

# Evidencias: desde la organización escolar

La inmensa mayoría de los procesos de mejora en educación escolar son consecuencia de dispositivos didácticos pertinentes que, necesariamente, incluyen las decisiones organizativas, tanto en el aula como institucionales, que los hacen posibles. Las evidencias que presentamos sobre la necesidad de considerar esa «dimensión organizativa» constituyen algunas razones y ejemplos para profundizar en nuestra convicción.

Las investigaciones sobre la gestión de centros escolares, en relación con sus aspectos organizativos, abarcan un amplio espectro de temáticas. Hemos considerado pertinente centrarnos en los estudios teóricos y empíricos sobre cinco aspectos fundamentales: 1) la influencia de las decisiones organizativas institucionales en los procesos didácticos; 2) la superación del aislamiento docente mediante procesos de liderazgo distribuido y sostenible; 3) la conveniencia de crear y desarrollar redes de colaboración entre centros escolares y con los servicios e instancias de apoyo externo; 4) el desarrollo profesional docente como objetivo esencial en una organización escolar abierta a la mejora y a la innovación; 5) la gestión de las emociones de todos los actores de la comunidad escolar como requisito para la organización e implementación de prácticas educativas equitativas pertinentes.

## **Evidencia 1. Las mejoras en los procesos didácticos requieren de marcos y procesos organizativos institucionales facilitadores que las hagan posibles**

**Justificación:** Estudios como los de Gather Thurler y Maulini (2010), Murawski y Bernhardt (2016), Duk y Murillo (2017), Castejón (2017) o la Fundació Bofill (2019) nos aportan interesantes reflexiones e indicaciones sobre la organización del profesorado, los sistemas de agrupamiento del alumnado, los espacios y los tiempos. De ellas y del peso de las evidencias podemos inferir interesantes conclusiones para la mejora de los procesos organizativos de nuestros centros escolares.

**Explicación:** El enfoque renovado de la práctica docente en un escenario de diversidad, que pone el énfasis en la atención a las diferencias individuales y en los cambios en el papel de docentes y alumnado en los procesos didácticos, requiere de propuestas institucionales congruentes con una concepción también renovada de los cuatro aspectos que mencionábamos en la justificación. Veamos solo un ejemplo del último de ellos.

Solemos actuar adaptándonos al tiempo simplemente porque resulta más difícil hacerlo al revés, es decir, emplearlo en función de nuestras necesidades y de las de los estudiantes. Así pues, los términos se invierten en la práctica y lo que debería ser un recurso a nuestra disposición se convierte en un corsé obstaculizador. No parece compatible la voluntad de incorporar metodolo-



**Serafín Antúnez  
Marcos**  
Universidad de Barcelona



gías docentes que requieren flexibilidad y adaptación a las necesidades y circunstancias emergentes, con organizar la jornada escolar en unidades temporales –a menudo de duración idéntica–, de modo rígido, uniforme, y repetitivo y con unos horarios predeterminados e inamovibles desde el principio del curso escolar. Lo mismo puede ocurrir en cuanto a la organización del profesorado, los espacios y los sistemas de agrupamiento del alumnado.

Parece necesario que, a través de las decisiones y los acuerdos institucionales que atañen a la organización de los centros, se vaya transitando desde aquellas concepciones y prácticas rígidas y pretéritas hacia otras más flexibles, acomodadas y *adhocráticas*.

Promover el desarrollo de competencias de nuestro alumnado mediante planteamientos didácticos a partir de proyectos, centros de interés o retos que implican metodologías investigadoras y enfoques interdisciplinares constituye una alternativa eficiente y satisfactoria en cualquiera de las etapas educativas para romper aquellas inercias.

**Evidencia 2. Las prácticas de liderazgo distribuido y sostenible pueden constituir un eficaz antídoto contra el aislamiento e individualismo docente, y servir para superar la desagregación**

**Justificación:** Las aportaciones, ya clásicas, de Spillane (2006), Hargreaves y Fink (2008), Shields (2013); las de Kirtman y Fullan (2015) y también los estudios que se reúnen en la revista *Educational Management Administration & Leadership* en el 2018 y el 2019, entre otras, presentan numerosos ejemplos de planteamientos y aproximaciones a soluciones organizativas que sugieren la revisión de las estructuras de nuestros centros, así como de los roles y las funciones de cada una de las personas que trabajamos en ellos.

**Explicación:** Conseguir prácticas educativas coordinadas, coherentes y orientadas hacia un rumbo común y compartido resulta necesario y es muy deseable en los centros escolares. Sin embargo, constituye un logro especialmente complejo. Una de las razones principales tiene que ver con los dispositivos de organización e implementación del trabajo docente en los que suelen predominar las situaciones de aislamiento. Tal vez no tanto en los momentos, no siempre numerosos y frecuentes, en que los equipos docentes se reúnen para planificar lo que van a hacer o para revisar lo que ya hicieron, sino en los que se tiene contacto directo en las aulas, los laboratorios o los gimnasios con los estudiantes: durante las clases. En esos períodos de tiempo, que ocupan la mayor parte de nuestro trabajo profesional, los docentes solemos estar solos, con lo cual los peligros de desagregación están siempre presentes.

Avanzar en aquel rumbo común, superar el aislamiento y alcanzar la convergencia y sinergia necesarias se puede facilitar promoviendo la cooperación y el protagonismo intelectual de cada una de las personas del equipo docente. Se trata de poner concurrentemente los talentos de unas y otras al servicio del centro, de tal forma que el liderazgo se manifieste en todos los niveles, no únicamente en las instancias del equipo directivo, en tanto que «líderes formales».

Promover, hacer posible e instalar en el centro una cultura de liderazgo distribuido facilita la apertura de los compartimentos a veces demasiado estancos de las aulas, los equipos de ciclo o los departamentos, en los que, de no hacerlo, fácilmente pueden quedar ignoradas, desconsideradas y desaprovechadas las competencias de personas valiosas.

Por otra parte, si ese liderazgo es, a la vez, sostenible, ayudará a conservar, mejorar y dotar de continuidad a las buenas prácticas profesionales instaladas en el centro, además de a favorecer el relevo de las personas de los equipos directivos.

**Evidencia 3. La escuela no puede responder sola a los múltiples y exigentes requerimientos que recibe de la sociedad. Las redes de cooperación son dispositivos de ayuda imprescindibles**

**Justificación:** Los estudios de Gairín (2015), Wegner-Trayner y Wegner-Trayner (2015),

Promover, hacer posible e instalar en el centro una cultura de liderazgo distribuido facilita la apertura de los compartimentos demasiado estancos de las aulas, los equipos de ciclo o los departamentos

Díaz-Gibson y otros (2017), Azorín y Muijs (2018), entre otros, nos ayudan a reforzar nuestras convicciones en relación con la necesidad de mejorar significativamente el servicio que ofrecemos a nuestro alumnado y a sus familias a través de la cooperación con otras instancias externas. La gestión del centro escolar no se circunscribe únicamente al área que señalan sus límites perimetrales y, por lo tanto, enriquecer nuestras competencias e incrementar nuestros recursos requiere buscar alianzas y trabajar con ellas de modo multidisciplinar.

**Explicación:** Por múltiples razones que, por bien conocidas por los profesionales de la educación escolar –según creemos–, no hace falta enumerar en esta ocasión y que el peso de las evidencias nos recuerda, de modo continuo, el que hacer de quienes trabajamos en los centros escolares resulta insuficiente para alcanzar los logros que deseamos y merece nuestro colectivo estudiantil.

Por otra parte, sabemos también que muchos de los retos que tenemos planteados en el centro escolar se deben a situaciones problemáticas cuyas causas están fuera de él, pero que se manifiestan dentro y que, por tanto, debemos tratar de resolverlas desde dentro. Nos referimos a las relacionadas con alumnado en situaciones familiares de vulnerabilidad o, cuando no vulnerables, de excesiva permisividad e indulgencia de sus progenitores y causas anexas que devienen en conductas que se manifiestan mediante claras resistencias al estudio o abiertamente disruptivas.

La escuela necesita reforzarse con la imprescindible ayuda de otras instancias. Además de la más próxima, la asociación de familias de alumnos y alumnas, también de los servicios sociales, sanitarios, de mediación, de inspección educativa, de apoyo psicopedagógico y de los que pudieran estar disponibles en otras instan-

## La escuela necesita reforzarse con la imprescindible ayuda de otras instancias. Formar parte activa en redes interinstitucionales de cooperación deviene una necesidad

cias municipales. Formar parte activa en redes interinstitucionales de cooperación deviene una necesidad.

Para ese propósito, resulta eficaz seguir una secuencia de pasos similar a la siguiente:

- 1 Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco.
- 2 Poner en evidencia y denunciar situaciones escolares de precariedad y reivindicar, en común, mejoras relacionadas con la asignación de recursos.
- 3 Compartir recursos personales, materiales y funcionales.
- 4 Participar en actividades y proyectos comunes y compartidos.
- 5 Establecer redes interinstitucionales formalizadas y sostenibles.

### Evidencia 4. Implementar prácticas institucionales orientadas al desarrollo profesional docente desde dentro de los centros educativos constituye un incentivo motivacional idóneo para el profesorado y el avance hacia la mejora

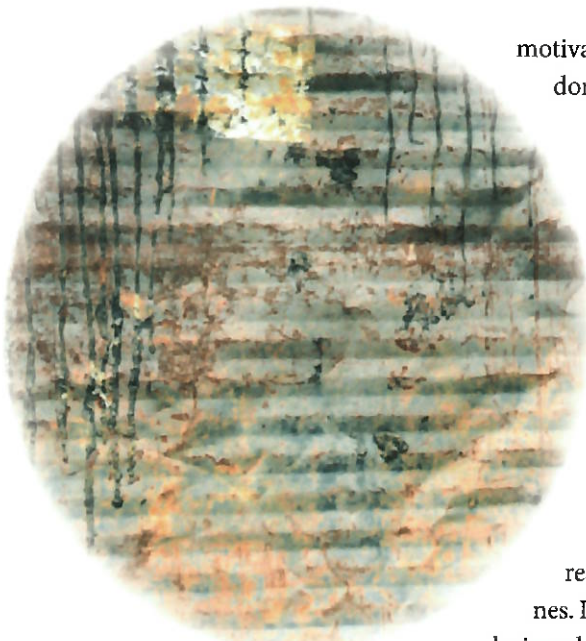
**Justificación:** Diversos estudios como los de Sánchez-Díaz (2009), Imberón (2017), Blanchard y Muzás (2018), Sangrà y otros (2019) nos sugieren pistas para implementar acciones orientadas al desarrollo profesional del profesorado mediante dispositivos de formación permanente. Nosotros, estando de acuerdo con la mayoría de sus conclusiones, creemos que conviene completarlas con iniciativas centradas en una formación llevada a cabo en contextos informales que pueden crearse en el interior de los centros y llevados a cabo de manera coo-

perativa y solidaria entre su profesorado y personal directivo.

**Explicación:** El desarrollo profesional docente aglutina un conjunto de sucesos y procesos, como los que van asociados a disponer de un horizonte de promoción en la escala laboral, trabajar con la compensación de un salario digno y justo, y tener unas condiciones de trabajo pertinentes y saludables. Pero también, y sobre todo, disponer de oportunidades para acceder y participar activamente en procesos de formación permanente contextualizada que nos ayuden a desarrollar y mejorar nuestras competencias profesionales.

Los procesos internos de formación constituyen una herramienta imprescindible para la actualización científica y didáctica del profesorado para empoderarlo, de modo que pueda dar respuestas pertinentes a las demandas, siempre cambiantes y renovadas del alumnado. Resulta muy común que en centros escolares en los que son evidentes buenos resultados educativos y satisfacción en sus actores estén presentes iniciativas de

## Los procesos internos de formación constituyen una herramienta imprescindible para la actualización científica y didáctica del profesorado



formación interna, mediante procesos formales e informales orientados por la voluntad de ayuda mutua y cooperación efectiva. Para llevarlas a cabo, suelen seguir los siguientes pasos:

- 1 Identificación de los problemas, las preocupaciones y los retos cotidianos comunes que emergen, se reconocen y tiene planteados el equipo de profesionales del centro.
- 2 Conocimiento y análisis interno preciso de las necesidades de formación sentidas y de sus causas en relación con el abordaje de los tres aspectos mencionados en el paso anterior mediante un proceso diagnóstico abierto y sincero.
- 3 Diseño cooperativo (profesorado, equipo directivo y, en su caso, personal asesor externo) de un plan de formación consensuado, realista y factible con el que se establece un compromiso de implementación.

Si se concibe el plan desde su dimensión institucional, acompañado de las decisiones organizativas que lo favorezcan y considerando las etapas anteriores, se están creando las condiciones necesarias para que se convierta en un incentivo

motivacional de gran efecto aglutinador para las personas involucradas.

**Evidencia 5. La gestión adecuada de las emociones de todos los actores de la comunidad escolar en un escenario institucional seguro y saludable constituye un requisito para la implementación de prácticas educativas equitativas y pertinentes**

**Justificación:** Los centros escolares son espacios llenos de emociones. Las orientaciones y propuestas relacionadas con esta consigna constituyen inferencias de trabajos como los de Bisquerra (21013), Cejudo y López-Delgado (2017), García-Navarro (2017), Antúnez, Silva y Slater (2019). Hacen referencia a la gestión emocional tanto del alumnado como del profesorado como condición para llevar a cabo procesos didácticos orientados por el principio de equidad.

**Explicación:** Como consecuencia de esta evidencia, algunas de las acciones principales, desde el punto de vista organizativo válidas para centros escolares de todas las etapas educativas, se resumen en un proceso que podría estar orientado por los varios pasos. Estos son:

- 1 Conseguir un centro escolar limpio, saludable y seguro en un escenario de respeto, paz, equilibrio y clima social agradable. Resulta muy difícil el camino hacia la educación emocional y para la justicia social si no se crean inicialmente el ambiente y *ethos* favorables para que alumnado, docentes y familias se sientan cómodos y felices.
- 2 Llevar a cabo procesos de formación interna en relación con la gestión de las emociones del profesorado, el trabajo en equipo y la educación inclusiva. Avanzar en esos aprendizajes no se consigue por una afortunada

casualidad, sino mediante un deliberado proceso en el que la formación permanente del profesorado ocupa un lugar destacado.

- 3 Realizar acciones eficaces orientadas hacia la comprensión de las emociones de los alumnos y las alumnas, y el acompañamiento afectivo. Si son bien acogidos emocionalmente, se sentirán reconocidos y seguros, especialmente quienes tienen mayores carencias sociales, afectivas o intelectuales.
- 4 Desarrollar acciones educativas con el fin de ayudar en los procesos de comunicación, especialmente y con prioridad, respecto a la comprensión y expresión oral. Acelerar aprendizajes relacionados con las competencias comunicativas resulta fundamental para conseguir la equidad y una escuela inclusiva.
- 5 Involucrar a las familias, sobre todo a las no autóctonas o socialmente desfavorecidas. Se trata de abrir las puertas del centro con el fin de favorecer el conocimiento recíproco y de participar en procesos de cooperación con el profesorado. •

**Referencias bibliográficas**

EVIDENCIA 1  
 CASTEJÓN, A. (2017): *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://bit.ly/2KHDf2c>  
 DUK, C.; MURILLO, F.J. (2017): «La agrupación de los estudiantes según niveles de desempeño académico. Una forma sutil de segregación». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11(1), pp. 11-13. Disponible en: <http://bit.ly/37FedKM>  
 FUNDACIÓ JAUME BOFILL (2019): *Propuesta de horarios escolares en clave de educación a tiempo completo*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill. Disponible en: <https://bit.ly/2Yj1q0c>

GATHER THURLER, M.; MAULINI, O. (2010): *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona. Graó.

MURAWSKI, W.W. BERNHARDT, P. (2016): «An Administrator's Guide to Co-Teaching». *Educational Leadership*, vol. 73(4), pp. 30-34. Disponible en: <https://bit.ly/1Jfkoaz>

#### EVIDENCIA 2

HARGREAVES, A.; FINK, D. (2008): *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid. Morata / Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

KIRTMAN, L.; FULLAN, M. (2015): *Leadership: Key Competencies for Whole-system Change*. Bloomington. Solution Tree.

SHIELDS, C.M. (2013): *Transformative leadership in education*. Nueva York. Routledge

SPILLANE, J.P. (2006): *Distributed Leadership*. Londres. Jossey-Bass.

#### EVIDENCIA 3

AZORÍN, C.; MUJIS, D. (2018): «Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton». *Profesorado. Revista de Currículum*

y *Formación del Profesorado*. vol. 22(2). Disponible en: <https://bit.ly/2MKJcNa>

DÍAZ-GIBSON, J. y otros (2017): «Networked leadership in educational collaborative networks». *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45(6), pp. 1040-1059.

GAIRÍN, J. (coord.) (2015): *Comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid. Wolters Kluwer.

WEGNER-TRAYNER, É.; WEGNER-TRAYNER, B. (2015): «Communities of practice. A brief introduction» [en línea]. *Étienne et Beverly*. Disponible en: <https://bit.ly/2Ncrb4z>

#### EVIDENCIA 4

BLANCHARD, M.; MUZÁS, E. (2018): *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*. Madrid. Narcea.

IMBERNÓN, F. (2017): *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona. Graó.

SÁNCHEZ DÍAZ, S. (2009): *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

SANGRÀ, A. y otros (2019): «Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendi-

zaje: Perspectivas del profesorado». *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 68, pp. 42-53. Disponible en <https://bit.ly/32Qb8og>

#### EVIDENCIA 5

ANTÚNEZ, S.; SILVA, P.; SLATER, C. (2019): «Factors Affecting Emotional Management in Highly Complex Schools: The Case of Two Spanish Schools», en OPA-TKA, I.; ARAR, K. (eds.): *Emotion Management and Feelings in Teaching and Educational Leadership: A Cultural Perspective*. Bingley (Reino Unido). Emerald, pp.149-172.

BISQUERRA, R. (2013): *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid. Síntesis.

CEJUDO, J.; LÓPEZ-DELGADO, M.L. (2017): «La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros». *Psicología Educativa*, núm. 23, pp. 29-36. Disponible en: <https://cutt.ly/Aelqzch>

GARCÍA NAVARRO, E. (2017): *Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://bit.ly/2ODKhpN>

## Innovar en el seno de la institución escolar

### Mónica Gather Thurler

Esta obra trata de identificar aquello que en una institución escolar incrementa o reduce su potencial de cambio. La organización del trabajo, las relaciones profesionales, la cultura y la identidad colectiva, la forma de ejercer el poder o la apertura al exterior. La autora muestra que las características de los centros innovadores son las mismas que encontramos en la «escuela eficaz». La innovación no aparece como algo reservado a unos pocos centros privilegiados, innovar no debe seguir siendo la excepción que oculta el inmovilismo general, sino un movimiento propio del sistema educativo en su conjunto.

Innovar en el seno de la institución escolar

Mónica Gather Thurler

194

GRAÓ

Acción directiva



Hurtado, 29. 08022 Barcelona

info@irif.eu

www.grao.com

934 080 464