

Tema 1: Organizaciones educativas y TIC.

Delimitando el territorio

Objetivos:

- Consolidar un marco de referencia para el análisis de las instituciones educativas.
- Estudiar la complejidad de las instituciones educativas como organizaciones en sus diferentes niveles y dimensiones de análisis.
- Analizar el modo en que los aspectos organizativos de las instituciones educativas condicionan la forma en que las TIC pueden favorecer la mejora de la escuela.

1. Introducción

Es pertinente justificar el sentido de esta asignatura dentro del Máster Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (MEDUTIC). ¿Por qué al hablar de las TIC en el contexto de la educación es necesario pensarlas en relación a las organizaciones educativas? A lo largo del desarrollo de la asignatura se pretende que quede patente esa necesidad, pero es preciso empezar especificando diversas razones que lo justifican. El objetivo de este tema es adquirir un marco de referencia para el análisis de las organizaciones educativas, tomando conciencia de su complejidad y posibilidades.

¿Por qué la organización? Donde quiera que sea preciso combinar las actividades de varios actores para un fin común surgen, al menos, tres problemas: la coordinación de las actividades en sí mismas, la cooperación de los participantes y la adaptación a los cambios en el entorno (...)

La educación es muy compleja, como nos vienen a recordar una y otra vez la diversidad y la imprevisibilidad de sus resultados, incluso dentro de una reducida familia; y las escuelas, entendiendo por tales cualesquiera centros de enseñanza reglada, comprenden una multitud de participantes, pues no sólo hay que contar unas decenas de docentes sino también centenares de alumnos, por no hablar ya de los interesados que no son parte formal.

Hay que hacer notar, asimismo, que la organización escolar no es simplemente un canal por el que se transmite una información (cultura, enseñanzas, contenidos...), sino, como toda organización, un conjunto coordinado de actividades que estructuran la experiencia de los participantes. Además, la escuela es una institución, un tipo concreto de organización que se caracteriza porque en ella un pequeño grupo, la profesión docente, gestiona a otro notablemente más amplio, el grupo institucionalizado, en este caso el alumnado. Resulta esencial, por tanto, qué tipo de encuadramiento llevan a cabo los profesionales sobre los institucionalizados, y esto concierne tanto a las decisiones de cada día (p.e., qué hacer ahora en el aula) como a las decisiones heredadas del pasado de la institución (p.e. y en particular, el aula misma).

Red por el Diálogo Educativo (2020, p.17)

Hace ya bastante tiempo que se viene hablando del cambio tecnológico derivado del crecimiento imparable de las TIC y de la generalización de su uso en la que se ha denominado “sociedad de la información”. Emergía con fuerza e ímpetu otra forma de vida, de relación, de comunicación, de visión de la realidad. Se estaba instaurando otro paradigma.

1. Estamos viviendo un período histórico de cambio tecnológico, consecuencia del desarrollo y de la aplicación creciente de las tecnologías de la información y de la

comunicación (TIC). Este proceso es diferente y más rápido que cualquiera que hayamos presenciado hasta ahora. Alberga un inmenso potencial para la creación de riqueza, elevar el nivel de vida y mejorar los servicios.

2. Las TIC ya forman parte integrante de nuestra vida cotidiana, nos proporcionan instrumentos y servicios útiles en nuestro hogar, en nuestro lugar de trabajo, por todas partes. La sociedad de la información no es la sociedad de un futuro lejano, sino una realidad de la vida diaria. Añade una nueva dimensión a la sociedad tal como la conocemos ahora, una dimensión de importancia creciente. La producción de bienes y servicios se basa cada vez más en el conocimiento.

Así comenzaba el Libro Verde Vivir y trabajar en la sociedad de la información: Prioridad para las personas (1996) de la Comisión Europea. El concepto de sociedad de la información fue acuñado a principios de la década de los 80 del s. XX, pero no fue hasta mediados de los 90 que su uso se extendió para describir, según diversos analistas, un nuevo modelo de sociedad. Se empieza a hablar de “modernidad líquida” en términos del sociólogo Bauman (2015), en que la presencia y desarrollo constante de las TIC ocupaba ya un lugar fundamental. El sociólogo español Manuel Castells fue uno de los pioneros en el análisis de la sociedad de la información (1996).

En la actualidad y entrando de lleno en el contexto educativo, Costa, Castaño-Muñoz y Kamyli (2021) señalan que “el uso de tecnologías digitales en la educación formal incluye dos objetivos complementarios: i) el uso pedagógico de las tecnologías digitales para apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje; ii) el desarrollo de la competencia digital de alumnos/as y docentes.” Varios de dichos autores participaron en la elaboración del European Framework of digitally-competent educational organisations (DigCompOrg) (Marco europeo para las organizaciones educativas digitalmente competentes).

Si en la sociedad de la información en la que vivimos las TIC ocupan un lugar tan relevante en la vida social y en el mundo del trabajo, las organizaciones educativas no pueden estar ajenas a ellas. De hecho, pueden suponer un poderoso detonante para que las comunidades educativas se replanteen la forma en que se viene funcionando en las escuelas y con ello dar lugar a repensar la denominada “caja negra” de la organización escolar (Fernández, 2020).

Particularmente, durante el último tiempo, debido a la conmoción que ha supuesto la pandemia de la COVID-19 y a las medidas de confinamiento adoptadas que han acarreado el cierre por varios meses de las escuelas, se ha abierto el debate del lugar de los centros escolares en la formación de la ciudadanía y la forma que ha de adoptar la educación escolar una vez superada la pandemia en el contexto de una sociedad de la información en la que las propias organizaciones educativas han desplegado modalidades de enseñanza totalmente digital o híbrida.

La reciente crisis sanitaria derivada de la Covid-19 ha supuesto un punto de inflexión en la revisión de la forma en que el sistema educativo responde ante las necesidades educativas de todo el alumnado. En este sentido, la inclusión educativa ha de atender a ese “todo” que hace referencia, en términos de Echeita (2020) a “la intrínseca diversidad de capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, lenguas, credos, afectos y emociones que nos caracteriza a los humanos, así como las variadas y circunstancias personales, familiares y sociales en las que cada uno nos desenvolvemos (p.9)” (Pérez-Jorge et al, 2024)

En un documento de trabajo de la UE, posterior al Libro Verde citado, se recogen los objetivos que, desde la perspectiva de la Comisión Europea, se establecieron en las políticas públicas dentro del ámbito de la sociedad de la información (Comisión Europea, 1997):

- Mejorar el acceso a la información
- Hacer progresar la democracia y la justicia social
- Fomentar la capacidad de encontrar trabajo y el aprendizaje permanente
- Aumentar la capacidad de la economía de la UE para lograr niveles altos y sostenibles de crecimiento y empleo,
- Conseguir y aumentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres
- Fomentar la inclusión y ayudar a las personas que tienen necesidades especiales y a las personas que carecen de oportunidades para mejorar su posición.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la administración pública.

El logro de la mayoría de estos objetivos, que se sigue persiguiendo en la actualidad de las instituciones educativas, exige hoy la revisión de las estructuras organizativas, del uso de los tiempos y de los espacios escolares, del desarrollo profesional docente, de las relaciones e interacciones entre las personas que conforman las comunidades escolares, de los tipos de liderazgos y de las interacciones con el entorno. En definitiva requiere la actualización de la antigua “gramática escolar”.

En las últimas décadas, la enseñanza digital se ha ido instaurando en los centros educativos de forma procesual (Durán y Rodríguez, 2015; Fernández et. al, 2018), ofreciendo múltiples posibilidades de innovación, flexibilización y adaptación de los procesos educativos, y sobre todo, como complemento inherente a las metodologías activas desarrolladas en las aulas presenciales. La educación virtual inclusiva es viable, tal y como se describe en la revisión realizada por Crisol et al. (2020), bajo planteamientos didácticos flexibles, accesibles y susceptibles de provocar motivación en el alumnado, considerando que es imprescindible contar con recursos tecnológicos adecuados y con la capacitación del profesorado para ello. En este sentido, Pettersson (2018), revela un campo de investigación creciente, pero ocasionalmente pasado por alto, **que analiza también las competencias organizativas y la cultura de la colaboración escolar al promover la digitalización y el cambio educativo. Como afirma la UNESCO (2021), tras la crisis atravesada urge adecuar las acciones educativas** ante un objetivo ambicioso fundamental de la agenda 2030: reducir la brecha digital, lo que implica vincular a cada estudiante a soluciones digitales capaces de proporcionar un aprendizaje personalizado y pertinente. (Pérez-Jorge et al., 2024)

Si el uso innovador de las TIC en los centros educativos, dentro de una coherencia pedagógica compartida, depende en última instancia, de factores organizativos, es necesario ahondar en el análisis y comprensión de los procesos de introducción de las TIC en las organizaciones educativas. Se deben comprender los elementos organizativos, propiciando el análisis de las dimensiones organizativas y de la forma éstas facilitan o dificultan el uso de las TIC con un planteamiento innovador, inclusivo y con coherencia pedagógica.

En el contexto actual de postpandemia, habiéndose ensayado modalidades de docencia virtual o híbrida, y ahondando en el debate sobre el papel de la escuela como institución, si la escuela quiere seguir contribuyendo a la formación de la ciudadanía y la equidad

social es necesario analizar y clarificar el papel de las TIC en la educación. Por ende, resulta más que razonable repensar cómo se está contribuyendo, en las escuelas por medio de la integración de las TIC, a la mejora de los procesos de inclusión educativa como eje vertebral que rige la actual ley educativa.

2. Respuesta de las organizaciones educativas ante la era de las TIC

La introducción de las TIC en los centros escolares no ha supuesto automáticamente un uso generalizado de las mismas en la enseñanza. A pesar de que dicha introducción se fue produciendo poco a poco en las escuelas, antes de “la era COVID” la conclusión recurrente de las investigaciones fue que su uso pedagógico con carácter innovador no era lo normal en las aulas ni en las instituciones escolares. En todo caso, lo más frecuente era encontrar docentes que utilizaban las TIC como apoyo al trabajo habitual de clase o, como mucho, permitían al alumnado utilizarlas como herramienta de búsqueda de información (Area, 2010).

Diversos estudios demostraron que el uso innovador de las TIC en las escuelas está ligado a factores no solo personales sino también institucionales. En un estudio desarrollado en las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias, Extremadura y País Vasco se identificaron como factores facilitadores de un uso innovador de las TIC los siguientes: la actitud positiva de los colectivos docentes, los equipos directivos y la comunidad educativa en general; y la disponibilidad de espacios y recursos informáticos para el desarrollo de innovaciones. Destaca sobre otros factores que el equipo directivo tenga conciencia de la importancia de la incorporación de las TIC a los centros. Estos resultados confirman los hallazgos de estudios internacionales y nacionales que sitúan la dotación de infraestructura, el clima de centro y los papeles de los agentes educativos como factores de mayor incidencia en las innovaciones con TIC (De Pablos, Colás y González, 2010). Otros factores que parecen estar ligados a la integración de las TIC en los centros escolares, y que también han aparecido de modo reiterado como conclusión de las investigaciones en el campo, son: el papel que juegan, por un lado, la figura del coordinador/a TIC del centro como agente clave para la promoción de las TIC en el ámbito de la organización y, por otro, las políticas del centro respecto a las TIC.

Dentro de las políticas TIC del centro también se identificaron los siguientes aspectos: el desarrollo de un Plan TIC que facilite una integración comprensiva de las TIC y propicie la creación de un entorno facilitador de los principios pedagógicos del Plan; un liderazgo

que oriente eficazmente la integración de las TIC; un apoyo y una formación del profesorado garante de la integración de las TIC; una evaluación para dar seguimiento y guía al Plan TIC; y la cooperación para crear comunidades de escuelas que diseminen el conocimiento generado en torno a la integración de las TIC (Area, 2010; Tondeur, van Keer, van Braak & Valcke, 2007).

3. El escenario de la escuela como organización

El propósito de este apartado es ofrecer una visión de la escuela como organización, presentando un modelo para su estudio y análisis compuesto de diversas dimensiones. Se comenzará planteando algunas consideraciones acerca de las escuelas como organizaciones. Posteriormente se describirán las distintas dimensiones del modelo. Como broche conclusivo se delimitará una visión posible de escuela coherente con los posicionamientos hasta aquí expuestos y defendidos. Además se expondrán las particularidades diferenciales de las escuelas de Educación Secundaria al compararlas con las de Educación Primaria.

La escuela como realidad multidimensional

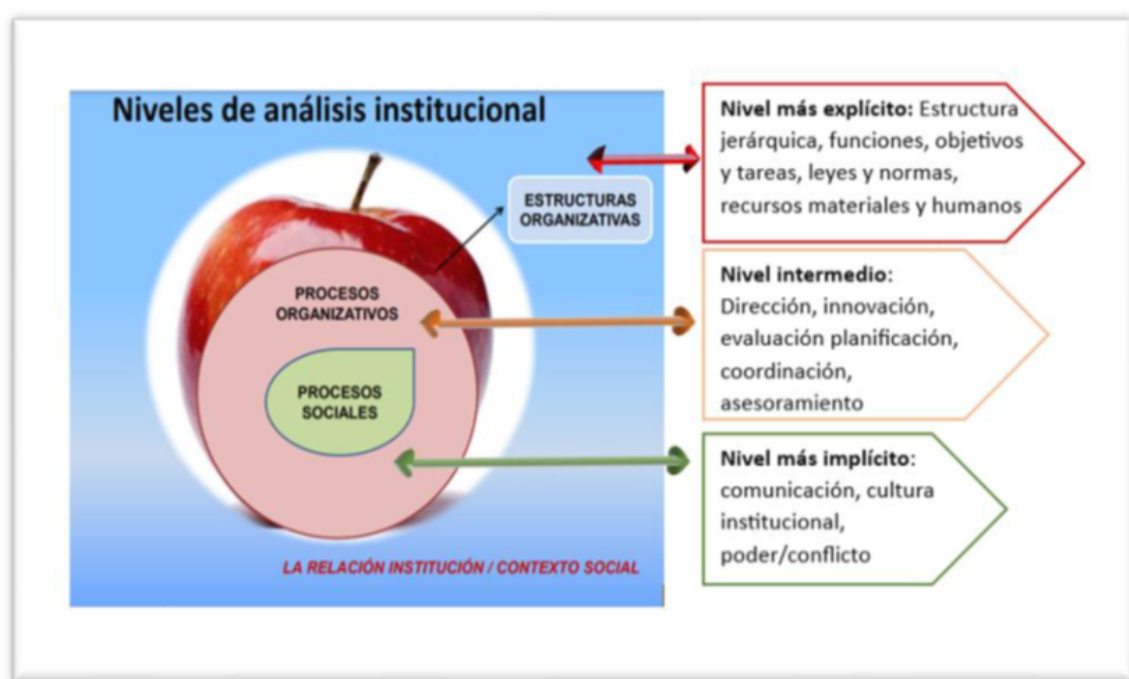
En el campo de la organización escolar existe ya un consenso claro en torno al hecho de que la escuela es una realidad compleja y multidimensional. Además, y como vienen señalando Fernández y Gutiérrez (2005) la institución escolar se ancla dentro de un entorno que también es crecientemente complejo, bajo cualquier consideración que se contemple. “El cambio social se acelera hasta tal punto que una institución que antes fue su principal mecanismo, amenaza convertirse en una rémora, desbordada por su cambio intrageneracional, que deja obsoletos los viejos fines, las viejas estructuras organizativas” (p.13). Si se pretende describir, comprender, explicar y transformar el contexto escolar es conveniente partir de un marco de análisis sistémico y dimensional de referencia.

Partiendo de la visión sistémica de las instituciones educativas, López-Yáñez et al. (2002 pp.34-36) proporcionan un análisis de la interacción entre las diferentes redes y dimensiones institucionales que plantean como un posible mapa de carreteras. Han estructurado este mapa en torno a tres niveles de análisis desde el más explícito (la estructura formal: estructura jerárquica, funciones, objetivos y tareas, leyes y normas, recursos materiales y humanos al más implícito (los procesos sociales: comunicación, cultura institucional, poder/conflicto sistémico pasando por el nivel intermedio de los

procesos organizativos dirección, innovación, evaluación, planificación, coordinación, asesoramiento) entendidos como los que mezclan aspectos formales (normas y elementos técnicos reguladores) e informales y que representan la actividad organizativa por excelencia. En la figura 1 se refleja un símil que vincula este modelo de planos o niveles de análisis institucionales con las partes de una manzana, la piel, más visible (la estructura institucional), la pulpa, como zona intermedia (procesos organizativos) hasta llegar a la semilla, la parte más profunda, que en la institución son los procesos sociales.

Figura 1.

Niveles de análisis institucional (según el modelo de López Yáñez et al., 2002; adaptado de Santana Bonilla, 1997)

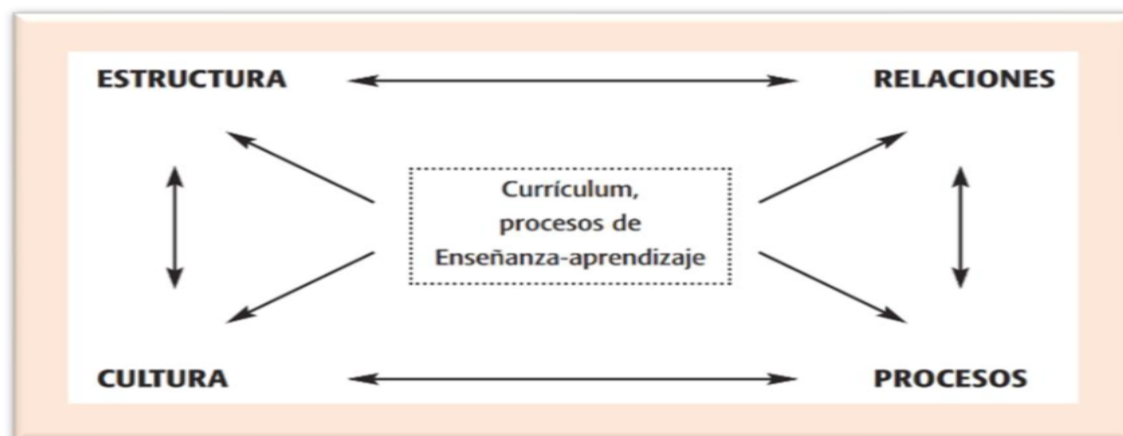


Teniendo en cuenta estos niveles de análisis se propone como modelo, para abordar y desarrollar la explicación del carácter multidimensional de la escuela, el planteado por González-González (2003) quien distingue las siguientes dimensiones: entorno, estructura, procesos, cultura y relaciones (Figura 2). La explicación que se va a abordar sigue el hilo que proponen Ceballos y Saiz (2020) porque lo hacen desde la perspectiva del papel que tiene la organización escolar en los procesos de cambio y mejora de los centros entendidos como comunidades democráticas. En el siguiente apartado se va a justificar y a desarrollar esta visión en la línea de las posibilidades institucionales y organizativas de las escuelas para hacer un cambio real y posible hacia la educación

inclusiva en coherencia, también, con la reciente preocupación en torno a la justicia social en los contextos educativos (González-González 2014).

Figura 2.

Dimensiones de análisis de la escuela (González-González 2003, p.26)



Aunque este esquema comienza con la dimensión estructural se va a empezar por analizar aquella dimensión que más se pone de relieve en la actualidad, desde el enfoque interpretativo/ sociocrítico de la organización escolar, para encarar la mejora institucional que se viene dibujando y defendiendo hasta aquí. Es la dimensión que encaja con aquella semilla de la manzana institucional que está en los niveles de análisis más profundos y que impregna al resto de ellos. Como afirmaba Díez (1999) la transformación de las escuelas pasa por un cambio de su cultura.

La dimensión cultural

La dimensión cultural supone una de las dimensiones sustanciales que González-González (2003) propone para analizar las escuelas. La propia autora advierte que “no siempre ésta ha sido una dimensión organizativa a la que se haya prestado atención” (p 171). explicando que, como aquí ya se ha planteado también, inicialmente el estudio de las organizaciones se centraba en aspectos visibles y tangibles como los elementos de la estructura organizativa y sin adentrarse en los elementos menos visibles de las instituciones. A partir del auge del enfoque interpretativo de la organización escolar, se empieza a dar un lugar relevante al análisis de los centros como realidades culturales. La autora aporta un matiz importante que determina si una concepción de la cultura de la escuela puede ser derivada o no de las corrientes gerencialistas más vinculadas al ámbito empresarial: cuando se entiende la cultura como una variable (la organización tiene una cultura) que puede mejorar la eficacia de la escuela se reflejan los parámetros de estas

tendencias y hay que diferenciarlo de la forma de concebir la cultura organizativa como metáfora (la organización es una cultura) para explicar que el centro escolar es una realidad socialmente construida. En algunos de sus aspectos, las escuelas son lo que son porque así se ha establecido oficialmente, y desde luego por el peso de la historia y la tradición, pero, al mismo tiempo, son lo que resulta de la construcción que de cada centro hacen quienes trabajan y viven en el mismo. Lo sustancial no sería tanto la estructura formal del centro como la redefinición que hacen de ésta sus miembros.

Para poder hacer una aproximación mayor a lo que encierra esta dimensión, se podría partir analizando el concepto de cultura que propone Schein (2004). La cultura se entiende así como el patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas básicos de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido, y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con dichos problemas.

Si nos vamos acercando más a las puertas de un centro escolar, podremos indagar en lo que supone la cultura del centro y en este sentido conviene diferenciar entre la idea de:

- La cultura en general, como los valores, normas, creencias y modos de funcionar del entorno del centro educativo (por ejemplo cultura local, cultura nacional)
- La cultura escolar, como el conjunto de normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas que se han ido asentando a lo largo del tiempo y que son comunes a todos los centros de educación formal.
- La cultura del centro o cultura organizativa como algo propio de cada organización educativa en particular.

Es lógico pensar que el centro escolar absorba y refleje la cultura del contexto social al que pertenece; del mismo modo se entiende que todas las instituciones escolares comparten una cultura escolar que las distingue de cualquier otro tipo de organización. Por último, se ha de tener presente que no todas las escuelas son iguales y por eso cada escuela construirá su propia cultura de centro. Para seguir bosquejando en esta dimensión cabe comentar que, en el seno de las escuelas, algunos de estos elementos que componen la cultura del centro son declarados formalmente mientras que otros constituyen lo implícito, lo que se suele analizar también desde el terreno del currículum oculto (Torres, 2013). En este sentido conviene matizar que la cultura del centro escolar:

Habitualmente se utiliza para aludir a los aspectos de la vida y el funcionamiento del centro escolar que no son del todo tangibles. Se trata del conjunto implícito de

supuestos, creencias, valores, normas no escritas que subyacen a lo que se piensa y se hace en el centro, así como su materialización en artefactos, prácticas y relaciones entre sus miembros. (González-González, 2009: 20)

Se desprende de este planteamiento lo enraizada que puede estar la cultura en los centros y las dificultades que puede acarrear cualquier propuesta de cambio a este nivel. Es por ello que, “para promover mejoras se torna esencial indagar sobre estas culturas escolares que permitan movilizar ideas, creencias y modos de hacer” (Ceballos y Saiz, 2020, p.152).

Como apunta González-González (2003) la cultura de la escuela, a su vez, está constituida por múltiples culturas. De hecho, en las organizaciones educativas suele existir una cultura hegemónica o dominante (mantenida o impuesta, por ejemplo, por un equipo directivo, o por un grupo de docentes del centro) que coexiste con otras configuraciones culturales (o subculturas) cultivadas por grupos de miembros, cada una con sus creencias, normas y valores específicos. Pero ¿cuáles son los diferentes tipos de culturas que se presentan en las instituciones escolares? La respuesta se deriva al asumir que, no existe una cultura homogénea y compacta de las organizaciones educativas, sino más bien culturas en función del tipo de organizaciones educativas. Así, diferentes tipos de organizaciones educativas (centros de infantil, primaria, secundaria; públicos y privados) suelen tener culturas diferentes.

Siguiendo con el análisis de los elementos comunes con otras etapas educativas Hargreaves y Fullan (2014) analizan una serie de tipologías de cultura con las que se puede profundizar mejor en este entramado de construcciones culturales escolares:.

▪ **Cultura individualista:** se caracteriza por el hecho de que los y las docentes del centro escolar se concentran en el trabajo en su aula y tienen escasas interacciones profesionales con sus colegas. Comentan poco acerca de la enseñanza en el aula, planifican de modo individual, no intercambian ideas para mejorar la enseñanza, ni van a clases de otros/as colegas a observar cómo enseñan.

▪ **Cultura fragmentada o balcanizada:** se caracteriza porque los docentes del centro escolar trabajan organizados formal o informalmente en grupos, pero constituyen grupos que no se relacionan entre sí. El ejemplo paradigmático lo constituyen los departamentos en los centros

de secundaria.

▪ **Cultura institucionalizada, de colegialidad artificial o forzada, cultura de coordinación:** en ella el equipo directivo se constituye en motor y referente del comportamiento, y de las actuaciones del centro. La dinámica organizativa se desarrolla a partir de las líneas marcadas por el equipo directivo y son asumidas, con mayor o menor entusiasmo, por el resto de la comunidad educativa

▪ **Cultura colaborativa:** en este tipo de cultura el comportamiento organizativo es resultado del aprendizaje colectivo de la organización. Se comparten los objetivos del centro, porque han sido contruidos conjuntamente, y esto da coherencia a las actuaciones de sus miembros. Se entiende que la acción de educar se desarrolla en todo momento y en todo lugar, por ello la continuidad y coherencia de las acciones de todos los y las profesionales del centro es indispensable para el éxito de la acción organizativa.

▪ **Cultura del aprendizaje en red:** se caracteriza porque el comportamiento organizativo es resultado del aprendizaje comunitario producido por la interacción con los y las agentes educativos/as del entorno. La red, como resultado del conocimiento adquirido en su proceso de aprendizaje, adquiere la capacidad de influir sobre las dinámicas de comportamiento de las organizaciones que la integran Gordó (2010) ha realizado un análisis valioso de las escuelas en red.

Para finalizar con el análisis de la dimensión cultural se presentan unas pinceladas de los rasgos básicos con lo que González-González (2003) sintetiza el lugar que ocupa la cultura en el entramado escolar:

- La cultura es una realidad socialmente construida.
- Tiene carácter colectivo y compartido, aunque no es compacta o uniforme. Incluye elementos más superficiales y otros más profundos; es de donde emerge el clima escolar.
- Impregna los diversos aspectos de la vida organizativa.
- No siempre es compacta o cohesiva. Existe una cultura dominante pero también pueden existir diversas subculturas
- Distintos tipos de centros, según el nivel educativo al que atienden, generan culturas diferentes

La dimensión relacional

En la literatura se explica que la cultura del centro educativo tiene una estrecha relación con el clima escolar González-González, (2003), Moran et al. (2012). Siguiendo el hilo elegido para el análisis, propuesto por Ceballos y Saiz (2020) y con la mirada puesta en hacer real la mejora institucional a través de la integración de las TIC, que se viene defendiendo, se destaca una segunda dimensión que informa sobre el entramado relacional y comunicacional y la toma de decisiones escolares (González-González, 2009). Esta dimensión analiza cómo la vida relacional de las escuelas genera un determinado clima escolar que afecta y está condicionado por las características organizativas de cada institución escolar. Ese clima relacional es reflejo además de las relaciones de poder que se dan en un centro y de la capacidad de tomar decisiones por parte de cada una de las personas que lo componen.

Como se ha expuesto al analizar la dimensión cultural, la escuela es una organización social en la que interactúan personas con diferentes ideas, concepciones e intereses. Por la misma presencia de todas/os las agentes educativos que interactúan en la institución escolar se establecen acciones que trascienden el funcionamiento formal de la organización. Se generan formas diversas de comunicación y de relación entre las que destacan:

- Relaciones formales e informales. Esta distinción es muy general y no siempre es fácil ubicar las relaciones en estas dos categorías.
- Relaciones micropolíticas. Este tipo de relaciones se desarrollan, generalmente, en el plano informal. En ellas se ponen en juego diferentes intereses, y capacidades de poder e influencia en los acontecimientos organizativos.
- Relaciones profesionales. Para llevar a cabo la actividad educativa los docentes han de mantener relaciones de trabajo, que pueden ir del individualismo a la cooperación o a la colaboración. También pueden mantenerse de modo formal o burocrático, o pueden presentar un carácter conflictivo.

Se puede entrever que esta dimensión relacional planteada por González-González (2003) incluye elementos significativos como los patrones de vida social, el clima escolar y los flujos de comunicación formal e informal que se dan en el centro. Todo ello a su vez, afecta en las dinámicas y ambientes de trabajo, así como en la satisfacción personal y profesional de las personas que conviven en la escuela.

En la línea de lo que más adelante, prioriza González-González (2003) sobre esta dimensión, se va a llevar la atención aquí a la importancia que tienen estas relaciones en la vida del centro educativo, especialmente las que se construyen con las alumnas y los alumnos. Se va a plantear la incidencia que tienen determinadas condiciones organizativas sobre estas relaciones y, sobre todo, se va a destacar la visión de fondo en torno a la necesidad de que las escuelas sean contextos acogedores e inclusivos para el alumnado. Su experiencia escolar, el modo en que despliegan sus aprendizajes académicos y sociales tiene lugar en el centro escolar como contexto clave también para el aprendizaje para la convivencia. Lo mismo sucede para los asuntos que hoy tanto preocupan relativos al desenganche escolar de un buen número de estudiantes, su escasa motivación o sus comportamientos disruptivos temas que como apunta González-González (2011, p.44) remiten de un modo muy directo a la vida relacional y a cómo se construye entre sujetos más directamente implicados. La autora sintetiza diversas investigaciones que avalan la importancia del tema con algunas conclusiones a considerar:

- La organización curricular y la estructura departamental de los centros de secundaria contribuyen a la creación de entornos poco acogedores para el alumnado.
- Los centros de gran tamaño tienden a ser impersonales y burocráticos.
- Un ambiente escolar en el que hay pocos vínculos positivos hace que los resultados escolares se resientan y el desenganche escolar se incremente.
- La naturaleza y calidad de las relaciones en el centro escolar incide en su rendimiento y en su permanencia (o abandono).
- Una de las razones básicas por las que los alumnos deciden abandonar es la falta de apoyo social y académico que perciben en el centro y su vivencia de éste como un lugar ajeno sin sentimiento de pertenencia.
- Las líneas de investigación sobre el “clima escolar” subrayan la importancia de un adecuado clima de convivencia en el centro, de un clima de apoyo y seguridad, de un clima de cuidado, o de un clima que favorezca el aprendizaje.

Otra cuestión que destacan Ceballos y Saiz (2020) es que una escuela que quiere desarrollar un proyecto compartido para lograr mejoras debe encaminarse a entender el poder negociado desde un lugar no jerárquico donde los y las distintos/as agentes tienen la posibilidad de formar parte de los procesos de toma de decisiones. En este sentido, Ceballos y Saiz explican como el liderazgo escolar es clave en los procesos de mejora escolar comunitarios, y lo avalan con la literatura de relieve en este ámbito (Bolívar y

Murillo, 2017; Leiva, et al., 2019). Además especifican la dirección y el color que debe tomar el liderazgo distribuido planteado y fundamentado en investigaciones recientes en los siguientes términos:

Desde una perspectiva comunitaria, el liderazgo debe situar el aprendizaje en el centro de la vida escolar y poner al servicio de dicho proyecto las estructuras organizativas (Day et al. 2016; Grootenboer, et al. 2015; Kools y Stoll, 2016), abogando por planteamientos democráticos y participativos (Diamond y Spillane, 2016; Martínez et al. 2018; Segal, et al. 2017). Finalmente, las investigaciones más recientes destacan como, a pesar de las dificultades de las mujeres para acceder a los cargos de poder y responsabilidad (Calvo et al. 2012; Díez, et al. 2006), desarrollan prácticas de liderazgo más distribuido, reforzando la participación de los diferentes agentes y, por tanto, dibujando el marco para la construcción de proyectos comunes (Hallinger et al. 2016). (p. 152)

En definitiva, como señala González-González (2011), de este análisis sobre la dimensión relacional se debe destacar la importancia de hacer de los centros “comunidades equitativas y democráticas de cuidado y apoyo”, no tanto de forma individual, sino desde la visión de pertenencia a un nivel de actuación mayor, que es el centro en su conjunto. La relación con el alumno o la alumna puede ser fluida o difícil, pero será de calidad en la medida en que tras ella esté el propósito o la intención de comprender al otro o a la otra y ayudarle a alcanzar su potencial. Si el/la estudiante, y su aprendizaje, no está en el epicentro de la vida de la organización educativa, ni la actividad educativa está dirigida por el interés de ofrecer una buena educación para todos/as, no se podrán cultivar contextos organizativos más cercanos y personalizados para cada estudiante.

La dimensión procesual

En relación con esta dimensión Ceballos y Saiz (2020, p.153), apoyándose en Kools y Stoll (2016) y en Pascual et al.(2016) sostienen que una de las claves del cambio es la existencia de unas finalidades y procesos de planificación educativa compartidos que otorgan dirección al proyecto y sostienen la acción educativa. Los procesos organizativos son los mecanismos y las acciones que se llevan a cabo en la organización para que la escuela funcione día a día y mejore.

Algunos ejemplos de procesos organizativos son:

- Procesos de dirección: las acciones que desarrolla el equipo directivo.
- Procesos de planificación: los mecanismos que tiene el centro para planificar.
- Procesos de coordinación: las acciones que emprenden las y los docentes para coordinarse.
- Procesos de cambio y mejora: los mecanismos y acciones que se desarrollan en el centro para innovar y mejorar.
- Procesos de evaluación: los mecanismos de los que se ha dotado el centro para evaluar su funcionamiento y los equipos docentes.

Esta dimensión procesual está especialmente ligada al resto de dimensiones tal y como lo ejemplifica González-González (2003, p.30):

Los procesos que se van desencadenando en la organización no se desarrollan de igual modo en un centro cuyas relaciones sean conflictivas que en uno con relaciones cooperativas, o en un centro donde se valora la reflexión y la acción conjunta que en otro en el que se valora la rutina y el individualismo; en un centro con estructuras participativas, que en otro con estructuras muy jerarquizadas, etc.

En definitiva, los procesos que se desarrollen en un centro no pueden entenderse al margen de las otras dimensiones organizativas, pero al mismo tiempo, la forma, la finalidad y los contenidos sobre los que se construyen dichos procesos afectarán de alguna manera a aquellas. Los procesos institucionales, además de tener componentes culturales y relacionales, se articulan sujetos a una estructura formal concreta en las escuelas. Por ello, con relación a los niveles de análisis institucional de López Yáñez et al. (2002) la dimensión procesual está en un nivel intermedio, actuando entre el sistema social (dimensión cultural y relacional) y la estructura organizativa de la escuela.

La dimensión estructural

Esta dimensión se ubica dentro del nivel más superficial o explícito, el que está más visible. De hecho, López Yáñez et al. (2002) denominan a este nivel “la organización”, quizá como herencia de lo que tradicionalmente se estudiaba en mayor medida de las organizaciones educativas. Esta dimensión se ha analizado en último lugar porque, como ya se explicó, desde las perspectivas más vigentes de la mejora de la escuela en estos momentos de cambio o crisis social, la estructura institucional debe estar al servicio de los procesos y del sistema social que se ha de cultivar en ella para avanzar.

La estructura de una escuela es como el esqueleto o el andamiaje que la sostiene tal y como la presenta González-González (2003, p.17). Se debe enfatizar, tal y como se ha ido reflejando anteriormente, que aun conociendo cada uno de los elementos que conforman este esqueleto, por sí sola, la dimensión estructural no alcanza para comprender la complejidad organizativa de una escuela. González-González (2003, p.27) especifica cuáles son los elementos básicos que componen esa estructura:

- Los papeles o roles por ejemplo, directora, profesor de matemáticas, orientador, coordinador de ciclo, jefa de estudios, etc. desempeñados por las personas en el centro escolar, con sus correspondientes tareas y responsabilidades.
- Las unidades organizativas, por ejemplo, departamentos didácticos, equipo directivo, consejo escolar, equipos de ciclo, etc. en las que están agrupados, con sus respectivas funciones y responsabilidades.
- Los mecanismos formales que existen en la organización para la toma de decisiones, para la comunicación e información, para la coordinación entre los docentes, para la dirección y el control de la actividad, etc. destinados a que los individuos y/o las unidades organizativas se relacionen entre sí, se coordinen y no funcionen al margen unas de otras.
- La estructura de tareas ratio profesor/alumno, horarios (estructura temporal), patrones de agrupamiento de alumnos, etc. formalmente establecida para el desarrollo de la enseñanza en las aulas.
- La estructura física e infraestructural del centro, es decir, sus espacios y materiales y cómo están distribuidos; sus instalaciones y cómo se ha regulado su utilización.

Partiendo de este marco es conveniente hacer una distinción entre dos tipos de estructuras tal y como se expone a continuación:

- a) Estructura organizativa: organigrama; roles y funciones; unidades organizativas; estructura de tareas; ratio; agrupamientos; horarios; etc. Se suele reflejar en documentos como las Normas de Organización y Funcionamiento (NOF)
- b) Estructura pedagógica: se refiere a los marcos que estructuran la actividad pedagógica del centro. Se refleja en documentos como el Proyecto Educativo de Centro (PE) o la Programación General Anual (PGA)

Para detallar más el sistema estructural que conforma el esqueleto del centro escolar, se pueden tener en cuenta otras clasificaciones como la siguiente:

- Estructuras para el gobierno de los centros: órganos unipersonales (director/ jefe/a de estudios, secretario/a) y órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro). Estructuras para el trabajo y la coordinación del profesorado (departamentos y equipos de ciclos).
 - Estructuras para el aprendizaje del alumnado (criterios de agrupamiento)
- Otras estructuras: estructuración del tiempo y distribución y uso de los espacios del centro escolar.

Cabe insistir en que la estructura no es una dimensión que explique en sí misma el complejo funcionamiento de la escuela. Si se atiende sólo a lo estructural conoceremos el esqueleto pero no llegaremos a conocer cómo son y funcionan los centros escolares desde esa estructura. Si así fuera, se podría sostener que todos los centros fuesen iguales (cuestión que difiere bastante de la realidad) al depender del mismo conjunto de normativas, regulaciones oficiales y reglas formalmente establecidas emanadas desde la administración educativa

Para finalizar y volviendo al hilo de este análisis dimensional, que quiere contribuir a la comprensión del funcionamiento de las escuelas para alcanzar una mejora institucional real, Ceballos y Saiz (2020) sintetizan algunas cuestiones relevantes de la dimensión estructural. Así hay que afirmar que los procesos internos de mejora requieren aumentar la autonomía de los centros educativos y potenciar las formas de trabajo colaborativo, donde los y las agentes educativos/as puedan construir diálogos reflexivos de mejora. La estructura escolar entonces debe estar dispuesta de tal forma que genere fórmulas de responsabilidad compartida, devolviendo a algunos espacios formales su capacidad de influir. Se requiere además consolidar nuevos espacios de “colegialidad radical” (Fielding y Moss, 2011) favorecedores de instancias más horizontales de relación entre las personas que pertenecen a la comunidad educativa. Del mismo modo se necesita reestructurar los tiempos escolares que llevan mucho tiempo concebidos por la idea de la hora como unidad de trabajo temporal. Así lo explican Ceballos y Saiz (2020, p.153):

Esta organización del tiempo, aparece como predecible, uniforme y limitado a secuencias cortas para responder a los criterios de productividad, control y eficiencia. En contraposición, es imprescindible pensar en un tiempo flexible que se define por lo vivido y por la experiencia educativa donde la acción, el diálogo y los propios sujetos determinen su extensión.

El entorno

La administración educativa es una de las instancias significativas que conforman el entorno inmediato con influencia directa en las escuelas junto a otras como las organizaciones de apoyo, centros de profesores y recursos, equipos de intervención y orientación educativa, etc.; las familias, los grupos de presión de la comunidad, etc. Del entorno inmediato se pueden mencionar las fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales de la sociedad de la que forman parte; las instituciones gubernamentales con sus expectativas políticas, la estructura de valores sociales, los sindicatos, el grado de escasez o abundancia de recursos nacionales, etc. (González-González 2003, p 31).

En definitiva, el entorno es una dimensión compuesta por los/as agentes, grupos y organizaciones que están en el exterior de la escuela y que influyen en ella y son influidos por la escuela.

A modo de cierre

Este análisis multidimensional, necesario para comprender mejor la complejidad de la escuela también es aplicable a las instituciones del ámbito de educación no formal, tal y como lo ha hecho Fantova (2001). En este marco de estudio es posible entender la dificultad que entrañan los procesos de integración de las TIC en los centros educativos y desde ahí tratar de abrir caminos para la mejora de la educación desde modelos pedagógicos y organizativos que incluyan de forma coherente a las TIC.

Referencias bibliográficas

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos, *Revista de Educación*, 352, mayo- junio, 77-97.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

Bolívar, A. y Murillo, F. (2017). La escuela importa. Los efectos diferenciales de la escuela y el liderazgo en la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp.71-112). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Castells, Manuel (1996). *The Rise of the Network Society*. Blackwell (traducción al español: *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial, 1997).
- Comisión Europea (1996). *Libro Verde Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*. Comisión Europea.
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2) 151-158 <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>
- Comisión Europea (1997). *Comunicación sobre la Dimensión Social y del Mercado de Trabajo de la Sociedad de la Información. Prioridad para las personas – Las próximas etapas*. Comisión Europea.
- Comisión Europea. *Digital Education Action Plan 2021–2027*. (2020) https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (consultado el 8 de noviembre de 2023).
- Costa, P., Castaño-Muñoz, J. & Kamyliis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analyses of the SELFIE self-reflection tool, *Computers & Education*, 162 .
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104080>
- De Pablos. J.; Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación en centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas, *Revista de Educación*, 352, mayo-junio, 23-51.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352-02.html>
- Díez, E.J. (1999). *La estrategia del caracol*. Oikos-Tau.
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del COVID 19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Fantova, F (2001). *La gestión de las organizaciones no lucrativas. Herramientas para la intervención social*. Editorial CCS.

Fernández, M. y Gutiérrez, M. (2005) *Organización Escolar, Profesión Docente y Entorno Comunitario*. Akal.

Fernández, M. (2000). El espacio escolar y la materialidad del aprendizaje, en Fernández, M. (coord.) *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. (pp. 63-69). Colección Diálogo. ANELE REDE. https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2020/12/5-libro_organizacion-escolar.pdf

Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge.

Gobierno de España. *El Plan España Digital 2025*. (2020). <https://cutt.ly/Jg1Mhes> (consultado el 8 noviembre de 2023).

González-González, M^a. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características, en M^a T. González González (coord.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson-Prentice Hall.

González-González, M^a. T. (2009). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Pearson Educación.

González-González, M.T. (2011) La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En M.T. González González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (123-143). Síntesis.

González-González M. T. (2011). La prevención del fracaso escolar y del abandono escolar prematuro, *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(5), pp. 14-16.

González-González, M.T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 3(2), 85-106.

- Gordó, G. (2010). *La cultura organizativa en los CEOR, en Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones red*. Graó
- Hargreaves, A. O'Connor, M.T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada Escuela*. Morata
- Kampylis, P., Punie, Y. & Devine (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. European Union. <https://dx.doi.org/10.2791/54070>
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B. Bekkers & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organization: The concept and its measurement, *European Journal of Education*, 24-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383+>
- Leiva, M., Gairin, J. y Guerra S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291.300.
- López-Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Nicastro, M. (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Síntesis Educación.
- Moran, E, Tableman, B. & Carlson J. (2012). *School Climate and Learning*. Michigan State University.
- Pascual, J., Larraguibel, D., Zenteno, D., y Guarda, F. (2016). Liderazgo escolar en tiempos de crisis. El caso de dos liceos del centro sur de Chile después del 27F. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 14(2) 45-62.
- Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A. I., Alonso-Rodríguez, I., & Rodríguez-Jiménez, M. d. C. (2024). Challenges and Opportunities in Inclusive Education with ICT: Teachers' Perspectives in the Canary Islands during the

COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 14(3), 283.
<https://doi.org/10.3390/educsci14030283>

Red por el Diálogo Educativo (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado, en M. Fernández Enguita, M. (coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*, (pp. 17-33) Colección Diálogo. ANELE REDE. https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2020/12/5-libro_organizacion-escolar.pdf

Schein, E. H. (2004). *Culture and leadership*. Josey Bass.

Tondeur, J.; van Keer, H; van Braak, J. & Valcke, M. (2007). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy, *Computers & Education*, 51, 212-223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.003>

Torres, J. (2013). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.