



Revista Galega do Ensino

Published on *Eduga* (<http://www.edu.xunta.es/eduga>)

[Inicio](#) > Condicións organizativas que favorecen e dificultan a innovación

---

## Condicións organizativas que favorecen e dificultan a innovación

Reflexións a partir dunha investigación en centros que lograron construír traxectorias sostidas de mellora.

[Foro](#) <sup>[1]</sup>

**Julián López-Yáñez**

Universidade de Sevilla, España

[lopezva@us.es](mailto:lopezva@us.es) <sup>[2]</sup>

### Introdución

A innovación educativa é unha tarefa colectiva. É verdade que moitos bos proxectos, ideas e iniciativas saen da mente de individuos concretos, de docentes voluntariosos e comprometidos que asumen os problemas de aprendizaxe do seu alumnado como un reto profesional. Pero mesmo neses casos –e especialmente nos casos en que as súas iniciativas perduran e melloran co tempo– o que atopamos detrás deses docentes é un centro que os comprende, os apoia e protexe o seu traballo. Neste artigo xustificaremos a idea de que se necesita a todo un centro para que calquera iniciativa de cambio, por modesta que sexa, se sosteña e *contaxie* as prácticas doutros docentes. Por conseguinte, exploraremos as condicións organizativas necesarias para que as iniciativas de innovación logren mellorar a aprendizaxe do alumnado.

Seguiremos así unha das liñas de interese da literatura especializada e a investigación sobre cambio en educación en torno aos aspectos que garanten a *sustentabilidade* das iniciativas innovadoras nos centros escolares (Hargreaves, 2002; Hargreaves and Fink, 2004, 2006). Do que só agora parece que comezamos a darnos conta é de que os centros educativos –algúns especialmente– atesouran un coñecemento propio sobre como protexer e facer que se desenvolva e prospere a actividade de innovar. Trátase xenuinamente dun coñecemento *organizativo*, posto que reside no centro escolar, impregna as súas actividades e decisións cotiás, é trasladado aos novos membros mediante sutís prácticas de socialización e permanece no centro a pesar de que as persoas entran e saen del.

Efectivamente, as organizacións posúen un coñecemento que non se limita ao saber dos seus membros, senón que é esencialmente tácito e reside no xeito en que configuran e fan funcionar o seu sistema de prácticas. É dicir, o coñecemento organizativo maniféstase no que fan (e en como o fan) os membros de cada organización, o cal inclúe tanto as tarefas produtivas como as relacións que se constrúen ao seu arredor (Araujo, 1998; Tsoukas, 2002; Clegg, Kornberger e Rhodes, 2005; Gherardi, 2006). Pois ben, a investigación en

educación debe asumir o compromiso de sacar á luz ese saber que permanece implícito no xeito en que traballa cada comunidade de docentes. Así mesmo, debe ser capaz tamén de codificalo e de poñelo á disposición doutros centros que tratan de atopar vías propias de mellora do ensino.

Iso é o que nos propuxemos nunha investigación na que nos apoiaremos para soste as ideas que expresaremos aquí. Nesa investigación analizamos durante ano e medio dez centros innovadores, tanto de educación primaria coma de secundaria, repartidos entre Sevilla e Gran Canaria. Os casos foron seleccionados coa axuda dos asesores de dous centros de profesores que identificaron para nós centros que logran construír traxectorias sostidas de mellora. A indagación realizouse mediante entrevistas en profundidade, observación participante e non-participante, fotografía, así como narracións e rexistros biográficos que os participantes realizaron para nós. Realizáronse 148 entrevistas, a maior parte dirixidas a docentes e directivos dos centros, aínda que tamén foron entrevistados asesores dos centros de profesorado, inspectores, ex-docentes do centro, nais ou pais de alumnos, estudantes de maxisterio en prácticas, orientadores e persoal de administración e servizos dos centros participantes. Os informes provisionais de investigación fóronlles entregados aos nosos informantes durante o proceso e estes tiveron a oportunidade de participar na elaboración das conclusións definitivas.

As características dos centros, así como unha descrición máis detallada do proceso de investigación e as súas conclusións poden verse nun número monográfico da revista *Profesorado*, dedicado á investigación sobre o cambio educativo no noso país (Altopiedi e López Jiménez, 2010; Altopiedi e Murillo Estepa, 2010; López Yáñez, 2010; López Yáñez e Lavié Martínez, 2010; Sánchez Moreno e López Yáñez, 2010). O que a continuación desenvolveremos serán tres das liñas que o equipo de investigación considerou que tiñan unha maior potencia explicativa con respecto ás condicións que fixeron posible que algunhas destas escolas fosen máis alá do que poderíamos razoablemente esperar debido ao contexto no que operaban.

## **Primeira condición: forte arraigamento nun contexto que formula retos**

Unha importante base das actividades innovadoras que desenvolvían os centros educativos participantes na investigación estaba nun tipo de discurso moi presente na vida institucional, que resaltaba as difíciles condicións do seu ámbito económico, social e cultural. O devandito discurso apoiábase en historias diversas sobre momentos clave da vida do centro, especialmente momentos críticos que permitían resaltar a perspicacia, a coraxe ou a profesionalidade de determinados docentes e directivos que soubesen actuar tal e como as difíciles circunstancias requirían.

Moitos autores resaltaron a importancia das historias narradas que unha comunidade pon en circulación para lles dar sentido, cohesión e orde ás súas prácticas (Buxo 1991, 106-126; Kezar e Eckel 2002, 295-328; Brown, Gabriel e Gherardi, 2009, 323-333; Louis e outros, 2009, 157-180). En concreto, as historias que rexistramos cumprían dous obxectivos fundamentais: proporcionarlle un forte sentido de identidade á comunidade educativa e instalar nela a conciencia dunha misión que cumprir.

En relación co primeiro deles, a imaxe arredor da cal se construía a identidade da maior parte dos centros participantes era a dun contexto difícil que retaba os seus docentes a pensar e actuar creativamente para lograr o mesmo que outros conseguen actuando

rutineiramente. Polo tanto, neste punto as historias trataban de converter o ámbito desfavorecido do que procedía o alumnado nun estímulo para lograr o compromiso dos docentes. Ao mesmo tempo, instalaban na cultura institucional unha especie de mandato implícito que lle reclamaba á comunidade educativa recoñecer e preservar o legado de todos aqueles que, co seu compromiso, contribuíran a empurrar os resultados do centro máis alá das expectativas.

Para lograr modelar o sentido de identidade dunha organización, as historias que circulan deben rodearse dos trazos épicos que caracterizan as lendas, algo que estas cumprían: dificultades case imposibles de superar que foron afrontadas por docentes *dunha peza*, que non se arredaron ante elas e que conseguiron, co seu empeño e clarividencia, levar o centro a maiores cotas de logro e recoñecemento. Son precisamente estes elementos míticos os que converten as narrativas institucionais nun dos mecanismos máis eficaces de socialización dos novos docentes. Deste modo, os que se incorporan á organización contan cun repositorio de solucións que supostamente teñen éxito e, en todo caso, aliñadas coa cultura da organización, dispostas para ser usadas ante problemas similares ou, polo menos, para lles dar sentido a eses problemas e a facelos máis abordables (Brown e Duguid, 1991, 40-57; Boland e Tenkasi, 1995, 350-372; Spillane e Diamond, 2007).

Pero as historias axudaban tamén a definir unha misión que fose aceptada pola gran maioría. Ao lle dar visibilidade ao pasado e convertelo nunha guía para actuar no presente, as historias cumprían un papel fundamental como elemento cohesionador. A posta en circulación destas historias constitúe un modo moi práctico de fomentar e, desde logo, de comprobar o grao de acordo de todos os membros da organización con respecto ao pasado e ao papel que cabe esperar del (por exemplo, se debe ser continuado ou abolido). Se o devandito acordo alcanza un nivel aceptable, entón iso significa que a organización pode confiar en calquera dos seus membros para que desenvolvan de xeito autónomo calquera iniciativa que poidan concibir. Noutras palabras, a cultura organizativa poderá confiar nos seus seguidores sempre que comprobe, a través do seu grao de acordo coas historias modeladas colectivamente, que estes se saberán mover dentro dos seus límites. Non obstante, niso mesmo radica o principio da transformación da cultura, posto que tanta autonomía fará, sen dúbida, que a creatividade dos individuos empurre dalgún modo os devanditos límites e, en última instancia, sente as bases dunha nova cultura.

En definitiva, se hai algo que caracteriza os centros innovadores que estudamos é que aprendesen a dotarse dunha misión que cumprir a través de historias que aludían á súa identidade como organización. Esta misión reclamaba o compromiso de todos, aludindo, en primeira instancia, ao contexto problemático que facía difícil a tarefa de ensinar e, polo tanto, imprescindible a creatividade do profesorado. A innovación aparecía deste modo como a ferramenta necesaria para lograr unha misión colectiva: a de mellorar as condicións de vida da comunidade á que serve o centro. Así, os centros que lograron soste procesos de cambio conseguiran tirar proveito das circunstancias difíciles do ámbito para promover un sentido identitario do centro en torno aos seus proxectos de innovación. É dese modo como se constrúe a identidade institucional: a base de narrativas que lles atribúan un alto valor aos esforzos dos docentes por atopar vías alternativas para que o seu alumnado aprenda.

Os esforzos para dotar o centro dunha identidade clara e recoñecible notábanse, ademais, na forma en que o centro se vinculaba aos proxectos convocados de xeito oficial e público pola Administración educativa. O seu afán por compensar as carencias socioculturais da poboación á que atenden impulsábaos a solicitar un elevado número de proxectos nas devanditas convocatorias, con éxito en moitas delas. Non obstante, aínda que as temáticas das devanditas convocatorias abrían unha variedade de liñas de traballo que podería

parecer excesivo, os centros da nosa investigación parecían conseguir non perder, no medio da maraña de proxectos, a súa propia liña de traballo, a miúdo establecida cando aínda a innovación educativa non era subvencionada por ningunha Administración.

Polo tanto, estes centros aprenderon tamén que a actividade de innovar funciona mellor cando responde a un proxecto definido de centro e mellor aínda cando ese proxecto asume o reto profesional de atopar as respostas axeitadas a un ámbito que se recoñece problemático. Moitos dos casos estudados eran centros cunha longa traxectoria de proxectos aprobados en convocatorias públicas, a miúdo articulados en torno a unha liña definida (algunhas comúns eran a convivencia, a coeducación e a integración do alumnado con dificultades) pola cal eran recoñecidos desde o exterior. Á parte da función evidente de atraer recursos ao centro, os ditos proxectos cumprían, ademais, unha non menos importante función implícita: crear unha forte identidade que avivaba en todos os seus membros un máis que evidente sentimento de afiliación, de orgullo por pertencer ao centro.

## **Segunda condición: desenvolvemento dunha cultura de innovación**

A prioridade que os líderes escolares lle conceden ao mantemento dun clima escolar satisfactorio, o cal implica asegurarse de que os cambios son introducidos coa progresión e parsimonia necesarias e rodeado dun amplo consenso, algo cuxa importancia tamén recoñeceron Ainscow e West (2006: 80).

A preocupación por impedir que calquera acontecemento imprevisto e crítico deteña a dinámica de traballo do centro: "facer que as cousas funcionen". Algunhas accións que garantían isto eran:

A idea de que os equipos de ciclo ou de departamento son a principal unidade de cambio e a idea asociada de que deben contar con ampla autonomía nas súas decisións.

A énfase na profesionalidade, a implicación e a responsabilidade do profesorado.

Un enfoque educativo integral do alumno como persoa e cidadán e non exclusivamente centrado en coñecementos ou destrezas intelectuais.

A importancia da convivencia como eixe articulador da organización do centro en todas as súas variantes.

Por outro lado, os discursos producen cultura institucional, como xa quedou recollido na epígrafe anterior. A cultura non é senón o corolario do proceso mediante o cal as historias se despregan, matizan, se corrixen unhas a outras e, co tempo, adoptan unha forma institucional, é dicir, recoñecible e aceptada por unha maioría dos membros da organización. Non obstante, Fuller e Clarke (1994) queixáronse, con razón, de que a investigación sobre innovación educativa ignorou sistematicamente o modo en que a cultura organizativa lles dá forma aos procesos de cambio educativo.

As escolas participantes na nosa investigación mostraron que a cultura pode erixirse como unha poderosa ferramenta para soste melloras a longo prazo. Cando os cambios introducidos aparecían como un desenvolvemento da identidade do centro, a súa probabilidade de éxito e de contar co apoio da comunidade era maior. No noso caso, as escolas mencionadas compartían un conxunto recoñecible de significados e crenzas como parte da súa identidade colectiva. Algúns dos máis significativos eran:

- a) Poñer atención na integración dos que acaban de chegar.
- b) Facilitar as reunións semanais e todo tipo de contactos informais entre o profesorado coa mirada posta na colaboración en torno aos proxectos en marcha.

O importante de compartir un conxunto de asuncións é que, posto que a maior parte dos membros da organización interiorizaron os devanditos significados e crenzas, se pode confiar nas iniciativas que calquera deles emprenda. Iso facilita a asunción de riscos –por parte tanto dos docentes coma dos directivos–, algo necesario para levar á práctica as ideas orixinais e a adaptación das prácticas establecidas ás novas necesidades que xorden por todas as partes.

Efectivamente, as alusións a ideas e asuncións colectivas aparecían frecuentemente nos discursos dos nosos informantes. Non obstante, paradoxalmente, non atopamos na maioría das escolas unha posición "ideolóxica" ou "militante" con respecto a ningunha teoría ou discurso pedagóxico innovador ou progresista fronte a outro tradicional. O que queremos dicir é que o profesorado non chegara ao compromiso colectivo de promover innovacións a partir dunha determinada ideoloxía pedagóxica previamente asumida. Máis ben chegara a el a partir da idea de que era preciso manter unha dinámica innovadora que formaba parte do ADN da organización. Deste xeito a innovación non tiña posibilidades de constituírse no estandarte dunha determinada coalición fronte a outra, posto que era algo que pertencía a toda a comunidade.

Só atopamos o tipo de tensión micropolítica derivada da confrontación entre grupos con idearios pedagóxicos diferentes nun dos casos estudados, sobre o que paga a pena deterse un momento. No IES Diego Velázquez (pseudónimo), o eixe condutor dunha serie de iniciativas fortemente innovadoras relacionadas cun enfoque non punitivo dos problemas de disciplina e co ensino en equipo do profesorado era o proxecto elaborado polo equipo directivo. O director fora posto á fronte do centro pola Administración educativa para que liderara a refundación do centro como instituto a partir das infraestruturas que pertenceron a un centro de educación infantil e primaria. Tratábase dun experimentado profesional de recoñecido prestixio que viu niso a oportunidade de levar á práctica un proxecto educativo longamente madurado e apoiado en sólidas conviccións pedagóxicas. Era o *seu* proxecto educativo. E así foi percibido sempre pola gran maioría dos docentes. O proxecto era máis que bo, moi bo. O problema foi que, obsesionado coa aplicación do *seu* proxecto, o director –e en boa medida o equipo directivo– desatendeu algúns aspectos que no resto dos centros estudados se mostraron fundamentais para soste as innovacións:

- a) A busca de consensos en torno ao ideario pedagóxico que inspiraba o proxecto.
- b) A creación dunha base de significados, asuncións e valores compartidos.
- c) A creación dun clima de confianza e apoio entre o profesorado que facilitase o diálogo e a negociación que a posta en marcha de todo proxecto colectivo require.

Este último aspecto revelouse decisivo na nosa investigación. Podemos afirmar que o que chamamos "culturas do coidado", é dicir, aquelas culturas que prestan a máxima atención á integración de todos os colectivos na dinámica do centro e negocian os obxectivos coa mirada posta en garantir un ambiente favorable para o traballo e a convivencia conseguen darlles continuidade ás innovacións máis ca outras culturas. Comprobamos, tamén, algo que sinalan diversos autores: que o ambiente exento de ameazas dalgúns centros contribuía a xerar entre o profesorado a confianza necesaria para asumir riscos e para adoptar e

promover iniciativas (Denton, 1998; Tschannen-Moran e Hoy, 2000; Harris e Muijs, 2005; Louis e outros, 2009: 161).

Por outro lado, as culturas organizativas que, como vimos máis arriba, tomaron as circunstancias difíciles do ámbito como argumentos para solicitar a colaboración entre o profesorado, así como o seu compromiso, lograron máis éxito, en termos de cohesión social, ca aquelas que basearon os seus argumentos nun discurso ideolóxico sobre a conveniencia de tal ou cal modelo educativo, como era o caso do Diego Valázquez. Diríamos que os docentes responderon mellor á chamada para unirse e traballar xuntos cando o referente era a identidade do centro que cando a era a teoría pedagóxica. As culturas que colocaron no centro os valores do traballo compartido, da colaboración e a énfase na profesionalidade lograron xeralmente integrar dun xeito máis suave e máis rápido os novos membros, alimentando así a conformación de auténticas comunidades de práctica e de coñecemento.

### **Terceira condición: construción dun sistema de prácticas profesionais**

Atopamos tamén que as escolas que logran soster procesos duradeiros de mellora adoptan deseños organizativos máis *orgánicos* e menos regulados. Por deseños orgánicos referímonos a aqueles que inclúen a participación dos docentes nas decisións fundamentais ou estratéxicas; estruturas de control profesionais ou autocontrol; colexialidade ou patróns estables de colaboración entre o profesorado; fortalecemento da comunidade educativa; e liderado distribuído (Rowan, 1995). Dito doutro modo, trátase dun enfoque organizativo *emergente*, onde primeiro emerxen as ideas e iniciativas e logo estas son reguladas e coordinadas mediante estruturas e estratexias deseñadas *ad hoc* (Clarke, 2002). Iso quere dicir que unha boa parte da actividade organizativa non responde a plans formalmente establecidos, algo que tamén recoñeceron Buchanan et al (2007). De feito, os deseños orgánicos dependen máis da coordinación ca da planificación. Os deseños *adhocráticos* necesitan culturas fortemente compartidas e pautas de colaboración ben engraxadas, o que conduce, en definitiva, á autoorganización dos equipos docentes, á vontade e capacidade destes para asumir riscos e á súa disposición para aproveitar as diferenzas alí onde xurdan (Clarke, 2002; 134-138).

A práctica da innovación que se deriva desta forma de organización adopta unha modalidade moi natural e integrada no cotián. O seu punto de partida é a apertura dos membros da organización cara ao novo e a busca constante de recursos externos para apoiar a dinámica organizativa interna. Non implica unha xestión de arriba a abaixo, xerárquica, senón propostas que, pouco a pouco, se van diseminando a través dunha variedade de pequenos grupos docentes, co apoio dos coordinadores de ciclo ou departamento e de proxecto, do equipo directivo e dos órganos de coordinación. Neste sentido, a innovación non ten asociado aquí un sentido de rigor, de planificación, de control de resultados etc. Adopta máis ben o sentido de adaptación ca o de orixinalidade ou implantación de algo nunca antes ensaiado.

Outra cuestión que paga a pena destacar con respecto ao modo de traballo é o feito de que, a pesar da variedade de proxectos que se acometen en paralelo, un deles adoita facer de columna vertebral de toda a actividade. Xeralmente é algo máis ca un proxecto, é unha liña que concentra os sinais de identidade do centro e que afunde as súas raíces na historia do centro. Este proxecto central xira, por exemplo, no CEIP Las Moreras arredor do tema da convivencia, o cal se converteu nun verdadeiro emblema do centro e nun aglutinador

ideolóxico, axudado polas sesións de formación e de socialización no proxecto polas que pasan os docentes que se incorporan a el.

Esta variedade de proxectos articulados en torno a un deles que aglutina a visión e a identidade organizativa é a responsable dunha complexa arquitectura de roles e responsabilidades que reclama unha participación incesante e unha distribución masiva da toma de decisións e do control; tamén dunha imaxe de fiabilidade cara á propia Administración e cara á comunidade educativa en xeral. Dito doutro modo, esta peculiar configuración da actividade de mellora, cun proxecto central que representa a identidade do centro e lle dá unha pegada ideolóxica e visionaria á comunidade, combinado con proxectos máis modestos pero que serven para articular unha masiva e complexa rede de actividades e iniciativas, parece, pola súa presenza constante nos nosos rexistros, unha fórmula de éxito.

En definitiva, o carácter innovador destes centros non consistía tanto na realización dunha achega verdadeiramente orixinal e remarcable ás prácticas escolares, senón máis ben na alta implicación xeneralizada do profesorado no traballo pedagóxico e no compromiso activo deste co centro e a súa comunidade, os cales implicaban unha dinámica permanente de transformacións. Tratábase esencialmente de centros comprometidos, activos, traballadores e cunha gran disposición para emprender novos proxectos e iniciativas.

Por outro lado, é verdade que a énfase posta na autonomía dos profesores permite que florezca unha gran variedade de novas prácticas de ensino ao amparo dos diferentes proxectos, pero tamén preserva en boa medida a privacidade do espazo da clase, o cal impide, en ocasións, unha transformación profunda das prácticas de ensino-aprendizaxe. O resultado é que moitos dos proxectos innovadores postos en marcha coexisten con métodos e contidos próximos ao ensino tradicional.

Outro aspecto que define a práctica da innovación nos centros estudados é que vén asociada a un tipo de liderado que se identifica ultimamente na literatura especializada como distribuído (Spillane, 2006; Lambert, 2007). En primeiro lugar, iso quere dicir que os equipos directivos comparten o seu poder consciente e intencionalmente con moitos outros axentes que asumen diferentes responsabilidades. Algúns líderes informais apoiaban os formais cando as circunstancias o requirían, constituíndo algo parecido a un segundo nivel de dirección na sombra, en sintonía co primeiro. Deste modo fortalecían o liderado dos profesores ata o punto de propiciar altos niveis de autonomía e de colaboración entre eles.

Por outra banda, este liderado distribuído era máis un *liderado pedagóxico* ca administrativo (Greenfield, 1987; Stoll, 1999; Southworth, 2002), isto é, vinculado máis ao asesoramento, á elaboración de novos materiais, á socialización e á orientación dos novos docentes, á facilitación dun clima positivo e estimulante de traballo ou á coordinación do currículo, antes ca á xestión burocrática (Day, 2005). A asociación entre o carácter distribuído e pedagóxico do liderado vén dicirnos que a toma de decisións e a dirección dos procesos flúe cara ás persoas e aos equipos máis capacitados ou máis informados. O liderado distribuído é un liderado asociado á tarefa, non á posición xerárquica que se ocupa.

A outra asunción importante implícita na idea de liderado distribuído é que a innovación é unha tarefa o suficientemente complexa como para ser conducida por moi poucas persoas. Pola contra, asúmese que o que se necesita para soste os cambios é unha tamén complexa arquitectura de roles, asociados a diferentes niveis de responsabilidade e vinculados entre si. Neste sentido, trátase dun liderado que tece e mantén redes, o cal é moi importante, pois sabemos que a rede é a mellor estrutura para soste deseños complexos

da actividade humana (Harris, 2006).

## **Conclusión: só unha comunidade de práctica pode garantir a sustentabilidade da innovación educativa**

Se poñemos xuntas as tres condicións que fomos debullando ata aquí, para que a innovación perdure, se desenvolva e se introduza no tecido institucional dun centro escolar, o que obtemos é unha comunidade profesional de práctica ou, se se prefire formular doutro modo, unha práctica comunitaria da educación. Xa dixemos ao principio deste artigo que, desde o noso punto de vista, se necesita todo un centro para que a innovación prospere. Agora podemos ampliar a idea: o que necesita ter detrás é, máis ca un conxunto de individuos, unha verdadeira comunidade. Iso e non outra cousa é o que significa:

- a) Un centro cun proxecto institucional arraigado na súa historia institucional e nas necesidades do contexto ao cal serve.
- b) Unha cultura organizativa que lle dá apoio a ese proxecto e consegue o compromiso dos docentes para desenvolvelo.
- c) Unha práctica colectiva da innovación que permite que esta xermine en calquera lugar e se disemine por todo o centro.

Un dos autores que máis invocou o concepto de comunidade aplicado ás escolas foi Sergiovanni (1994, 1998). Para el, *comunidad* era a palabra clave, en lugar de *organización*, dun modo diferente de ver as escolas, desde unha perspectiva que resaltaba o control interno, os valores, a socialización profesional, a colexialidade e a interdependencia dos docentes. Outros autores estiveran a sentar as bases desde os anos oitenta dunha perspectiva alternativa á burocrática. Por exemplo, Lotto (1990: 42), que entendía a organización como o produto emerxente da interacción social. Ou ben Smircich (1985: 66), que a asumía como unha "construción social", permanentemente negociada e "constituída e mantida simbolicamente".

Non obstante, é a Wenger (1998) a quen lle debemos a definición máis rotunda e a popularización do concepto de comunidade de práctica. El considera que pode falarse dela cando existe un compromiso colectivo cunha determinada práctica e cando ese compromiso confire identidade, é dicir, cando a práctica se experimenta como pertencente a un nós. Outros autores propuxeron variantes desta fórmula: comunidades profesionais de aprendizaxe (Hord, 1997; Stoll e outros, 2006; Stoll e Louis, 2007) ou ben comunidades democráticas deliberativas ou discursivas (Apple e Beane, 1999; Strike, 2000).

Para Bryk, Camburn e Louis (1999), os principais trazos das comunidades profesionais son o diálogo reflexivo entre os profesores; a deprivatización da práctica; a colaboración docente; e procesos activos de socialización dos novos membros. Mentres tanto, Cochran-Smith e Lytle (1999) suxiren que se hai algo característico nelas é que a indagación aparece como unha postura ou unha actitude colectiva.

Unha comunidade de práctica é, ao mesmo tempo e inevitablemente, unha comunidade que aprende. Para Muijs e outros (2004: 160) "Unha escola que aprende caracterízase pola presenza dun diálogo reflexivo, mediante o cal o profesorado desenvolve conversacións sobre o estudantado, o ensino e a aprendizaxe, identificando aspectos e problemas relevantes". Ademais caracterízase pola "implicación do profesorado en continuos esforzos de indagación e de mellora tanto das condicións internas da escola coma das externas, en



lugar de manter unha postura meramente reactiva fronte á inspección ou as iniciativas da administración" (véxase tamén Louis e Miles, 1990).

Efectivamente, moitos destes aspectos aparecían sistematicamente nos centros que viñeran sostendo iniciativas innovadoras desde había moito tempo. E algo que estaba presente en todos eles era, desde logo, un sentido de propiedade e responsabilidade colectiva sobre a súa práctica. Hai que advertir que nesta idea de práctica incluímos tanto as prácticas curriculares coma as organizativas. Non obstante, como poderá comprenderse doadamente, non todos os centros se atopaban no mesmo nivel de desenvolvemento como comunidade. En concreto, malia o carácter comunitario dos centros comprobábase con facilidade nos modos de organizar o traballo dos docentes, non era tan doado nin tan frecuente que a idea de comunidade ou o funcionamento como comunidade alcanzase o plano curricular ou, se se prefire, o ensino e a aprendizaxe na aula.

Isto quere dicir, nin máis nin menos, que en moitos centros o carácter comunitario que adquirían os procesos de innovación se detiña ante a porta da aula. Os profesores eran capaces de pensar e falar en grupo sobre o seu ensino, intercambiar materiais, idear proxectos e iniciativas innovadoras no marco deses proxectos, aprender do que *dicían* uns e outros, pero era sistematicamente máis difícil e menos frecuente que aprendesen do que *facían* uns e outros. Dito doutro modo, con moita frecuencia, o modo colectivo de pensar o ensino non derivaba necesariamente nalgunha modalidade colectiva de *facer* o ensino, nalgún modo de traballar xuntos dous ou máis docentes na mesma aula. Por conseguinte, isto era o que marcaba a diferenza entre uns centros e outros. Alí onde a actividade innovadora, isto é, o traballo en torno aos proxectos en curso, se circunscibía ás reunións do profesorado, observabamos que as novas iniciativas, os novos materiais e as novas estratexias didácticas convivían coas tradicionais. Podíamos presenciar sesións de clase ao máis vello estilo, xunto a outras verdadeiramente rompedoras. Non obstante, tamén puidemos observar centros escolares –os menos– que conseguiran transcender coa innovación o marco organizativo e acceder realmente ao plano curricular. Por conseguinte, podemos concluír que o desenvolvemento da innovación nos centros, o seu alcance e a súa profundidade ten moito que ver co grao de desenvolvemento *comunitario* que alcanzase o colectivo ou comunidade de práctica que a sustenta.

Isto suxírenos que temos que aprender máis sobre as maneiras en que se constrúen e desenvolven as comunidades de práctica. Non podemos conformarnos con ter clara a listaxe de características que estas *deberían* posuír. A nosa comprensión debería abranguer o *gran fino* dos procesos. E iso esixe que atendamos e coñezamos con máis detalle os aspectos que se mobilizan nos centros escolares cando estes operan baixo unha estrutura comunitaria, en concreto:

- Os novos patróns de liderado e de circulación do poder que teñen lugar nas escolas como comunidades.
- Os novos patróns de traballo docente e de coordinación da práctica.
- Os patróns baixo os cales se produce e se disemina o coñecemento organizativo, isto é, o modo en que aprenden as comunidades.
- O papel supostamente decisivo que desempeña a cultura institucional e, en particular, os procesos mediante os que se atribúe o significado aos acontecementos organizativos.

En definitiva, o mellor medio para que a innovación educativa xurda e se desenvolva é unha

comunidade de práctica, de diálogo e de aprendizaxe. En tanto que estruturas sociais ou patróns de relacións sociais, as comunidades poden alcanzar diferentes niveis de desenvolvemento. Necesitamos comprender como operan os centros escolares cando adoptan calquera das diferentes modalidades de desenvolvemento comunitario. E necesitámolo para poder proporcionarlles a mellor orientación posible para axudarlles a avanzar e a afondar na dinámica e os procesos de cambio que eles mesmos iniciaron nalgún momento da súa historia como organización.

**Palabras clave:** Innovación educativa [3]  
Mellora educativa [4]  
Sustentabilidade [5]  
Conocimiento organizativo [6]

### Bibliografía:

- LAMBERT, L. G. (2007): "Lasting leadership: Toward sustainable school improvement". *Journal of Educational Change*, 8, 311-322.
- KEZAR, A. e ECKEL, P. (2002): *Examining the institutional transformation process: The Importance of Sensemaking, Interrelated Strategies, and Balance*. *Research in Higher Education*, 43 (3), 295-328.
- HORD, S. M. (1997): *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.
- HARRIS, A. e MUJIS, D. (2005): *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK, Open University Press.
- HARRIS, A. (2006): "Leading change in schools in difficulty". *Journal of Educational Change*, 7, 9-18.
- HARGREAVES, A. e FINK, D. (2006): *Sustainable leadership*. San Francisco, Jossey Bass.
- HARGREAVES, A. e FINK, D. (2004): "The seven principles of sustainable leadership". *Educational Leadership*, 61 (7), 8-13.
- HARGREAVES, A. (2002): "Sustainability of educational change: the role of social geographies". *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), 189-214.
- GREENFIELD, W.D. (ed.) (1987): *Instructional leadership*. Boston, Allyn and Bacon.
- GHERARDI, S. (2006): *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford, Blackwell.
- FULLER, B. e CLARKE, P. (1994): "Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy". *Review of Educational Research*, 64 (1), 119-157.
- DENTON, J. (1998): *Organization learning and effectiveness*. Londres, Routledge.
- DAY, C. (2005): "Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools". *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 573-583.
- COCHRAN-SMITH, M. e LYTLE, S. L. (1999): "Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities". *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- CLEGG, S. R., KORNBERGER, M. e RHODES, C. (2005): "Learning/Becoming/Organizing." *Organization*, 12 (2), 147-167.
- CLARKE, P. (2002): *Learning Schools, Learning Systems*. Londres, Continuum Press.

- VARIOS (2007): "Nobody in charge: Distributed change agency in healthcare". *Human Relations*, 60 (7), 1065-1090.
- BRYK, A.; CAMBURN, E. e LOUIS, K. S. (1999): "Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences". *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- BROWN, A. D.; GABRIEL, Y. e GHERARDI, S. (2009): "Storytelling and Change: An Unfolding Story". *Organization*, 16 (3), 323-333.
- BROWN, J. S. e DUGUID, P. (1991): "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation". *Organization Science*, 2 (1), 40-57.
- BOLAND, R. J. e TENKASI, R. V. (1995): "Perspective making and perspective taking in communities of knowing". *Organization Science*, 6 (4), 350-372.
- BOJE, D. M. (1991): "The storytelling organization. A study of story performance in an office-supply firm". *Administration Science Quarterly*, 36 (1), 106-126.
- ARAUJO, L. (1998): "Knowing and learning as networking". *Management Learning*, 29 (3), 317-336.
- APPLE, M. e BEANE, J. (1999): *La defensa de las escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- ALTOPIEDI, M. e MURILLO ESTEPA, P. (2010): "Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades". *Profesorado*, 14 (1), 47-70.
- ALTOPIEDI, M. e LÓPEZ JIMÉNEZ, L. C. (2010): "Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación". *Profesorado*, 14 (1), 29-45.
- AINSCOW, M. e WEST, M. (2006): *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*, Open University Press.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010): "Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales". *Profesorado*, 14 (1), 9-28.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. e LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010): "Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela". *Profesorado*, 14 (1), 71-92.
- LOTTO, L. S. (1990): "Thinking and theorizing about organizations and educational administration". En P. W. THURSTON e L. S. LOTTO: *Advances in educational administration* (vol. 1A, 27-71). Greenwich, Connecticut, JAI Press.
- LOUIS, K. S. e MILES, M. B. (1990): *Improving the urban high school: What works and why*. New York, Teachers College Press.
- VARIOS (2009): "The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership". En A. HARRIS (ed.): *Distributed leadership. Different perspectives* (157-180). London, Springer.
- VARIOS (2004): "Improving schools in economically disadvantaged areas: a review of research evidence". *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- ROWAN, B. (1995): "The organizational design of schools". En BACHARACH, S. B. e MUNDELL, B.: *Images of schools. Structures and roles in organizational behavior*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 11-42.
- SÁNCHEZ MORENO, M. e LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010): "Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela". *Profesorado*, 14 (1), 93-110.
- SERGIOVANNI, T. (1994): "Organizations, or communities? Changing the metaphor change the theory". *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 214-226.
- SERGIOVANNI, T. (1998): "Organization, market and community as strategies for change: what works best for deep changes in schools". En A. HARGREAVES e outros (eds.): *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- SMIRCICH, L. (1985): "Is the concept of culture a paradigm for understanding

organizations and ourselves?” En FROST, P. J. e outros: *Organizational culture*. Beverly Hills, Sage.

- SOUTHWORTH, G. (2002): “Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence”. *School Leadership & Management*, 22 (1), 73-91.
- SPILLANE, J. P. (2006): *Distributed leadership*. San Francisco, Jossey-Bass
- SPILLANE, J. e DIAMOND, J. (2007): *Distributed Leadership in Practice*. New York, Teachers College Press.
- STOLL, L. (1999): “Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement”. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 503-532.
- STOLL, L. e LOUIS, K. S. (eds.) (2007): *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead, Open University Press.
- VARIOS (2006): “Professional learning communities: a review of the literature”. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- STRIKE, K. A. (2000): “Schools as communities: four metaphors, three models, and a dilemma or two”. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 617-642.
- TSCHANNEN-MORAN, M. e HOY, W. (2000): “A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust”. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.
- TSOUKAS, H. (2002): *Where does new organizational knowledge come from?* Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. Working Paper Series: 2002-15: Mimeographed paper.
- WENGER, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge MA, Cambridge University Press.

### Resumo:

A innovación educativa é unha tarefa colectiva. É verdade que moitos bos proxectos, ideas e iniciativas saen da mente de individuos concretos, de docentes voluntariosos e comprometidos que asumen os problemas de aprendizaxe do seu alumnado como un reto profesional. Pero mesmo neses casos –e especialmente nos casos en que as súas iniciativas perduran e melloran co tempo– o que atopamos detrás deses docentes é un centro que os comprende, os apoia e protexe o seu traballo.

---

**Source URL:** <http://www.edu.xunta.es/eduga/122/foro/condicions-organizativas-que-favorecen-dificultan-innovacion>

### Links:

- [1] <http://www.edu.xunta.es/eduga/secciones-revista/foro>
- [2] <mailto:lopezya@us.es>
- [3] <http://www.edu.xunta.es/eduga/tags/155>
- [4] <http://www.edu.xunta.es/eduga/tags/156>
- [5] <http://www.edu.xunta.es/eduga/tags/157>
- [6] <http://www.edu.xunta.es/eduga/tags/231>