

Las mejores prácticas de gestión en educación básica: elementos para el aprendizaje organizacional

CLAUDIA SANTIZO RODALL*

RESUMEN

Las mejores prácticas son métodos, modelos o maneras de hacer las cosas que resuelven problemas prioritarios a quienes las ejecutan. En un servicio público complejo, como el de proveer de educación básica a la población, se propone la adopción de prácticas que han mostrado ser exitosas en sistemas educativos con características similares. Se argumenta que las instituciones interesadas en mejorar su desempeño a través del cuestionamiento de “la manera en que siempre se han hecho las cosas” llevan a cabo un proceso de aprendizaje colectivo que les permite construir, adoptar y adaptar alternativas de acción para resolver problemas reales y comunes a un mismo tipo de organización, tal como lo propone el modelo de aprendizaje de doble circuito (*double-loop learning*) de Argyris.

Palabras clave: buenas prácticas, educación básica, aprendizaje de doble vía, organizaciones que aprenden.

ABSTRACT

The best practices are methods, models, or ways of doing that resolve problems for those who carry them out. Considering the complexity of providing a public service, such as elementary education, this article proposes the integration of practices that have proven to be successful in educational systems of similar characteristics. It is argued that institutions interested in improving their performance through the questioning of “the ways in which things have always been done” execute collective learning processes that allow them to build, adopt and adapt alternative courses of action for the resolution of real and common problems faced by the same type of organization, as proposed by Argyris’s double-loop learning model.

Key words: Best practices, Elementary education, Double-loop learning and Learning organizations.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objetivo destacar la importancia del surgimiento de prácticas de gestión desde las escuelas de educación básica. Elemento que resulta sin duda importante en un sistema caracterizado por una excesiva centralización desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en 1943. Un punto de inflexión en la vida centralizada de este sector lo constituyó la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN), en 1992; el cual, a pesar de sus limitaciones para delegar poder de decisión a las escuelas de educación básica, abrió la posibilidad de generar iniciativas locales en cuestiones de enseñanza, dando así origen a los contenidos regionales que las entidades federativas proponen a la SEP.

Nueve años después, en 2001, con el diseño e implantación del Programa de Escuelas de Calidad (PEC), la SEP promovió oficialmente la autonomía de gestión en las escuelas en lo referente al diseño y ejecución de su proyecto escolar. Si bien este programa tuvo antecedentes que lo inspiraron, fue hasta entonces cuando la autonomía de la gestión escolar se convirtió en una prioridad de las políticas federales dirigidas hacia la educación básica.

Entre los elementos relevantes del PEC se encuentran: 1) en primer lugar, la reactivación de estructuras que ya existían en el sistema educativo, pero que habían permanecido pasivas, como los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Aunque en la práctica, hasta el año 2008, algunos CEPS funcionaban bien en el

* Profesora-investigadora del Departamento de Estudios Institucionales de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.

ámbito escolar, faltaba todavía el acompañamiento de los consejos en ámbitos superiores de gobierno, como el municipal y el estatal; 2) en segundo lugar, la promoción de la transparencia y la rendición de cuentas hacia los padres de familia y otros actores cercanos a las comunidades escolares a través de la ejecución del *proyecto escolar* y los mecanismos ideados por cada escuela para mantener informados a todos los interesados; y por último 3) la posibilidad de que otras iniciativas de gestión escolar, gestadas de manera paralela al PEC, y por fuera de la SEP, emerjan y se constituyan en opciones pertinentes para la educación requerida en las escuelas de cada entidad federativa.

En los albores del siglo XXI queda claro que cada escuela integrante del sistema educativo público básico de México requiere que se le conciba como una organización capaz de diagnosticar, explorar, plantear e incluso diseñar programas pertinentes para sus retos como organización educativa. Los docentes han encontrado soluciones a las necesidades para su profesión no sólo dentro de la oferta de programas nacionales oficiales (brindados por la SEP) sino de la oferta diseñada por los docentes de manera independiente al sistema oficial, como en el caso de la asociación civil denominada Movimiento para la Innovación y la Transformación de la Educación Básica, MITEB, en Zacatecas.

Este artículo se divide en tres apartados: el primero, desarrolla el asunto de las escuelas como organizaciones que aprenden; el segundo, analiza qué se entiende por una buena práctica y qué se requiere para que ésta emerja y se disemine en las escuelas; el tercer apartado ejemplifica por qué la experiencia del MITEB es considerada como una buena práctica que debería compartirse o socializarse y cultivarse entre las escuelas. Finalmente, se presentan algunas conclusiones.

LAS ESCUELAS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Las escuelas son proveedoras de un servicio complejo. La complejidad se refiere a que diversos factores interactúan en un problema y no es fácil detectar relaciones causa-efecto, por ejemplo, ¿qué causa el bajo aprovechamiento escolar? En realidad, existen diversos factores que explican el problema y, por ello, se pueden relacionar diversas variables a las que no es posible asignar un peso específico en el resultado observado. Las escuelas entonces tienen objetivos múltiples, además, intervienen múltiples factores en el proceso educativo, y la educación de una persona tendrá efectos en diferentes momentos de su vida (Dixit, 2002).

Entre los objetivos múltiples de la educación se encuentran: impartir educación básica en lectura, escritura, matemáticas y ciencias; promover el crecimiento emocional y físico de los niños; preparar a los estudiantes para el trabajo, enseñando habilidades voca-

cionales y actitudes para el empleo; preparar a los niños para la vida, enseñando habilidades para cuidar la salud y administrar sus recursos; preparar a los niños para vivir en sociedad, promoviendo una educación cívica, ciudadana y de responsabilidad; ayudar a los niños que se encuentran en desventajas físicas, sociales o de cultura a superarlas, entre otros aspectos.

Los objetivos anteriores no se excluyen, por el contrario, se complementan, pero alcanzar todos ellos es complicado, pues cada uno requiere de la asignación de recursos que son escasos; además, se tienen que conciliar los puntos de vista de diversos actores antes de ejecutar las acciones.

Las escuelas enfrentan una situación compleja que demanda por lo tanto un aprendizaje múltiple. El aprendizaje organizacional es un proceso, una práctica, de modo que no se puede crear una guía o un manual. Sin embargo, los estudios sobre aprendizaje en las escuelas señalan algunos elementos necesarios. Esas prácticas son similares a las planteadas por las llamadas *comunidades de aprendizaje o de práctica* que pueden presentarse tanto en el ámbito público, como en el privado y el social.

Una lista de las prácticas a seguir por las escuelas para constituirse en comunidades de aprendizaje se menciona en el análisis de Morrison (2002), entre éstas se encuentran:

Analizar las presiones a las que están sometidas las escuelas y decidir a cuáles debe dar respuesta y a cuáles no, es decir, deben establecer prioridades para canalizar sus recursos; examinar cómo la escuela puede influir en el ambiente que la rodea; identificar áreas para mejorar en las escuelas, por ejemplo: el trabajo de los docentes, el trabajo de monitoreo y evaluación, el clima escolar, las relaciones de la escuela hacia el exterior; apoyar la experimentación para lograr la innovación en la educación; asegurar que la comunicación es multidireccional y que la información se comparte; apoyar diversos estilos de trabajar y solucionar los problemas; participación y toma de decisiones colegiada para diseñar proyectos de mejora, asegurarse de que los líderes recaban puntos de vista y los sintetizan en una visión común y articulada; proveer oportunidades para experimentar la colaboración en el trabajo, es decir, experimentar el trabajo en colectivos; establecer el desarrollo profesional como parte del desarrollo de una escuela [entre otros aspectos] (p. 105).

La comunidad de aprendizaje es definida como:

... una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Fundación W. K. Kellogg, 1997, en Neirotti y Poggi, 2004).

Las escuelas convertidas en comunidades de aprendizaje generan una dinámica que favorece la participación social, la comunicación y el intercambio de ideas, y son factores propicios para que emerjan las buenas prácticas.

LAS BUENAS PRÁCTICAS SON PRODUCTO DEL APRENDIZAJE DE *DOUBLE-LOOP LEARNING*

Las buenas prácticas son aquellas que crean un método de trabajo o modo de hacer las cosas, adecuado para resolver las necesidades de los sujetos que las llevan a cabo. Es decir, resuelven un problema real identificado como prioritario por aquellos que la realizan. Como nos indica Ornelas (2005), las buenas prácticas requieren *liderazgo* (cualquiera que sea el actor que lo sustente), éste debe ser legítimo y eficaz, y debe promover la participación de padres, autoridades locales, empresarios, organizaciones sociales y otros actores (interesados) aunque sean ajenos al proceso o sistema educativo. Requieren de la *rendición de cuentas* de su hacer, abierta al escrutinio de los padres y de otras personas de manera que ofrezca *resultados observables*. Es posible afirmar que la *participación social*, en un sentido amplio, de todos los actores interesados en la educación puede contribuir a crear *buenas prácticas* que ayuden a resolver problemas identificados por las propias comunidades escolares.

En los 18 países y los 54 estudios de casos presentados en la publicación que coordinó Ornelas (2005), un aspecto interesante y constante de las buenas prácticas es que todas emergen en contextos adversos, teniendo que vencer no sólo la apatía de algunos de los actores, sino legislaciones inadecuadas para facilitar su ejecución y la oposición de actores que no desean modificar sus prácticas tradicionales por considerarlas más seguras y cómodas en relación con el esfuerzo por innovar para intentar mejorar algún proceso educativo o de capacitación de docentes en servicio.

Un aspecto importante de las buenas prácticas es que provocan un tipo de aprendizaje de doble circuito (*double-loop learning*), como lo clasifican Argyris y Schön (1996). Para ellos el aprendizaje involucra la detección y la corrección de errores de acuerdo con un modelo de conducta de los actores. Consideran que los actores guían su conducta y acciones por mapas mentales y cuando despliegan sus acciones ponen en práctica sus teorías en uso, esto significa que la conducta de los actores se guía por los supuestos que tienen sobre sí mismos, sobre otros actores y sobre el ambiente.

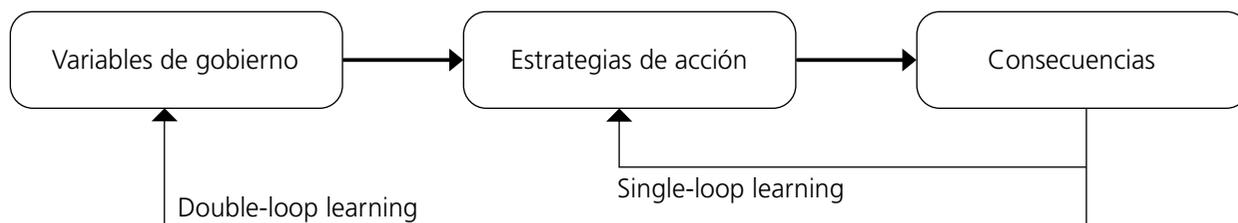
Argyris y Schön consideran que cuando las consecuencias de las acciones no corresponden a la intención o a las variables de gobierno, hay dos tipos de respuesta o de aprendizaje:

- Cuando se detectan errores y se corrigen las estrategias sin cuestionar las variables de gobierno (aprendizaje de *single-loop*).
- Cuando se detectan errores y se corrigen y modifican las variables de gobierno (aprendizaje *double-loop*). Véase el esquema de este artículo.

Las diferencias entre los dos modelos de aprendizaje son las siguientes: en el modelo de aprendizaje de una sola vía (o *single-loop learning*) se pone énfasis en la eficiencia de las estrategias y técnicas para lograr objetivos de corto plazo; no se cuestionan las normas ni las políticas ni los objetivos de la organización; propicia actitudes defensivas, es decir, no se aceptan críticas; es un modelo de aprendizaje y cambio gradual o incremental. En contraste, el modelo de aprendizaje de vía doble (o *double-loop learning*) privilegia objetivos de largo plazo; cuestiona y modifica las normas, políticas y objetivos de la organización; propicia el diálogo y la apertura para recibir críticas; es un modelo de aprendizaje y cambio radical muy necesario en contextos inciertos que se modifican rápidamente.

Para que una organización pueda llevar a cabo el aprendizaje de doble vía se requiere que funcione con

Aprendizaje de doble vía de Argyris y Schön (1996)



flexibilidad horizontal, que promueva la comunicación entre pares dentro de la escuela, y entre éstos y los actores interesados en la educación, aunque no sean parte del personal de la escuela.

En general, nuestras escuelas de educación básica, al estar insertas en un sistema de educación excesivamente centralizado, como se mencionó al principio de este artículo, se constituyeron como jerarquías, es decir, con estructuras verticales con comunicaciones de una sola vía, cerradas a su entorno. Este tipo de organización no favorece las complicaciones que las escuelas enfrentan (múltiples demandas que provienen de múltiples actores) y el tipo de objetivos que deben llevar a cabo son complejos y requieren de efectos de corto, mediano y largo plazo en la vida de las personas.

Generalmente, una organización jerárquica es adecuada cuando las tareas son repetitivas, rutinarias y no se necesita innovar; cuando la toma de decisiones es sólo de arriba hacia abajo (*top-down*), cuando ya se encuentran establecidas respuestas estandarizadas para hacer frente a los problemas; cuando el control de la organización se realiza a través de la supervisión directa y lo que se intenta producir es un producto estandarizado. Debemos pensar si las actividades de las escuelas deben ser rutinarias y repetitivas. Para responder a lo anterior podemos pensar en el modelo de reflexión para las escuelas que propuso la organización denominada Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica (MITEB), en Zacatecas.

LAS EXPERIENCIAS CONSIDERADAS COMO BUENAS PRÁCTICAS DEBEN COMPARTIRSE O SOCIALIZARSE. EL CASO DEL MITEB EN ZACATECAS

La organización MITEB se constituyó como asociación civil en 2004 en el estado de Zacatecas. Sus integrantes realizan actividades desde 1999 en el Programa Transformación de la Educación Básica en las Escuelas (TEBES), que fue creado por académicos y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El objetivo de este programa es promover cambios en el sistema educativo desde la escuela mediante la reflexión colectiva de los maestros acerca de sus prácticas pedagógicas.

El programa Transformación desde la Escuela propone que los cambios en el sistema de educación básica se sugieran y realicen desde las escuelas. El propósito es crear en cada escuela una *comunidad de aprendizaje* que requiere del trabajo conjunto de los maestros para el análisis de sus prácticas pedagógicas en el aula, de esta manera podrán identificar posibilidades de mejora. El proceso propuesto a los maestros es el de constituirse en colectivo para reflexionar, investigar y transformar sus prácticas de enseñanza. El MITEB señala que este método de trabajo busca generar un entorno favorable para aprender y compartir ideas de la base del sistema educativo

hacia arriba, a fin de que la reflexión de los docentes desde las escuelas pueda canalizarse hacia las autoridades (MITEB, documento interno).

Transformación de la práctica educativa desde la escuela El promotor del MITEB, Francisco Ortiz, señala:

En una reflexión colectiva que hicimos en una escuela de Rancho Nuevo se comentaba que los niños de sexto todavía deletreaban, que no sabían leer; entonces yo les pregunté ¿a ver de quién es responsabilidad, del maestro de sexto? Afortunadamente, después de largos minutos de silencio llegaron a la conclusión de que era responsabilidad de todos y cada uno de los docentes de la escuela, pues esos niños habían sido alumnos de todos. Esto es una muestra fehaciente de que la reflexión en colectivo da para mucho, porque los maestros se propusieron trabajar el asunto como centro de sus actividades, como parte de su temática prioritaria. Ellos ven (los maestros) que el resultado detectado, como el bajo aprovechamiento de los niños, los lleva a buscar otras estrategias, a probar otro tipo de técnicas para la enseñanza del Español y a pensar que requieren saber más sobre cómo acercar a los niños al conocimiento.

El MITEB promueve que los docentes se comuniquen las estrategias que les dan resultado así como la manera en que las llevan a cabo. Por ejemplo, con niños de preescolar para explicar el fenómeno de la combustión una maestra juntó pedacitos de distintos materiales y los quemó y los niños preguntaban por qué el fuego era de distintos colores y de allí se partió para explicarles. El explicarles a los niños el fenómeno de la combustión demanda que el docente esté preparado para hacerlo. En otros casos, ayudamos a los docentes facilitando la visita de expertos, ya que los asesores del MITEB no dominan todos los temas pero si están capacitados como gestores de aprendizaje.

En las escuelas participantes, los docentes se reúnen a la hora del receso para comentar problemas concretos de enseñanza de ciertos temas, algunos docentes incluso decidieron que, de vez en cuando, se iban a cambiar del grado escolar que imparten a otro. Por ejemplo, el profesor de sexto grado un día se encargó de cuarto grado y así ejecutó estrategias del proyecto sobre lectura. También lo que hacen los docentes es que un profesor observa a otro impartiendo clase y registran sus observaciones. La estrategia de cambiar de aula logra también que los niños hablen con los maestros que van conociendo.¹

El promotor del MITEB señala que se diferencian de otras propuestas en el sector educativo en dos aspectos. El primero es que la capacitación de maestros se construye a partir de las necesidades detectadas por ellos mismos con el apoyo de un asesor; y, el

1. Entrevista de la autora con Francisco Javier Ortiz, promotor del MITEB y Director de Formación Docente y Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas, realizada el 4 de julio de 2005.

Cuadro 1. Temas de proyectos escolares en escuelas con asesoría del MITEB

Temas	Número de proyectos escolares
Problemas de lectura-escritura	25
Enseñanza de valores	7
Integrar a padres de familia en la educación de sus hijos	4
Enseñanza de Matemáticas	2
Estrategias didácticas	10
Geografía e Historia	3
Reprobación de alumnos	3
Educación especial	2
Fuente: Documento interno del MITEB.	

segundo, que el centro de la acción educativa es el aprendizaje del alumno, porque es lo que le da sentido a la formación del profesor. De esta manera, se busca que la escuela se convierta en un espacio de aprendizaje para profesores y alumnos; esta dinámica pone en evidencia que la formación de los docentes es un proceso continuo.

El promotor del MITEB señala que el método de trabajo en grupos se utiliza independientemente del tipo de problema que enfrente la escuela. Este método, en un primer momento, consiste en la reflexión de los docentes acerca del aprovechamiento de sus alumnos y de la situación de la escuela, por ejemplo, se analizan estadísticas históricas de reprobación en la escuela. En un segundo momento, a partir de este análisis, se identifican los problemas más graves en la escuela y con base en ello se define el *proyecto escolar*, que incluye cursos de capacitación. Como se observa en el Cuadro 1, después del análisis, las escuelas se dedican a conseguir cursos orientados a la solución de problemas de lectura y escritura, seguidos de estrategias didácticas para los maestros y la enseñanza de valores.

David Arellano (2004), profesor de gestión, anota que la estrategia es la capacidad de interpretar la realidad, su pasado y su futuro en combinación con la capacidad para dirigirse a otros. El MITEB fomenta ese pensamiento estratégico al proponer una reflexión de la práctica pedagógica de los maestros para comprender la realidad y planear los cambios que la mejoren, e incluir en esos planes de acción los intereses y percepciones de todos los actores, en este caso de maestros y alumnos.

Cabe señalar que el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) también usa los *proyectos escolares* para ordenar y organizar las actividades de la comunidad

de una escuela. Sin embargo, en el PEC se permitió que los proyectos escolares se orientaran a la solución de necesidades de infraestructura en las escuelas a diferencia del MITEB que dirigió los esfuerzos de los proyectos hacia la capacitación de los maestros.

Cuando los padres de familia se reúnen para participar en la definición del *proyecto escolar* se escucha su opinión y se les asignan tareas, por ejemplo, dar atención a los niños en sus actividades fuera de clase, pero no se les solicitan contribuciones monetarias para sostener el proyecto escolar. El promotor del MITEB les señala que esa es una práctica que desean erradicar en las escuelas y sólo se pide aportación cuando los niños realizan alguna actividad fuera de la escuela, como acudir a un museo.

Para tener éxito, el programa del MITEB requiere que los colectivos de docentes actúen como grupo alrededor de objetivos comunes. Con este fin se crea un *proyecto escolar* que concentre los esfuerzos del grupo. Esto no siempre se logra, tal como lo señala el promotor del MITEB, pues no todos los maestros se comprometen a llevar a cabo un esfuerzo de transformación colectiva. Sin embargo, en las escuelas donde sí lo han hecho los resultados en el logro educativo de los alumnos y en el ambiente de trabajo son positivos.

CONCLUSIONES

Como en todo tipo de organización, la confianza en la que se basa la colaboración en las escuelas debe ser cultivada de manera mutua entre los diversos actores; las comunidades escolares deben confiar en las autoridades educativas y viceversa. La colaboración basada en la confianza es la base del capital social.

Por lo tanto, sin participación social, sin corresponsabilidad en los resultados de los procesos educativos, sin colaboración y comunicación no pueden florecer las buenas prácticas en la educación básica.

En este artículo sólo se esbozan los logros del MITEB que, al margen del sistema educativo, ha desarrollado buenas prácticas con resultados positivos tangibles en los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas, y que están acompañando a los docentes con asesoría en el aula, ya que el propio sistema educativo oficial no la proporciona a través de la SEP.

El proyecto educativo del MITEB promueve la introducción de un nuevo método de gestión escolar que es horizontal. Este aspecto innovador del MITEB se basa en las *comunidades de aprendizaje*, que parten del principio de que los maestros deben aprender, ellos mismos, de su práctica educativa. Esta idea parece sencilla, pero cambia la perspectiva del maestro, quien se ve a sí mismo como una persona encargada de enseñar y no de aprender. Esto implica cambiar costumbres y la concepción de los docentes sobre su papel, lo cual es difícil de realizar, sobre todo en un sistema centralizado que promovió exactamente lo contrario, es decir, el trabajo individual del docente, la escuela como un espacio cerrado a la comunidad, y el proyecto escolar anual como un trámite burocrático para funcionar.

Baste decir que el MITEB está creando comunidades de aprendizaje. Esto significa que las comunidades escolares están reflexionando sobre su práctica pedagógica con un sentido estratégico, es decir, con una comprensión de la realidad existente en el aula y de

los cambios necesarios para mejorar la situación. A pesar del poco apoyo oficial para estas buenas prácticas, me queda un sentimiento optimista al saber que éstas perduran gracias al esfuerzo de sus promotores y a la relevancia que han demostrado en la solución de problemas fundamentales y reales en las escuelas primarias y secundarias del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Arellano G., David (2004). *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Argyris, Ch. y D. A. Schön (1996). *Organizational Learning II*. Estados Unidos: Addison Wesley.
- Dixit, A. (2002). "Incentives and Organizations in the Public Sector: An Interpretative Review". *The Journal of Human Resources*, 37(4), pp. 696-727.
- MITEB, *Proceso de organización colectiva de la Red Nacional TEBES*. Documento de trabajo para su análisis y discusión en los colectivos, documento interno s/f., Zacatecas.
- Morrison, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. Reino Unido: Routledge Falmer.
- Neirotti, N. y M. Poggi (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Ornelas, Carlos (coord.) (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*, tomo I, México: CEAL/ILCE.