

INNOVACIÓN DE LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y PRÁCTICA DIRECTIVA BASADA EN EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

EDUARDO FLORES-KASTANIS

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua

MARÍA ILEANA RUIZ CANTISANI

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey

RESUMEN: El estudio busca identificar posibles efectos de cambios en la estructura de la escuela primaria sobre el trabajo de los maestros. Partimos del supuesto de que el trabajo del maestro es trabajo de conocimiento (Cortada, 1998) y que hay diseños organizacionales más adecuados para realizar este tipo de trabajo que la estructura tradicional de la escuela de tipo industrial. Se utilizan dos innovaciones metodológicas: a) el uso de una intervención como “disparador” generando una situación que no se presenta usualmente para estudiar alternativas a prácticas altamente institucionalizadas (como el trabajo del maestro), y; b) el uso de un enfoque colaborativo que involucra activamente a diferentes beneficiarios para validar resultados y determinar aplicaciones prácticas. Se organizó un Seminario con 130 maestros, directores, supervisores y autoridades en dos localidades (Chihuahua y Monterrey) donde se diseñaron 6 modelos alternativos de organización

escolar. De manera voluntaria dos escuelas (una por localidad) aceptaron implantar el diseño durante el año académico 2009-2010. Se hizo un estudio de casos múltiple (Stake, 2006; Yin, 2009) considerando cada escuela como un caso independiente. Se observó el funcionamiento de cada escuela durante todo el año escolar, triangulando con entrevistas a maestros, alumnos y padres. y con información documental. Se identificaron factores individuales y estructurales que cambiaron de manera positiva el trabajo, la actitud y el desempeño de los maestros y alumnos, pero también se detectaron efectos inhibidores por la cultura organizacional de las escuelas, caracterizadas por valorar “mi grupo” y “el cumplimiento del programa” que merecen mayores estudios.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Organizacional, Educación Básica, Cultura Organizacional, Organización Escolar, Trabajo Docente.

Introducción

Investigación reciente ha identificado lo que se denomina “trabajo de conocimiento,” una actividad categóricamente distinta a otros tipos de trabajo (Cortada, 1998). El trabajo de conocimiento requiere que una persona recabe, procese, modifique, y organice informa-

ción para generar soluciones a problemas específicos. La literatura es relativamente nueva, pero el fenómeno no. El trabajo que realiza el maestro en la escuela es trabajo de conocimiento. El trabajo del maestro requiere que genere soluciones para que cada alumno aprenda. Esta investigación parte del supuesto de que la práctica docente puede entenderse mejor como “trabajo de conocimiento” que como otro tipo de trabajo.

La literatura sugiere que para que el trabajo de conocimiento sea efectivo necesita una serie de condiciones organizacionales *diferentes* a las que requiere el trabajo industrial. Pero se ha llegado a esta conclusión de manera indirecta. La evidencia señala que las estructuras que favorecen el trabajo industrial (especializado, estandarizado, controlado, supervisado) no favorecen, e incluso dificultan, el trabajo de conocimiento (Cortada, 1998; Newell *et al.*, 2009). Sin embargo no se sabe cuáles condiciones y prácticas *sí* favorecen este tipo de trabajo, ya que el modelo organizacional predominante es el industrial.

Esto ha originado una serie de esfuerzos orientados a diseñar y probar nuevos arreglos organizacionales que faciliten realizar trabajo de conocimiento (Newell *et al.*, 2009). La mayoría de estas investigaciones se realizan en organizaciones que no son educativas, pero pueden tener implicaciones importantes para las escuelas. Si el trabajo del maestro es trabajo de conocimiento es razonable suponer que una de las razones por las que siguen presentándose problemas de calidad y equidad es la estructura organizacional de las escuelas, que parte de supuestos eminentemente industriales. Aunque los maestros actuales tienen más conocimientos y recursos a su disposición lo que pueden efectivamente hacer está limitado. Si la estructura de la escuela sigue siendo la misma no habrá mejoras sustanciales.

Los maestros trabajan de manera autónoma pero en aislamiento, con pocas oportunidades y espacios para intercambiar perspectivas con colegas son muy limitadas (Lortie, 1975; Fullan, 2002), mientras han incrementado notablemente la variedad de responsabilidades y tareas que se espera realice el maestro (Hargreaves, 1996). Para trabajadores de conocimiento el aislamiento, la falta de espacios con colegas y mucha variación de tareas y responsabilidades aumentan la complejidad de las variables a conocer y considerar para tomar decisiones, aumentando con ello la carga de trabajo y reduciendo su efectividad (Newell *et al.*, 2009).

La literatura sobre aprendizaje organizacional ha identificado un conjunto de condiciones organizacionales y administrativas que teóricamente pueden facilitar el trabajo de conoci-

miento (DiBella y Nevis, 1998; Senge, 1998). La investigación en escuelas sobre este tema ha aumentado de manera importante en los últimos años llegando a conclusiones similares (Stoll *et al.*, 2006). Algunos ejemplos son Giles y Hargreaves (2006) en Estados Unidos, Goh *et al.* (2006) en Canadá, Bolívar y Moreno (2006) en España, Schechter (2008) en Israel, Millward, y Timperley (2010) en Nueva Zelanda, y Flores Kastanis *et al.* (2009) en México. Modificar la estructura organizacional de la escuela posibilita que con los recursos que ya se tienen se pueda hacer más, sobre todo los recursos de conocimiento (información, experiencia, y habilidades) de maestros, administradores, padres e integrantes de la comunidad. Pero estos diseños necesitan validarse empíricamente. Esto justifica en términos científicos y prácticos hacer investigación donde se diseñe y ponga en práctica nuevos modelos organizacionales en escuelas públicas, para responder la siguiente pregunta:

¿Cómo influyen nuevas estructuras organizacionales para la escuela basadas en principios de aprendizaje organizacional en el trabajo del maestro?

Método

La investigación se realizó de Noviembre del 2008 a Diciembre del 2010. Se realizó un estudio múltiple de casos (Stake, 2006; Yin, 2009) con la ayuda de una intervención utilizada como “disparador”. La investigación *no* busca evaluar la intervención. La intervención se lleva a cabo para generar un evento que permita responder la pregunta de investigación, ya que en condiciones normales la situación de interés no se presenta. El uso de intervenciones para generar condiciones que no se presentan de manera cotidiana no es nuevo, sobre todo en el caso de prácticas altamente institucionalizadas como la organización escolar. La investigación-acción está basada en el principio de que la mejor manera de conocer realidades sociales complejas es cambiar ciertas prácticas o las condiciones bajo las cuáles se dan para observar cómo ciertas características condicionan las prácticas usuales, o dificultan que nuevas prácticas se institucionalicen (Kemmis y McTaggart, 1988).

Durante más de 30 años y en diferentes disciplinas se ha realizado este tipo de investigación (ver a Noffke, y Somekh (2009) para educación, y a Reason, y Bradbury (2008) para otras disciplinas). El uso de “disparadores” combinado con otros métodos, como el estudio de casos múltiples (Yin, 2009; Stake, 2006), es relativamente nuevo, pero ha probado ser

efectivo para entender mejor innovaciones que buscan cambiar condiciones existentes más que prácticas específicas. Permite plantear, como argumenta Yin (2009), generalizaciones analíticas. Si en X número de casos independientes se presentan las mismas características podemos suponer que también se presentarán en otros, mientras no haya evidencia en contrario.

Otra innovación metodológica es la inclusión de espacios de participación de diferentes beneficiarios durante la mayor parte del proceso. Estos enfoques de investigación “colaborativa” (Van de Ven y Johnson, 2006; Adler *et al.*, 2004) buscan incluir en el proceso de investigación a la mayor diversidad posible de beneficiarios, para generar conocimiento relevante para la comunidad científica Y para los actores locales. En este estudio hubo participación de diferentes actores al dimensionar el alcance del proyecto, validar resultados obtenidos e ir haciendo ajustes a la intervención.

El “disparador” del proyecto fue la realización de un seminario en dos localidades diferentes (Chihuahua y Monterrey). A cada seminario se invitó a un grupo de entre 50 y 70 personas. El 70% de los participantes eran maestros de primaria de entre 8 y 12 escuelas. También se invitó a sus directores, a supervisores de las escuelas participantes, y a autoridades educativas estatales. El seminario consistió en 8 sesiones de trabajo distribuidas en 6 meses donde se presentó a los asistentes resultados de investigación relacionada con trabajo de conocimiento y aprendizaje organizacional. Con estos insumos se pidió a los participantes que diseñaran una estructura organizacional diferente para sus escuelas que cumpliera con tres criterios:

1. No utilizar el modelo tradicional de escuela de “un maestro, un grupo, una clase”
2. Incluir como parte de la jornada laboral espacios de interacción diaria entre maestros sin alumnos.
3. No requerir que los participantes trabajaran más tiempo que el de su jornada laboral.

Cualquier diseño que cumpliera con estos tres criterios era un diseño “adecuado”. Cada seminario generó tres diseños diferentes, similares entre localidades. Al terminar los diseños se invitó a las escuelas que así lo decidieran a poner a prueba algún diseño en su escuela durante el siguiente ciclo escolar. Dos escuelas (una por localidad) participaron en esta segunda fase, que se llevó a cabo en el ciclo académico 2009-2010. La Escuela A

tenía una población de 260 alumnos distribuidos el año anterior en 12 grupos. La Escuela B tenía una población de 317 alumnos distribuidos el año anterior en 13 grupos. Ambas escuelas trabajaron todo el año escolar con la nueva estructura que seleccionaron.

La investigación consistió en 2 estudios de caso. Cada escuela se consideró como un caso independiente para identificar efectos comunes de las nuevas estructuras sobre el trabajo del maestro. En cada caso se realizaron observaciones en el sitio con visitas de por lo menos 8 horas a la semana distribuidas en por lo menos 3 días diferentes durante todo el año escolar. Se entrevistó a maestros, alumnos y padres de familia por lo menos dos veces durante el año escolar. Se recolectaron documentos generados por maestros y directores durante el año.

Utilizando el enfoque colaborativo se organizó un Seminario Avanzado en cada localidad, donde las maestras y directoras de ambas escuelas presentaban lo que hacían y los problemas y oportunidades derivadas del nuevo diseño a maestros, directores, supervisores y autoridades que habían participado en el primer Seminario y que funcionaban como “amigos críticos”. De manera independiente el equipo de investigación de cada localidad analizó la información y llegaron a conclusiones de manera independiente. Una vez que se tenían los dos casos se contrastaron ambos para identificar semejanzas y diferencias para responder a la pregunta de investigación.

Resultados

La estructura tradicional de una escuela (ver Figura 1) está diseñada para que los maestros puedan controlar a los alumnos de diferentes maneras (mantener la disciplina, proporcionar y pedir información a los padres, evaluar el desempeño del alumno, etc.) y para poder implantar un programa educativo que podía obtener los mismos resultados en la mayoría de alumnos de un grupo. Actualmente sabemos que el aprendizaje es un proceso que necesita llevarse a cabo de diferentes maneras para que los estudiantes aprendan, y que los estudiantes se benefician cuando el proceso de aprendizaje considera sus conocimientos previos, habilidades, estilos de aprendizaje e intereses personales. Para lograr mayor aprendizaje de sus alumnos el maestro debe ser capaz de trabajar con ellos de diferentes maneras. El modelo tradicional “un maestro, un grupo, una clase” (Hargreaves, 1996) no hace esto más fácil. De hecho le dificulta al maestro usar estrategias y actividades diferentes para estudiantes diferentes al mismo tiempo.

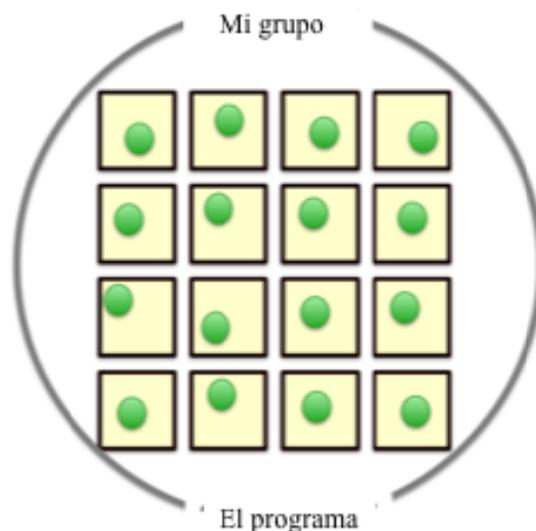


Figura 1 – Modelo organizacional tradicional de la escuela

En ambos casos las escuelas decidieron utilizar una estructura de “ciclos”, donde trabajaban equipos de 3 o 4 maestros con alumnos de dos grados (1º y 2º, 3º y 4º, y 5º y 6º). Aunque se mantenía la misma proporción maestro : alumno (entre 26 y 30 alumnos por maestro) el agrupamiento era distinto. 4 maestros eran los responsables de un “ciclo” de entre 100 y 120 niños. La Fig. 2 representa la nueva estructura.

En esta sección sólo se presentarán los hallazgos relacionados con la estructura organizacional y sus posibles efectos sobre el trabajo de los maestros. Pero si debemos indicar que el desempeño de los alumnos comparado con resultados del año anterior en ENLACE mejoraron ligeramente. No queremos decir que esta mejora se debe al cambio de estructura. Sí queremos hacer notar que a pesar del cambio tan radical en la organización de la escuela no hubo un efecto negativo en el desempeño de los alumnos. Asimismo, alumnos y maestros reportaron que estaban más motivados y que las actividades eran más interesantes. En junio se seguían haciendo proyectos especiales y actividades cuando el año anterior a esas alturas maestros y alumnos buscaban participar lo menos posible en actividades.

La estructura de “ciclos” permitió a los maestros mayor flexibilidad para planear y resolver problemas de aprendizaje de manera más efectiva y eficiente, especialmente cuando consideraban que era necesario personalizar la instrucción. Los maestros ponían en práctica diferentes formas de agrupar a estudiantes dentro del mismo “ciclo” para responder a sus necesidades de aprendizaje, pero sólo cuando había “problemas”. La innova-

ción incremental de las prácticas de enseñanza se mantuvo a lo largo de todo el año, pero la mayoría de los grupos de maestros de las dos escuelas intentaron cambios más radicales en su práctica la segunda mitad del año.

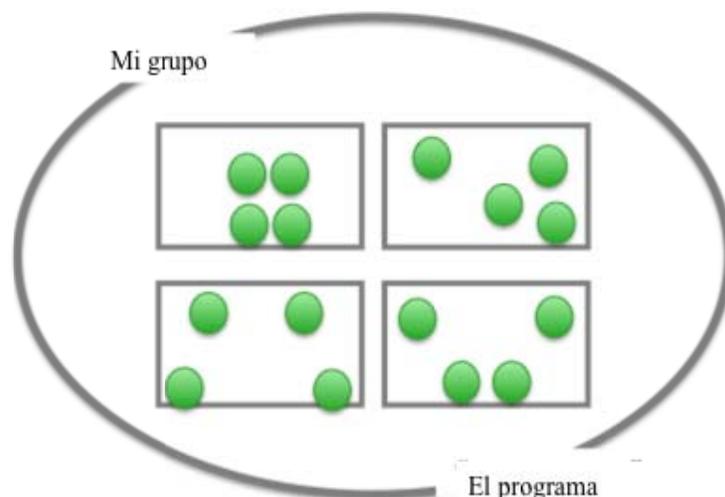


Figura 2 – Modelo por “ciclos”

Hubo variaciones en la calidad de interacción entre maestros de cada “ciclo” que pueden explicarse por diferencias en sus relaciones interpersonales. Por un lado, los maestros que no se llevan bien tuvieron dificultades para trabajar juntos, aunque las condiciones estructurales les permitan hacerlo. Tal fue el caso de dos maestras donde había una abierta animosidad. La mayor parte del tiempo simplemente se ignoraban. Al trabajar con colegas del mismo ciclo lo hacían siempre y cuándo la otra maestra no estuviera involucrada. Sin embargo un factor que tiene un mayor efecto en cuanto a la calidad del trabajo colegiado fue su percepción del nivel de “dominio personal” (Senge, 1998; Flores Kastanis *et al.*, 2009) entre colegas. Aunque otra maestra del equipo pudiera tener un enfoque pedagógico distinto, si su colega consideraba que era una “buena” maestra en el sentido de lograr buenos resultados con sus alumnos y estar involucrada en lo que se estaba haciendo, trabajaban con esa(s) maestra(s) aunque su relación personal fuera estrictamente laboral. Por otro lado, hubo casos donde maestras con una excelente relación personal no trabajaban juntas en proyectos relacionados con alumnos. Aquellas maestras y maestros que colaboraron diseñando e implantando estrategias de aprendizaje muy diferentes y poco usuales con sus estudiantes para individualizar el aprendizaje fueron aquellas que reconocieron niveles altos de “dominio personal” y que eran reconocidas por sus colegas de la misma manera manteniendo una relación estrictamente profesional.

Dos elementos estructurales tuvieron un efecto notorio sobre decisiones que tomaban las maestras en relación a su trabajo, restringiendo las opciones que consideraban para resolver problemas o innovar su práctica, independientemente de la calidad de interacción dentro de su ciclo. Uno de estos aspectos es la cultura de “mi grupo” o “mis niños”, que era prevalente en ambas escuelas. Por ejemplo, al momento de dividir al ciclo para que una maestra les enseñara historia y la otra matemáticas, cada maestra le dedicaba más tiempo a los temas cuando estaba con estudiantes de “su” grupo, aunque la asignación de una maestra a un “ grupo” por cuestiones de normatividad era meramente nominal. Sin embargo era obvio que las maestras diferenciaban entre “sus” niños y “otros”. El otro aspecto es la importancia de “cubrir el programa” como la meta principal del maestro, en lugar de que sea el aprendizaje de los estudiantes. Esto llevaba a que las maestras decidieran, por ejemplo, dejar a un lado una actividad en la que era evidente que los alumnos estaban aprendiendo mucho y estaban interesados aduciendo que de seguir con la actividad “no terminarían el programa”. La influencia del efecto de estos aspectos relacionados con la cultura organizacional de las escuelas primarias merecen más atención en futuras investigaciones.

Conclusiones

Los hallazgos contribuyen a modificar la estructura de la escuela para facilitar el trabajo de los maestros y que obtengan mejores resultados con el mismo esfuerzo, además de fortalecer a la escuela para la innovación y mejora continua de manera autorregulada. Ambas escuelas siguen estructuradas con la nueva forma organizacional con ajustes menores, aunque el proyecto terminó oficialmente en julio de 2010. Otras escuelas de ambas localidades han pedido que se les permita organizarse de esta manera.

En México ha habido un esfuerzo sostenido para tratar de mejorar los resultados de las escuelas públicas, con una inversión enorme de dinero, recursos, tiempo y esfuerzo. Sin embargo, la estructura organizacional de las escuelas para efectos prácticos sigue siendo la misma que a principios del siglo XX: un maestro, una clase, un grupo. Mientras la mayoría de las profesiones han cambiado sus prácticas Y las condiciones organizacionales donde esas prácticas se dan, continuamos enseñando en las mismas escuelas de nuestros padres y abuelos. Si realmente queremos cambiar la enseñanza para un aprendizaje más constructivista, personalizado y significativo necesitamos cambiar cómo están organizadas las escuelas desde su estructura más básica. Esta investigación proporciona al-

gunos elementos centrales para diseñar una escuela donde maestros trabajando juntos pueden enseñar centrándose más en el estudiante, y que la labor de lograr que los alumnos aprendan sea más fácil para todos los involucrados.

Referencias

- Bolivar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*. 7(1), 19-31.
- Adler, N., Shani, A. B. R., y Styhre, A. (Eds.). (2004). *Collaborative Research in Organizations*. Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.
- Cortada, J. W. (Ed.). (1998). *Rise of the Knowledge Worker*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- DiBella, A. J., y Nevis, E. C. (1998). *How Organizations Learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flores Kastanis, E., et al.. (2009). Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje: Segunda parte. En L. A. Durán (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2004* (pp. 28). México, D.F.: SEP.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Giles, C. y Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*. 42(1), 124-156.
- Goh, S.E., Cousins, J.B. y Elliott, C. (2006). Organizational Learning Capacity, Evaluative Inquiry and Readiness For Change In Schools: Views and Perceptions of Educators. *Journal of Educational Change*. 7(4), 289–318.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Millward, P., y Timperley, H. (2010). Organizational learning facilitated by instructional leadership, tight coupling and boundary spanning practices. *Journal of Educational Change*. 11(1), 139–155.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., y Swan, J. (2009). *Managing Knowledge Work and Innovation* (2nd. ed.). Nueva York: Palgrave.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*. 44(2), 155-186.
- Senge, P. M. (1998). *La Quinta Disciplina*. México, D.F.: Granica.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional Learning Com-

munities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*. 7(4), 221–258.

Van de Ven, A. (2007). *Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research*. Nueva York: Oxford.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. (4a. ed.). Thousand Oaks, CA.: SAGE.

Agradecimientos

Este proyecto fue financiado por el Fondo Sectorial SEP/SEB CONACYT (Convocatoria 2007). Agradecemos al CONACYT y a las autoridades educativas del estado de Chihuahua y de Nuevo León por su apoyo. Sobre todo agradecemos a los maestros, directores, supervisores y padres de familia de las 2 escuelas que decidieron cambiar su estructura para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Ellos, más que nadie, son verdaderos trabajadores de conocimiento. Fue un privilegio acompañarlos durante casi 2 años y ver lo mucho que hacen por y logran con sus alumnos.