</b></p> <p><b>A.1. Generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Elaboración y aplicación del plan de trabajo anual</li> <li>⇒ Unificación de criterios y coordinación de actuaciones didácticas.</li> <li>⇒ Determinación de los criterios generales de programación.</li> <li>⇒ Supervisión de las programaciones y de su aplicación.</li> <li>⇒ Evaluación periódica del grado de eficacia de los programas.</li> <li>⇒ Coordinación con los equipos educativos.</li> <li>⇒ Autoevaluación de su funcionamiento.</li> <li>⇒ Redacción y revisión de la normativa del departamento.</li> <li>⇒ Orientación metodológica al profesorado</li> <li>⇒ Supervisar y controlar servicios propios (biblioteca, laboratorio, etc.).</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>A.2. Relativas al diseño instructivo</b></p> <p><b>A.2.1. Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Determinar los objetivos generales de la materia de aprendizaje.</li> <li>⇒ Determinar los objetivos generales por niveles de aprendizaje.</li> <li>⇒ Diferenciar los objetivos mínimos y complementarios de ciclo y nivel.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>A.2.2. Contenidos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Determinar los contenidos básicos, de ampliación y de recuperación.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>A.2.3. Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Realizar propuestas de organización del material específico</li> <li>⇒ Proponer y priorizar compar de material didáctico</li> <li>⇒ Determinar el material del alumno y proponer criterios para la selección del específico de la materia.</li> <li>⇒ Orientar la elaboración de material específico para la materia.</li> <li>⇒ Inventariar material y controlar la biblioteca técnica.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>A.2.4. Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Confeccionar matrices de actividades.</li> <li>⇒ Proponer modelos de actividades.</li> <li>⇒ Proporcionar experiencias de globalización, interdisciplinariedad...</li> <li>⇒ Determinar actividades complementarias.</li> <li>⇒ .....</li> </ul>	<p><b>A.2.5. Metodología.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Coordinar los procesos metodológicos.</li> <li>⇒ Reflexiones sobre las metodologías y proponer las más adecuadas.</li> <li>⇒ Determinar los niveles de dificultad de la materia y las estrategias para abordarla.</li> <li>⇒ Proponer elementos motivacionales.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>A.2.6. Evaluación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Proponer y unificar criterios sobre el modo de evaluación.</li> <li>⇒ Proponer criterios sobre el contenido de la evaluación.</li> <li>⇒ Elaborar pruebas diagnósticas sobre contenidos.</li> <li>⇒ Analizar y tipificar pruebas de control.</li> <li>⇒ Evaluar los elementos del diseño instructivo.</li> <li>⇒ Analizar y evaluar las estrategias docentes.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>B. Referidas al profesorado</b> (buscan su perfeccionamiento didáctico y técnico).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Intercambio de opiniones y experiencias en el departamento.</li> <li>⇒ Autoevaluación de las actuaciones del profesorado (microteaching, diarios de clases, relatos, ...)</li> <li>⇒ Seminarios internos de formación: expertos del centro o externos, grupos de trabajo...</li> <li>⇒ Seminarios externos de formación: cursos, seminarios, congresos...</li> <li>⇒ Participación en programas específicos de formación permanente.</li> <li>⇒ Control, análisis y publicación de experiencias.</li> <li>⇒ Información sobre temas de interés científico.</li> <li>⇒ Información general sobre cursos, seminarios, etc., de interés didáctico.</li> </ul> <p><b>C. Referidas a ambos</b> (investigación operativa).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Investigación sobre el contenido de la materia.</li> <li>⇒ Estudios sobre diversas metodologías y resultados de su aplicación.</li> <li>⇒ Revisión y experimentación de técnicas instructivas.</li> <li>⇒ Validación y fiabilización de pruebas de rendimiento.</li> <li>⇒ Experimentación de nuevas formas de organización del profesorado y alumnado.</li> <li>⇒ Participación en investigaciones curriculares.</li> <li>⇒ Creación y utilización de recursos.</li> <li>⇒ .....</li> </ul>
---	---

**Cuadro 6:** Tareas generales de un Departamento Didáctico (Gairín, 1986)

<p><b>Como órgano ejecutivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Aplicación del reglamento de régimen interior y otras normas.</li> <li>⇒ Elección del coordinador.</li> <li>⇒ Adscripción del grupo de profesores.</li> <li>⇒ Organización interna del grupo de profesores.</li> <li>⇒ Agrupamiento de alumnos.</li> <li>⇒ Unificación de criterios y prácticas académico-administrativas.</li> <li>⇒ Distribución de tiempos (módulos horarios) y espacios.</li> <li>⇒ Propuesta de asignaciones presupuestarias.</li> <li>⇒ Distribución, mantenimiento y cuidado del material del ciclo.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>Como equipo educativo</b></p> <p><b>A. Referidas directamente a la formación del alumno.</b></p> <p><b>A.1. Generales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Unificación de criterios y coordinación de actuaciones formativas (disciplina, integración, dificultades de aprendizaje...).</li> <li>⇒ Planificación y realización de actividades educativas conjuntas (salidas, festivales...).</li> <li>⇒ Colaboración y coordinación con otros centros, órganos de apoyo (EAPS, departamento de orientación...) e institucionales locales o supralocales con finalidades educativas (esplais, casas de colonias...).</li> <li>⇒ Autoevaluación de sus acciones.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>A.2. Organizativas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Coordinación de actuaciones con otros ciclos.</li> <li>⇒ Coordinación de las actuaciones de los departamentos didácticos y del departamento de orientación.</li> <li>⇒ Coordinación de actuaciones escolares y extraescolares.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>A.3. Curriculares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Coordinación instructiva de carácter horizontal (metodología, actividades de globalización...)</li> <li>⇒ Información bidireccional con los departamentos.</li> <li>⇒ Estudio y planificación de hábitos y técnicas.</li> <li>⇒ Mejora positiva de actitudes y motivaciones.</li> <li>⇒ Evaluación formativa.</li> <li>⇒ Proponer actividades complementarias.</li> <li>⇒ .....</li> </ul>	<p><b>A.4. Alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Seguimiento de la dinámica de los grupos-clases.</li> <li>⇒ Estudio y seguimiento de casos individuales específicos.</li> <li>⇒ Coordinación de criterios para el registro sistemático de actuaciones.</li> <li>⇒ Propuesta de permanencia de un año más en el ciclo.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>Padres.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Criterios generales de información y actuación (reuniones, entrevistas...)</li> <li>⇒ Establecimiento de vías de comunicación personales e institucionales.</li> <li>⇒ Colaboración en la realización de actividades formativas.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>B. Referidas a las personas que intervienen (formación interna).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Intercambio de opiniones sobre la problemática educativa del centro.</li> <li>⇒ Intercambio de experiencias y valoraciones con otros centros cercanos.</li> <li>⇒ Seminarios internos de formación (expertos del centro o externos, grupos de trabajo...).</li> <li>⇒ Participación en cursos y seminarios de formación psicopedagógica.</li> <li>⇒ Asistencia a congresos, jornadas, seminarios, etc.</li> <li>⇒ .....</li> </ul> <p><b>C. Referidas a ambos (investigación operativa).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Análisis de modelos de informes, entrevistas, historial del alumno...</li> <li>⇒ Validación de pautas de observación, pruebas psicotécnicas.</li> <li>⇒ Experimentación de nuevas formas de agrupamiento de profesores y/o alumnos.</li> <li>⇒ Estudios sobre aspectos con incidencia formativa (disciplina, formación y trabajo de grupos...).</li> <li>⇒ Participación en planes experimentales curriculares y organizativos.</li> <li>⇒ Autoevaluación de actuaciones del profesorado ("microteaching", relatos...).</li> <li>⇒ Revisiones bibliográficas.</li> <li>⇒ .....</li> </ul>
--	---

**Cuadro 7:** Tareas de un equipo educativo (Gairín 1986)

La atención al objeto de estudio (proceso de enseñanza-aprendizaje o formación) se hace necesaria para mejorar la coherencia interna de las actuaciones. La atención al profesorado es consecuencia del supuesto de que toda mejora educativa no es sólo el resultado de un buen programa, sino también la consecuencia de la actuación e implicación de las personas que la han de realizar. Fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores, hacer que asistan a jornadas y congresos, llevar a cabo seminarios de formación internos y externos, etc. ha de contribuir, sin duda, al perfeccionamiento del profesorado.

Finalmente, la investigación aplicada contribuye a modificar la práctica mediante la reflexión y la experiencia y se convierte en un motor tanto para dinamizar la actuación del profesorado como, al mismo tiempo, para solucionar los problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de las comunidades formativas de aprendizaje se favorecerá en la medida en que se inserten en estructuras organizativas adecuadas y estas partan en su funcionamiento de la práctica (investigación operativa), analicen las opciones internas y externas existentes (formación del profesorado existente o necesaria) e incorporen sus decisiones al programa de actuación.

### **3.3.- Estrategias para el trabajo colectivo**

Todos admitimos que la intervención educativa orientada bajo los presupuestos de una actuación realista, sistemática y progresiva debe ir dirigida a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y a favorecer el crecimiento de la organización. Sin embargo, el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos como en definir la forma de lograrlo.

Hay que enfatizar, por tanto, en las estrategias y junto a ellas en las actitudes que mantienen los implicados en los procesos de intervención. Actitudes positivas respecto a la participación y al trabajo en equipo, así como actitudes abiertas a la reflexión, al análisis de la realidad y a la investigación son especificaciones de una actitud permanente de cambio que debe acompañar al conjunto de personas que conviven en una misma realidad.

Las estrategias que podemos utilizar desde una perspectiva cultural y bajo un enfoque cooperativo suponen un conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo. La estrategia no debe tener aquí estrictamente un sentido técnico-gerencialista sino, precisamente, y de allí el cambio de nombre, ser considerada como una propuesta abierta, orientada en una dirección pero no necesariamente definida en todos sus términos y desarrollos.

Salvando las acciones que el sistema educativo pueda impulsar desde una perspectiva externa (normativas de obligado cumplimiento, facilitación de recursos humanos, materiales o funcionales, presión social - demográfica, cultural-,...), las aportaciones de Gairín (1996) y Gairín y Armengol (1996), recogen un conjunto de estrategias ampliamente desarrolladas que pueden posibilitar y hacer realidad el trabajo colectivo.

Las estrategias operativas que se mencionan (autoanálisis, historia institucional, estudio de casos, diarios,..) no pretenden agotar todas las posibilidades y tan sólo ejemplificar algunas situaciones con vistas a revisar el valor de su utilidad. También, consideran la posibilidad de mezclar varias de las estrategias presentadas y de apoyarlas en técnicas de dinámica de grupo, de resolución de conflictos y de generación de consensos. Cabe señalar, asimismo, que la delimitación de estrategias en contextos colaborativos se vincula a los procesos de planificación, es contextualizada, se relaciona con procesos reflexivos y de resolución de problemas y tiene una alta vinculación con el sistema de relaciones humanas de la organización.

La intervención de las personas y su actuación adquiere vital importancia, de tal manera que es tan importante la estrategia elegida como el que la ha de aplicar. La intervención de los coordinadores de los departamentos y equipos educativos, así, no sólo parece fundamental por lo que representan en la organización sino por la capacidad que se les supone que tienen para estructurar adecuados contextos de relación a partir de la selección y aplicación que realizan de determinadas estrategias.

Se olvida en este contexto que las organizaciones son meras ficciones sociales que se materializan a través de sus componentes pero no por sus componentes, que cambian con el tiempo y ayudan a configurar una identidad que les supera. Por ello, parece lógico asumir en el análisis realizado la existencia de componentes ideológicos y prácticos en la base de cualquier elección que sobre estrategias se realice, sin que ello haya de mermar el carácter relativo que se da a la elección efectuada.

La búsqueda de instituciones formativas de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura profesional de los profesores, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende que el hecho de compartir

concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

El desarrollo de una cultura común se apoya en la actuación de un fuerte liderazgo que considera los factores de calidad deseables y que dinamiza a la institución para conseguirlos. Atiende por otra parte, al efecto y consecuencias que puede tener el desarrollo de culturas contrarias a la mejora o a los compromisos institucionales.

Es, por tanto, un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto.

La intervención sobre la cultura organizacional no puede dejar de olvidar, por otra parte, las funciones que habitualmente se le otorgan y que hacen referencia a:

- a) Definir los límites de la institución formativa, identificando a sus miembros y diferenciándolos de otros.
- b) Transmitir un sentido de identidad a sus miembros.
- c) Facilitar la creación de compromisos personales con la organización, reconciliando los valores organizacionales y los personales.
- d) Modelar actitudes y comportamientos.
- e) Incrementar la estabilidad de la organización

No habría de olvidar, por último, la existencia de culturas minoritarias o no dominantes y las relaciones que se establecen entre ellas. De hecho, se trata de reconocer las aportaciones de enfoques críticos que enfatizan en el peligro de la uniformidad que elimina cualquier posibilidad de manifestar y reproducir los intereses que siempre existen.

#### **4.- RETOS Y ALTERNATIVAS DE FUTURO**

La implantación y desarrollo de comunidades formativas de aprendizaje supone, más allá de considerar los elementos constitutivos abordados en anteriores apartados, también una apuesta por modos progresivos de actuar. Al respecto, se recogen algunas reflexiones sobre el rol de las personas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

##### **4.1.- Desarrollo de las organizaciones a través de las personas.**

Todo proceso de cambio exige la implicación de diferentes profesionales que pueden actuar como dinamizadores del cambio o como destinatarios del mismo. Surge así el **agente de cambio** como el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

El agente de cambio, que puede contar o no con asesoramiento externo, **actúa** sobre la estructura, tecnología, ambiente o las personas para facilitar la implantación del cambio deseado. La actuación sobre las personas refuerza su rol facilitador del cambio. Cabe proporcionar a las mismas información, consejos, acompañamiento y otras acciones (participación, apoyo ante las

dificultades, motivación,...) dirigidas a que tomen conciencia sobre el cambio a realizar y las necesidades del mismo.

Es indudable que la acción del agente de cambio se potenciará si existen condiciones adecuadas; algunas de ellas, podrían hacer referencia a: una cultura que valora el cambio como positivo, la existencia de mecanismos dirigidos a la implicación de las personas (comunicación positiva y constante, motivación, refuerzos positivos, atención a las ansiedades del grupo...) y una planificación que prevea acciones para vencer las resistencias (acompañamiento, formación, asesoramiento, recursos,....)

Su actuación deberá, sobre todo:

a) *Primar la visión global*

Se precisan visiones globales (la calidad está en el total y no sólo en las partes), compromisos generales y dinámicas de visión global. La estrategia de dividir y gestionar los centros educativos por “trocitos” ya no tiene sentido. Puede servir para gestionar (sirve para consolidar y controlar, cumpliendo así su misión), pero no para avanzar.

La idea de un liderazgo global también es mencionada por Kreitner y Kinicki que especifican la necesidad de desarrollar habilidades globales si los líderes quieren ser eficaces en contextos multiculturales (cuadro 8).

HABILIDAD	DESCRIPCIÓN
Perspectiva global	Ampliar la atención de uno o dos países a una perspectiva empresarial global.
Interés cultural	Familiarizarse con muchas culturas.
Apreciación de las sinergias culturales	Aprender la dinámica de ls situaciones multiculturales.
Adaptabilidad cultural	Ser capaz de vivir y trabajar eficazmente en muchas culturas diferentes.
Comunicación transcultural	Comprometerse con la interacción transcultural de cada día, sea en su propio país o en uno ajeno.
Colaboración transcultural	Trabajar eficazmente en equipos multiculturales en los que todos son iguales.
Adquisición de experiencia en el extranjero	Ascender en la carrera laboral yendo de n país a otro, en lugar de aceptar con frecuencia trabajos en el propio país.

**Cuadro 8:** Habilidades propias de los líderes globales referidas a contextos multiculturales (Kreitner y Kinicki, 1996: 46)

El liderazgo global no es lo mismo pero puede relacionarse en algún sentido con el liderazgo estratégico, ya que exige poseer un pensamiento estratégico que permita anticiparse a los cambios, a partir del análisis de escenarios, y que facilite su adaptación a situaciones diversas.

b) *Liderar y no sólo gestionar.*

Suponemos tener y funcionar por proyectos. Su realización plantea, no obstante, dos cuestiones relacionadas pero no siempre coexistentes. Por una parte, cabe hacer frente a la complejidad desarrollando los compromisos de manera adecuada; se trata de poner un toque de orden y coherencia a su desarrollo; esto es, de gestionar. El liderazgo, por el contrario, se ocupa del cambio y quizá por esto se ha hecho importante en una época de continuas y evolutivas realidades

Dos funciones tan diferentes como las mencionadas –ocuparse de la dificultad y ocuparse del cambio- determinan las actividades típicas y diferenciadas de la gestión y del liderazgo. Así, la gestión trata, mediante la planificación y su desarrollo de organizar la práctica y de garantizar su

ejecución. El liderazgo, por el contrario, debe de empezar por promover una visión compartida, base para la definición de las estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección. Si en el primer caso son importantes los procesos organizativos clásicos (delegación de tareas, supervisión y control), en el segundo será fundamental la potenciación y desarrollo de una nueva cultura y con ella la atención de las emociones, y sentimientos de todos los implicados.

Avanzar en esta dirección es coherente con el desarrollo de una nueva cultura que preste una mayor atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo profesional de los docentes, rompiendo así tradiciones y práctica contrarias. Actuar en y desde lo pedagógico supone, en último extremo, diluir el liderazgo personal y el liderazgo del grupo e incluso pensar en su sustitución por la aparición de profesionales conscientes y responsables de su trabajo y de comunidades educativas comprometidas con el proceso formativo.

### *C) Actuar, analizar y aprender de la práctica.*

Como decía Nelson Mandela: la visión sin la acción es simplemente un sueño; la acción sin la visión consiste en dejar pasar el tiempo: pero combinar la visión y la acción y podréis cambiar el mundo. Se trata de partir de la práctica para volver a ella una vez analizada.

Las personas que deben liderar los cambios deben considerar lo señalado. Deben, además, ser un ejemplo y referente de las actitudes que se desean desarrollar, mejorando así su credibilidad y con ella la aceptación y la autoridad moral para impulsarlo. Igualmente, es indispensable que el agente de cambio demuestre voluntad, la fuerza necesaria y la convicción para vencer los obstáculos que se vayan presentando. No se trata de realizar actos de fe, sino de estar íntimamente persuadido de que el cambio a efectuar es positivo para las personas y la organización.

## **4.2.- La utilidad y utilización de las TIC**

El trabajo colaborativo no debe ser sinónimo de reuniones continuas de coordinación y de presencialidad. Podemos abordar el trabajo colaborativo utilizando también las posibilidades que nos proporcionan las TIC. De hecho, las Comunidades Virtuales (C.V.) existen gracias a las grandes posibilidades de socialización y de intercambio personal que nos proporcionan estas tecnologías. El ciberespacio se ha convertido en el territorio de las CV, un territorio que no es geográfico sino electrónico.

Una CV aparece cuando un grupo de personas utiliza las nuevas tecnologías para mantener y ampliar la comunicación. Hablamos de CV cuando la interacción que se produce entre personas físicas se realiza a través de las redes telemáticas. Así, pueden definirse como un agregado social que emerge de La Red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión.

Las CV son comunidades personales, al tratar de personas con intereses individuales, afinidades y valores, que utilizan la Red en función de una temática específica. Serán más exitosas, por tanto, cuanto más estén ligadas a tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes (Gairín, 2006a: 8).

Algunas características a considerar serán:

- Sólo son factibles en el ciberespacio, en la medida en que sus miembros se comunican en un espacio creado con recursos electrónicos.

- Su modelo de organización es horizontal o plana, sin estructuras verticales, dado que la información y el conocimiento se construye a partir de la reflexión conjunta.
- Comparten un espacio a construir, ya que son los participantes, con sus variados y variables intereses, metas y tareas, los que dan sentido a la comunidad.
- Sus miembros comparten un objetivo, interés, necesidad o actividad que es la razón fundamental constitutiva de la misma comunidad. Asumen, además, un contexto, un lenguaje y unas convenciones y protocolos.
- Sus miembros asumen una actitud activa de participación e, incluso, comparten lazos emocionales y actividades comunes muy intensas.
- Sus miembros poseen acceso a recursos compartidos, y a políticas que rigen el acceso a esos recursos.
- Existe reciprocidad de información, soporte y servicios entre sus miembros.

La tipología de las CV es ilimitada, resultado de la sencillez para constituir las y desarrollarlas. Por otra parte, el territorio tampoco reconoce límites: desde las agrupaciones espontáneas o más o menos dirigidas en ámbitos abiertos, hasta las que se puedan organizar en empresas e instituciones, en las relaciones entre ciudadanos y entre estos y las administraciones públicas; también, en entornos profesionales o de ocio, o las que persiguen objetivos sociales, económicos, culturales, ideológicos o científicos, manteniendo una diversidad enorme de criterios respecto a la procedencia o las características de sus integrantes. En realidad, como señala Fernández (2005:5), estamos hablando de la célula básica de producción de información y conocimiento en la Sociedad del Conocimiento, por tanto estamos apuntando a los rasgos políticos de dicha producción cuando la enmarcamos en las CV.

Los debates actuales sobre los aspectos positivos y negativos de la comunicación online se centran básicamente en dos discursos: los discursos tecnófilos, que presuponen que las tecnologías pueden dar soluciones a los problemas sociales existentes en nuestra sociedad, y los discursos tecnofóbicos, que consideran que las tecnologías alteran negativamente los aspectos positivos de la sociedad. En muchos discursos, sin embargo, se olvida mencionar el papel posibilitador que juega la tecnología en la sociabilidad "online".

Los estudios más recientes describen, sin embargo, que el tipo de relaciones sociales que se producen en la red son equiparables a aquellas que se dan en la vida real. La utilización de las nuevas tecnologías se limita a reproducir el tipo de relaciones que ya están presentes en la vida "offline", no variando la sociabilidad en comparación con la que pueda emerger en otro espacio.

Es verdad que las comunidades virtuales funcionan con otro tipo de lógica respecto a las comunidades físicas pero también generan sociabilidad, relaciones y redes de relaciones humanas, inter y hiperpersonales, normas de comportamiento y mecanismos de organización.

Particularmente, pueden ser de interés cuando varias comunidades formativas de aprendizaje situadas en contextos geográficos e institucionales distintos quieren compartir y construir conocimiento. Hablamos en estos casos de una Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA), que se construye para realizar un proyecto de colaboración con impacto social, en un ambiente de aprendizaje que sobrepasa el ámbito de la institución escolar y que utiliza los modelos propios de intervención de interacción social, es decir, modelos más abiertos y holísticos. Una comunidad que, en definitiva, debe superar la disociación entre los procesos

de aprendizaje y la vida real, entre los espacios educativos y la comunidad, y donde las temáticas y los contenidos son acordes a las necesidades de los usuarios.

El proceso de formación de la CVA se iniciará cuando se establezcan las reglas de participación en el grupo que forma parte de la comunidad y las normas referentes al proceso de aprendizaje. La comunidad comienza por crear un sitio web donde existe un espacio reservado a la información, es decir, a los mensajes que se intercambiarán los miembros de la comunidad entre sí, los documentos que servirán de base y los enlaces con otros sitios web que sean relevantes para el tema de discusión del grupo.

De esta forma el sitio web, además de ser un territorio virtual de la CVA se convierte en un espacio de información, una aula de aprendizaje, un espacio de comunicación y un espacio que vincula a la comunidad con el exterior.

La estructura y funcionamiento de las CVA debe satisfacer una serie de condiciones específicas, como son:

- Los fines deben ser compartidos entre sus miembros.
- Los resultados deben ser focalizados y debe de haber orientación.
- Equidad de participación para todos sus miembros.
- Las normas deben ser mutuamente negociados.
- Se debe facilitar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.
- Se debe producir la creación activa de conocimientos.
- Se deben producir interacción y retroalimentación.

De todas ellas, nos parece significativo recalcar las vinculadas a la herramienta necesaria y a los procesos que garantizan el que se facilite la creación y desarrollo del conocimiento.

Tan fundamental como la calidad de la herramienta técnica es la existencia de una persona que, además de coordinar el intercambio del grupo virtual, promueva la creación de conocimiento. El rol de este gestor del conocimiento se centra fundamentalmente en (Armengol y Rodríguez, 2006): motivar y crear un clima agradable facilitador de la construcción del conocimiento, estructurar y proponer el trabajo, ofrecer "feed-back", establecer los criterios de moderación y asegurar que se cumplan, aprobar los mensajes según los criterios establecidos, manejar y reforzar las relaciones entre las personas y proponer conclusiones. Son actividades de tipo organizativo, social e intelectual que tienen que ver con los momentos de actuación. como sintetiza Barberá y otros (2001).

### **4.3- De la ética personal a la ética organizacional.**

La preocupación ética es una realidad reciente y es motivo de diferentes planteamientos (véase Sonn, 2003) aplicadas al campo educativo, siendo el trabajo de Duart (1999) uno de los primeros de los referidos al contexto de las organizaciones educativas.

La ética no sólo debe de abarcar la actuación de las personas sino la acción de la organización e incluso su compromiso con problemas universales. También, se debe de referir tanto las situaciones presenciales como virtuales, no sea que caigamos en un relativismo en función del medio de comunicación.

Edgar Morin habla de la ética del ser humano como uno de los saberes necesarios para la educación del futuro. Por ella entiende un enfoque que tenga en cuenta tanto al individuo

como a la sociedad y a la especie. Supone concebir la humanidad como una comunidad planetaria compuesta por individuos que viven en democracias.

*“Hablo de autoética, de socioética, de antropoética y de ética planetaria. Y eso porque veo al individuo, a la sociedad, a la especie humana como categorías interdependientes. Frente a todo la complejidad contemporánea no hay forma de descartar alguna de estas perspectivas. El problema actual de la ética no es el deber, la prescripción, la norma,. No necesitamos imperativos categóricos. Necesitamos saber si el resultado de nuestras acciones se corresponde con lo que quisiéramos para nosotros mismos, para la sociedad y para el planeta. Ya sabemos que con tener buena voluntad no basta, visto que en su nombre se han cometido innumerables acciones desastrosas. Mi ética es una ética del bien pensar y en ello está implícita toda mi idea de pensamiento complejo” (Morín, 2004)*

Desde la consideración organizacional, se entienden las organizaciones como espacios sociales en los que además de ser portadores de valores se puede actuar en la configuración de nuevos valores y formas de hacer que den sentido a lo que hasta el momento se realiza.

Para Cortina (1996:102) el liderazgo moral es constructor de instituciones, cuyas relaciones se estructuran en torno a valores como la justicia, la reciprocidad, la cooperación o la creatividad. Habla de la organización como un verdadero espacio ético en el que *“colaboran un grupo de personas que comparten su tiempo proponiéndose unas metas comunes y generando un ethos que les otorga una diferenciada identidad”* (1996:95).

El compromiso ético supone, entre otras cosas, un compromiso político, códigos de conducta eficaces, transparencia en las realizaciones, compromiso con los valores. Cabe también considerar que la ética en las organizaciones es una dimensión del conjunto más amplio que sería la ética cívica.

Sin embargo, solemos olvidar que la naturaleza educativa es de base moral y ética y que una buena educación ya contiene en si mismo muchos principios de actuación de naturaleza ética. Cuando decimos que la escuela debe de ser autónoma y autóctona, abierta y comprometida, actualizada y crítica, participativa y democrática, una escuela para las oportunidades y que se plantea como políticas transversales el fortalecimiento del liderazgo, el desarrollo profesional del profesorado, la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación y la mejora permanente (Gairín, 2003), que queremos decir si no.

Subyace en toda la propuesta la idea de promover una escuela ética y de calidad para todos los ciudadanos. Incluye ello una apuesta por una escuela democrática en sus objetivos, procesos y fines, reflexiva y autocrítica, comprensiva y no elitista, inclusiva y no sólo integradora, equitativa y no igualitaria, atenta a la diversidad, plural y no doctrinaria, competente y no competitiva, dialogante y participativa y comprometida con el entorno y la mejora social, como corresponde a una visión progresista de la educación y de la formación que le acompaña.

Conseguirlo exige, al mismo tiempo que se promueve la mejora técnica y se implementan las estrategias adecuadas, el fortalecimiento de los comportamientos éticos. Si consideramos que la formación no es una acción neutra, tampoco debemos considerar su organización (que en el fondo es su institucionalización o ordenación a través de estructuras) como algo neutro.

La intervención incluye y comporta así (Gairín, 2004) un comportamiento ético por parte de las organizaciones. El futuro no depende sólo de la evolución de los sistemas productivos o de la vitalidad de los valores y de las actitudes ciudadanas que los dirigen y alimentan, también del desarrollo que alcanzan las organizaciones como contexto y texto donde

interactúan las personas. Aquí es donde la educación adquiere sentido como proyecto colectivo consciente e intencional, como expresión de la utopía que queremos alcanzar y como metodología para lograrla.

Las realidades y procesos organizativos expresan valores y prioridades. No es lo mismo el acceso libre a los espacios que la entrada controlada o la existencia de espacios restringidos a determinados actores, impulsar la diversidad que la uniformidad, posibilitar la participación que coartarla, etc. La organización se proyecta en lo que es y hace: lo sabemos y lo ratificamos a través de estos ejemplos. Pero, quizá, hay que dar una “vuelta de tuerca más”: las organizaciones deben analizar el por qué de su actuación y si la misma y sus resultados obedecen o responden a los valores que se desean; esto es, si su proceder es ético o no, si genera positividad o no.

Si los valores se manifiestan abiertamente a través de nuestros actos, sensaciones y vivencias, es lógico pensar que también se aprenden a través de ellos. Lo aprendido, lo asimilado respeta determinados principios y es aquí donde se sitúan los planteamientos éticos y a eso es a lo que nos referimos.

No se dice que las organizaciones no eduquen, ni que no actúen con propósitos lógicos y legales, el tema es que, explícita o implícitamente, no sólo educan, ni actúan desde la perspectiva legal. Se plantea el actuar desde lo positivo, revisando el concepto de lo que hacen y lo que suponen sus formas de actuar, tratando de analizar si responden al concepto pleno de instituciones sociales.

Puede haber organizaciones que prestan servicios a la comunidad pero, desde la perspectiva, ética, esos servicios se cumplen bajo condiciones destructivas para sus miembros, para el medio ambiente o sus destinatarios externos. Ejemplos de residencias de tercera edad indignas, de empresas que alientan ONGs mientras destruyen el medio ambiente o instituciones que combinan servicios exclusivos y servicios para marginados sociales, serían algunos ejemplos de los muchos que se podrían poner.

Debemos rechazar así a aquellas organizaciones que no miden ni consideran los efectos de sus decisiones sobre las personas y la sociedad, sólo piensan en sí mismas y obvian su condición de realidades sociales. Debemos criticar a las organizaciones que se destruyen a sí mismas, provocan daño a sus miembros y a la comunidad que precisa de sus servicios, efectos ligados, muchas veces, a los efectos del pragmatismo, la gerencia amoral y la trasgresión de principios éticos.

Recuperar el sentido ético de las organizaciones o que prevalezcan las reglas sobre el contenido nos parece por tanto fundamental a la hora de concretar y desarrollar los planteamientos relacionados con el trabajo colaborativo del profesorado. Esta reivindicación de los por qué sobre el qué hacemos supone también una vuelta a la dimensión humana de las organizaciones y con ello a la consideración de las personas (con sus sentimientos, actitudes, intereses y perversiones) como parte activa y directa de su éxito, incluyendo tanto preocupaciones externas (condiciones de trabajo) como procesos internos (las personas como totalidad).

Reivindicamos, por tanto una nueva manera de hacer y gestionar las instituciones de educación, que, además de enfatizar en la mejora técnica de los procesos, comporte una preocupación por los valores subyacentes y por la ética aplicada. El reto no es fácil si consideramos el efecto que sobre ellas está teniendo la compleja realidad actual.

## **5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ARMENGOL, C. (1999). **La cultura Organizacional en els centres educatius de primària**. Bellaterra: Tesi Doctoral, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Documento Inédito.
- ARMENGOL, C. y RODRÍGUEZ, D. (2006). *La moderación de redes, algunos aspectos a considerar*. En **Educador** 37.
- BARBERÀ, E. (Coord.) (2001). **La incógnita de la educación a distancia**. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.
- BOLIVAR, A. (1993). *Culturas Profesionales en la Enseñanza*. En **Cuadernos de Pedagogía**. (219), 68-72.
- BOLÍVAR, A. (1999): **Cómo mejorar los centros educativos**. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2000): **Los centros educativos como organizaciones que prenden. Promesas y realidades**. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2004): *El centro como unidad básica de acción educativa y mejora*. En Moreno, J.M. (Coord.): **Organización y gestión de centros educativos**. Madrid: UNED, págs 95-120.
- CORTINA, A. (1996): *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta
- DUART, J.M. (2003): *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. En <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html> (consulta 25/08/2004).
- ESCUADERO, J.M. (1989): *El centro educativo como unidad de cambio*. En **Jornadas de innovación y reforma educativa**. Vitoria ( documento policopiado).
- FERNÁNDEZ, L.A. (2005): *Comunidades virtuales*. En VECAM-CMIC: **Palabras el juego: enfoques multiculturales sobre la sociedad de la información**. Carrefour Mundial de l'Internet Citoyen (CIMC).
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2001): *Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa*. En **Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje**. Barcelona: 5-6 octubre (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2004). *La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales*. En **Enseñanza**, 22, págs 159-191.
- GAIRÍN, J. (1986). *Prefectura d'Estudis*. En: **Curs Experimental de Directores de centres públics d'EGB**. Barcelona: Direcció General d'Universitats, Generalitat de Catalunya, Unidad Didáctica 3.2.
- GAIRÍN, J. (1993): *La innovación en organizaciones educativas*. En **Iº Congreso Internacional de Administración educacional**. U. La Serena ( Chile), Octubre ( Documento policopiado)
- GAIRÍN, J. (1996). *La Jefatura de Estudios, los Departamentos y los Equipos Educativos*. En **Escuela Española**, N<sup>OS</sup> 2880 (9- ss), 2881 (8- ss) y 2882 (8-ss), del 1, 8, 15 de septiembre, Madrid
- GAIRÍN, J. (1996): **La organización escolar: contexto y texto de actuación**. Madrid:La Muralla.
- GAIRÍN, J. (2001): *De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros*. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord): **Gestión e innovación escolar**. Madrid: Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), págs 4-6.
- GAIRIN, J. (2003, 2ª). *La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas*. En MEDINA y OTROS (coord.): **Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas**. Madrid: Universitat, Capítulo 3,

- GAIRÍN, J. (2006a). *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. En **Educación**, 37, Escuela, 18, 8-10.
- GAIRÍN, J. y MUÑOZ, M.P. (2006): *Análisis de la interacción en comunidades virtuales*. En **Educación**, 37.
- GARCÍA, N. (2005). *Las comunidades de aprendizaje*. En **Monográficos Educación**, 18, 10.
- HARGREAVES, A., MACMILLAN, R. and WIGNALL, R. (1992). *Secondary School Work Culture, Structure, and Change: Background to the Study and Research Design*. San Francisco: In Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A..
- KREITNER, R. y KINICKI, A. (1996): *El comportamiento de las organizaciones*. Madrid, Irwin.
- MORIN, E. (2004): *Edgar Morin y los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. En **Aula de innovación Educativa**, 128, 55-57 (Entrevista realizada por Angélica Satiro).
- SONN, A. (2003): **Hacia una nueva ética**. Barcelona: Polémica
- STRIKE, K.A. (1999): *Can school be communities?: The tension between shared values and inclusion*. En **Educational Administration Quarterly**, 35, 1, 46-70.