



GestiónArte

- LOS DIRECTIVOS Y LA COMUNICACIÓN
- TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE
- GESTIÓN DE LAS TIC
- POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRESUPUESTO
- LIDERAZGO EDUCATIVO
- GESTIÓN Y MEJORA EDUCATIVA
- GESTIONAR LA INNOVACIÓN/INNOVAR LA GESTIÓN

GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay

Editores: *Karina Nossar Toranza*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Marcos Sarasola Bonetti*, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Consejo de Redacción: *Cecilia Emery Bianco*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Daniel Martínez Cagide*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Marcelo Martínez Lauretta*, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay; *Sharon Musselli Peruchón*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sonia Scaffo O'Neil*, Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, Uruguay

Consejo Asesor: *Adoración Barrales Villegas*, Universidad Veracruzana, México; *Aleix Barrera Corominas*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Diego Castro Ceacero*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Azael Eduardo Contreras Chacón*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Norma Cándida Corea Tórrez*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; *Sebastián Donoso Díaz*, Universidad de Talca, Chile; *Joaquín Gairín Sallán*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Márcia Lopes Reis*, Universidad Nacional Paulista, Brasil; *Fernando Martínez Sandres*, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yunco-sa*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Guadalupe Palmeros y Ávila*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; *Adela Pereyra de los Santos*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Norma Quijano Antenori*, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; *David Rodríguez Gómez*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Sebastián Sánchez*, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; *Rosa Tafur Puente*, Pontificia Universidad de Perú, Perú; *Denise Vaillant Alcalde*, Universidad ORT, Uruguay.

Impresión: Zonalibro S.A.

Dep. Legal N° 367.485 / 15

Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos centrados en temas relacionados con la gestión educativa.

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: registagegestionredage@gmail.com

INDICE

La gestión escolar: un espacio para la mejora Dr. Joaquín Gairín Sallán	2
Armar trama. Una propuesta de gestión de TIC en el marco de la formación en educación. Rosita Inés Angelo	10
La gestión del proceso hacia el nivel universitario Un desafío a la Formación en Educación en el Uruguay Ana Lopater	16
La comunicación como competencia de los directivos de centros educativos Marcos Sarasola	23
Liderazgo educativo en América latina: tendencias y desafíos Dra. Denise Vaillant	31
El desafío de armar el puzle de la mejora educativa Dra. María Inés Vázquez	36
Gestión de la innovación educativa: innovaciones en la gestión Patricia Viera Duarte	42

La gestión escolar: un espacio para la mejora¹

Dr. Joaquín Gairín Sallán²

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

La gestión se identifica como la parte del proceso organizativo que materializa las ideas en prácticas institucionales, resultando trascendental para la mejora educativa. Su realización debe buscar una adecuada realización técnica, pertinencia a la realidad social y eficiencia, incorporando procesos participativos, integradores de la realidad personal/institucional, de autoevaluación permanente y de trabajo en red; también, actuaciones fundamentadas, sistémicas y con clara orientación hacia el cambio. Obviar su carácter contextual e instrumental será el mayor peligro que le afecta.

Palabras Clave: Gestión, Mejora educativa, Eficiencia organizativa

School management: room for improvement

Abstract

Management is identified as the part of the organizational process that materializes ideas into institutional practices, becoming transcendental for educational improvement. Its implementation should seek adequate technical execution, relevance to the social reality, and efficiency, incorporating participatory processes, personal/institutional reality integrators, permanent self-evaluation, and networking; as well as informed, systemic, and clearly change-oriented actions. Ignoring its contextual and instrumental character would be the greatest danger affecting it.

Key words: Management, Educational improvement, Organizational efficiency

A modo de introducción

Organizar se entiende, normalmente, como disponer y relacionar los diferentes elementos de una realidad de acuerdo a una finalidad y para conseguir un mejor funcionamiento. Esta perspectiva dinámica e instrumental del sentido de organizar como actividad, más allá del análisis

que se pueda hacer como estructura/resultado y como ámbito de reflexión y especulación (Gairín, 1996: II), incluye la realización de distintas funciones identificadas clásicamente por Riccardi como Programación, Distribución de funciones, Actuación, Coordinación y Control,

La gestión corresponde, por tanto y esencialmente, a la función citada de actuación o de ejecución de tareas. Abarca así las acciones realizadas bajo presupuestos marcados previamente y, aunque habitualmente se reduce a lo administrativo o a lo económico, puede referirse a diferentes ámbitos de la organización (recursos humanos, materiales o funcionales); también, puede relacionarse desde una perspectiva práctica y como técnica instrumental con otras funciones como la planificación, la distribución de funciones o a los procesos de coordinación y control.

Bajo el sentido amplio que mencionamos, la gestión se podría identificar, asimismo, con *"management"*, término cada vez más introducido en nuestro contexto. Las características a que alude este último término se concretan en: definir la misión, gestionar recursos humanos y aplicar técnicas específicas. Como vemos, su sentido instrumental es ampliado por tareas de liderazgo y de clarificación organizativa.

Si la función esencial de los directivos es lograr la máxima eficiencia de su organización, su actividad tiene mucho de gestión cuando hablamos de llevar a la práctica determinadas ideas o proyectos. Orientados al cambio de realidades insatisfactorias, deben de intervenir y, por tanto, gestionar ideas, recursos y problemáticas. Así, no podemos hablar de buenos directivos al margen de una gestión adecuada, como tampoco podemos hablar de gestión eficiente sin hacer referencia a la manera de actuar de las personas que la consiguen.

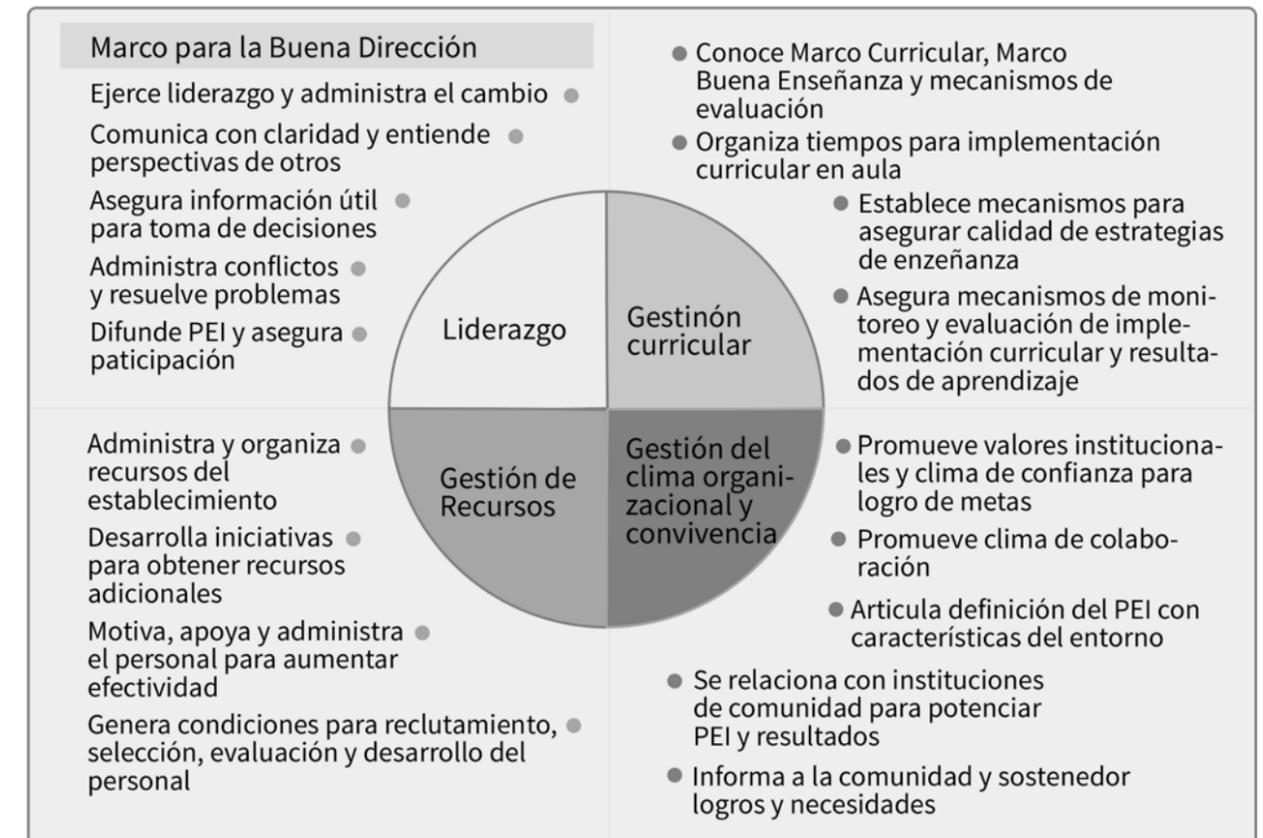
A menudo, nos llama la atención y nos absorbe tiempo el debatir sobre los valores de la organización, la complejidad de las personas, los principios educativos a considerar o

las relaciones a mantener con el entorno, obviando que tan importante son las ideas como conseguir su realización y que la tarea de los directivos está condenada al fracaso sin una implementación adecuada.

Miremos por donde miremos, la relación entre dirección y gestión siempre está presente. Sirva como ejemplo los cuatro ámbitos que el Marco de la Buena Dirección de Chile contempla para el ejercicio de la dirección y en tres de ellos se hace mención a la gestión Gráfica 1.

personas que se asocian para satisfacer, a través de ellas, determinadas necesidades. Las personas se desarrollan también a través del trabajo profesional en el marco de una institución y este no tiene sólo una dimensión personal o crematística sino también social. Pero como ya decíamos:

"Es cierto que podemos encontrar personas donde la vinculación de los cuatro elementos señalados sea débil o inexistente, pero no es lo deseable ni socialmente lo aceptable. Por existir, existen personas que sólo buscan sus intereses personales, instrumentalizando la profesión o el compromiso



Gráfica 1: Marco para la Buena Dirección (Fuente: MINE-DUC, 2005)

Precisamos y necesitamos de la gestión, pero quizá hemos de clarificar el modelo de gestión que nos parece más apropiado a la realidad actual de los centros educativos.

Gestionar adecuadamente

Una gestión adecuada es aquella que permite conseguir los propósitos marcados en modo y tiempo apropiados. Conseguirlo se relaciona, como mínimo, con tres cuestiones fundamentales que planteamos a continuación.

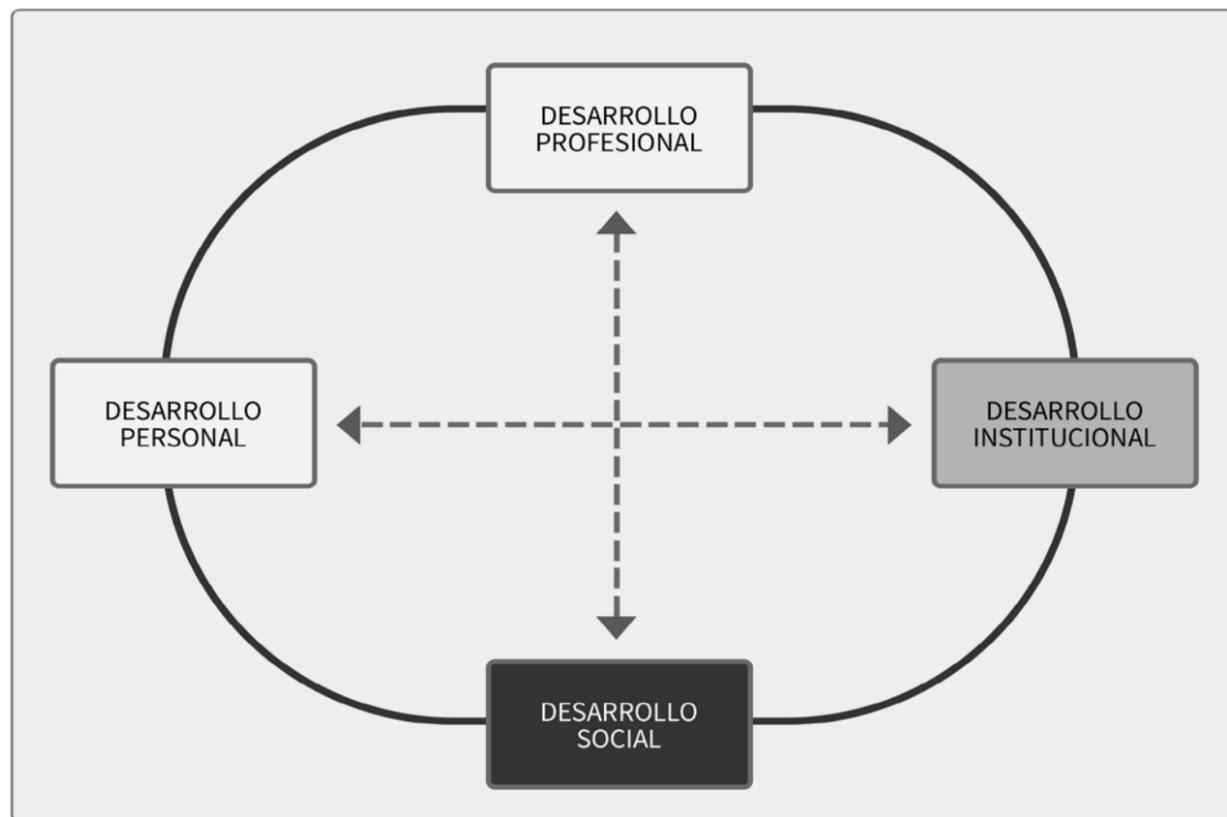
La gestión afecta y la realizan personas con características e intereses muy diversos. La **gestión ha de ser integradora**, tratando de compaginar los objetivos personales/profesionales y los institucionales/sociales (Gráfica 2). Si bien es cierto que todas las organizaciones se pueden considerar sociales, pues su origen y sentido tan sólo lo encuentran en lo social, también lo es que son construcciones de

institucional, buenos profesionales incapaces de colaborar con otros o de subordinar sus ideas a intereses colectivos o instituciones que por selectivas se hacen excluyentes e insolidarias. Pero eso son, para nosotros, anomalías, aunque sean frecuentes, ya que difícilmente mejoraremos como personas y profesionales, como instituciones o como sociedad desde los egoísmos personales, el asilamiento institucional o la instrumentalización de lo profesional para exclusivos fines personales o de clase social". (Gairín, 2013: 90)

La **gestión debe de ser participativa**. Además de integradora, nuestros modelos de gestión deben de promover una participación efectiva en la toma de decisiones de todos los implicados. Las razones son diversas pero, entre otras, podemos destacar las que consideran importante la participación social en educación (ver Gairín, 2005) y las que relacionan la necesidad de participar en las decisiones con la implicación en la tarea y los altos niveles de satisfacción.

¹ Notas a partir de la aportación realizada en el VI Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos (Gairín, 2013).

² Doctor en Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de Educación General Básica y Catedrático del Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Consultor internacional educativo. Director del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO). Presidente de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) Internacional.



Gráfica 2: Relación entre las dimensiones personales y sociales en el marco de organizaciones educativas.

Una gestión participativa incluye arbitrar mecanismos estructurados de participación de los miembros de la organización, pero también hacer efectiva la vinculación con la comunidad externa; asimismo, considerar los procesos informales y estar atentos a los conflictos como manifestación de intereses no considerados.

La gestión integradora y participativa se pueden orientar al mantenimiento de la realidad o al cambio y la transformación. Abogamos por una **gestión centrada en la mejora**, apoyando así el sentido transformador que debe tener la educación y por considerar que es una orientación acorde con una realidad social, cultural y económica en contante cambio.

La innovación, que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia, se convierte actualmente en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente y a diferentes niveles (sociedad más compleja, organizaciones más adaptadas, personas más preparadas) y se aborda con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar (Gairín, 2010)

La innovación educativa, curricular, organizativa o de otro tipo se pueden plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las personas y las or-

ganizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación (Gairín, 2010). Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

No se trata sólo de actuar/gestionar reactivamente ante los cambios que imponga la realidad sino y también de ser protagonistas del cambio mismo, anticipando actuaciones y comprometiendo a la institución y a sus profesionales en la búsqueda de alternativas a situaciones insatisfactorias (bajos rendimientos de los estudiantes, procesos de exclusión, inadecuación de métodos a la sociedad del conocimiento, tensiones en los grupos humanos,...) que siempre se dan. Si consideramos el cambio como una intervención práctica, claramente encontraremos su estrecha relación con la gestión que, precisamente, se ocupa de ordenar la propia práctica.

La gestión adecuada de las organizaciones nos enfrenta así a cuestiones que ha de resolver como: ¿son posibles cambios instituciones cuando no hay implicación personal y profesional de sus recursos humanos?, ¿qué aspec-

tos del desarrollo profesional son más significativos para promover el desarrollo institucional y la transformación social?, ¿es posible hacer real el liderazgo distribuido?, ¿cómo combinar la máxima participación social con la rapidez en la toma de decisiones? o ¿quién y cómo se define la mejora educativa deseable?. Es más, las respuestas diferenciadas a las exigencias internas y externas tienden, a veces, a agudizar las disfunciones y permiten hablar claramente de organizaciones anacrónicas, incoherentes, inconsistentes y enfermas. Lo que inicialmente era un reto, muchas veces se convierte en un problema enquistado que dificulta la propia supervivencia de la organización.

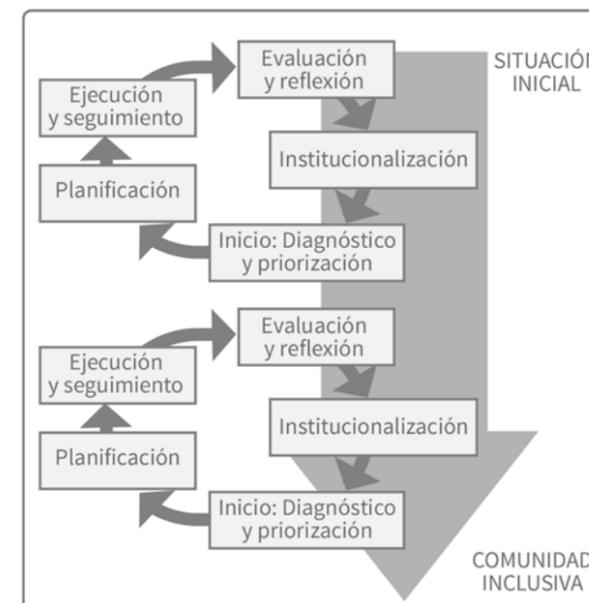
Gestionar pertinentemente con la realidad actual

La realidad organizativa, manteniendo el espíritu de servicio a la sociedad, establece mecanismos de gestión que tienden a la estabilidad y, en parte, a conservar lo conseguido. Esta relación entre lo deseable, lo posible y lo obtenido, genera, en muchos casos, un cierto desfase en las prácticas organizacionales respecto al entorno que, poco a poco, las hace anacrónicas respecto a su época o a las necesidades de la sociedad y los usuarios. La no incorporación al desarrollo curricular de los móviles, las propuestas formativas que no tienen en cuenta la diversidad de todos los estudiantes o centros educativos que no aprovechan los recursos educativos del entorno, son ejemplos a olvidar.

La orientación de la intervención es y ha de ser siempre el acercarnos a la realidad social, a la que ha de servir la educación y las instituciones que la promueven. La **orientación de servicio** de la gestión exige estar atentos a las demandas sociales, culturales y económicas que directamente se hacen al sistema educativo y a los centros e indirectamente plantean sus usuarios a partir de las necesidades que expresan.

La consideración de los centros educativos como estructura de progreso, el desarrollo de planes de estudios actualizados, la utilización de metodologías recurrentes e inclusivas, la intervención de profesorado preparado y actualizado o la conversión de los centros educativos en centros comunitarios y comunidades de aprendizaje, son algunas de las cuestiones que se plantea la gestión socialmente responsable.

La adecuación deseable sólo será posible si mantenemos el compromiso con el **análisis permanente de la realidad**. Es aquí donde adquieren pleno sentido los esfuerzos por teorizar y practicar los procesos de investigación-acción (Gráfica 3) y de autoevaluación institucional (Vázquez y Gairín, 2014). El bucle permanente de la mejora es la tarea esencial a la que se deben dedicar los directivos, siendo la gestión la base fundamental de la misma.



Gráfica 3: El proceso de cambio escolar (Murillo y Krichesky, 2012: 28)

El análisis permanente, basado en datos, nos puede llevar a conocer mejor la práctica y aprender de nuestros errores. Pero también, el proceso puede hacerse endogámico y autocomplaciente si no contrastamos nuestros avances y retos con los demás. Se trata ahora de compartir más que de competir, siendo la mejora de las personas y de la sociedad el común denominador que nos identifica.

La colaboración interna y externa supone compromiso con la mejora pero también generosidad de los participantes. Su concreción suele adoptar la forma de **redes de cooperación** que permiten aprender unos de otros, reforzar planteamientos y generar procesos de cambio más amplios y efectivos.

El trabajo en red es una forma de colaboración, tal y como se señala en aportaciones anteriores (Gairín, 2004a). Su relación con los procesos de calidad potencia el que se estudie y procure tanto a nivel intrainstitucional como interinstitucional; también, el que más allá de considerarla como una opción por determinados valores y reconocer que conlleva implicaciones ideológicas, se presenta como una estrategia de desarrollo profesional e institucional.

Si entendemos la colaboración como la actuación conjunta y comprometida en la consecución de unos objetivos comunes, podemos comprender el que se pueda aplicar a diferentes situaciones en el campo educativo (cuadro 1) y tener por contenido diferentes niveles: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar proyectos en común o desarrollar propuestas conjuntamente. Sirven, además, para promover e impulsar la gestión del conocimiento colectivo mediante herramientas que permitan compartir, contrastar, elaborar y validar el conocimiento existente y el nuevo que se promueva.

A NIVEL PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> Entre iguales: interalumnos, interprofesores,.. Entre diferentes: alumnos-profesores, profesores-padres,..
A NIVEL COLECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> Entre estamentos: profesores, padres, alumnos,.. Entre asociaciones: federación de asociaciones de padres, de alumnos,.. Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones,....
A NIVEL INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> Entre servicios: Inspección, centros de recursos,.. Entre instituciones: centros educativos, Ayuntamientos,..

Cuadro 1 : Diferentes situaciones de colaboración

Así, podemos considerar variadas formas de relación: redes interpersonales entre iguales, redes colectivas entre estamentos o asociaciones, redes internas o externas a las organizaciones, redes entre servicios u otras. De cualquier manera, lo que nos interesa ahora y como referente de análisis, es destacar que la gestión también se relaciona con el trabajo en red.

La existente experiencia de redes entre centros educativos nos puede servir de referencia previa a la hora de analizar sistemas de funcionamiento y problemáticas. También puede ser de interés participar activamente en redes dedicadas a la gestión institucional, promovidas por asociaciones de directivos y de personas vinculadas a la gestión. Estas redes pueden ampliarse con las redes centradas en los profesionales de la gestión, que encuentran en ellas un camino efectivo para poder intercambiar propuestas con otros directivos, superando el aislamiento de estar sólo uno ó dos especialistas por centro educativo. Son pioneras en este sentido algunas asociaciones de directivos, pero también propuestas como las del Forum Europeo de Administradores de la Educación (<http://feae.eu/>) o la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://www.redage.org>)

La RedAGE es una Asociación Internacional focalizada en la promoción y desarrollo de la gestión escolar. Conformada inicialmente por 29 instituciones de educación superior y ministerios de educación pertenecientes a diecisiete países iberoamericanos, actualmente participan y aportan información a la misma más de 450 instituciones colaboradoras. Los participantes intercambian y difunden información sobre la temática de organización y gestión de sistemas y centros educativos, promoviendo formación, investigaciones y publicaciones conjuntas.

Sus dos objetivos principales entran de lleno en el tema de gestión y se refieren: a) el desarrollo de una red iberoamericana que sirva de referente y apoyo, a instituciones universitarias, administraciones educativas, instituciones de formación e interesados, en temas de organización, dirección y gestión de la educación; y b) la planificación e implementación de instancias presenciales y virtuales de intercambio académico dirigidas a dinamizar la gestión educativa en América Latina.

Las redes no dejan de suponer la potenciación de procesos de intercambio horizontal y colectivo frente a modelos de transmisión vertical y normalmente desarrollados

de individuo a individuo. Son la expresión de acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimientos y experiencias puede redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones y personas participantes.

Gestionar eficientemente

La ordenación de la práctica bajo los parámetros anteriores puede adoptar muchos desarrollos; el reto es actuar de acuerdo con los que nos permiten obtener los mejores resultados con los menos medios posibles. Por una parte se trata de conseguir los objetivos que la organización tenga (eficacia); por otra, de hacerlo gastando los menores recursos (eficiencia), lo que no ha de significar, para tener éxito, plantearse objetivos sencillos y fáciles de conseguir o asumir que los procesos de calidad pueden conseguirse sin inversiones adecuadas.

Lo substantivo de la actividad organizativa es ordenar realidades complejas, donde abundan los elementos de diversa naturaleza y donde el sistema de dependencias y relaciones es múltiple y variado en el tiempo. Supone considerar totalidades integradas por encima de totalidades aditivas (Gairín 1996: II); esto es, considerar realidades donde los elementos no son intercambiables entre sí, sino que mantienen una dependencia recíproca y adquieren sentido en función de un todo.

Las vinculaciones internas y la dependencia externa hacen inviable pensar en actuaciones aisladas, nos hablan de **las organizaciones como contexto sistémico** y nos aconsejan trabajar más por escenarios que por situaciones concretas. Asimismo, parece imprescindible analizar, siempre y antes de implantar definitivamente una medida organizativa concreta, los efectos que una intervención tiene o puede tener sobre el resto de componentes y dinámicas organizativas.

“Conseguir, por ejemplo, la implantación y desarrollo de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) vinculadas al currículo de las distintas materias escolares, es algo más que unas líneas en el proyecto educativo o unas referencias de contenido o metodológicas en el proyecto curricular. Se relaciona con la calidad de los recursos materiales existentes, la preparación e interés de los profesionales que actúan, la cultura y el clima tecnológico que exista o el refuerzo que pueda hacer la familia

y el entorno social. Es más, lo importante no es tanto la existencia de esos factores positivos como su coordinación, orientación y coherencia respecto a los propósitos institucionales declarados y a cada una de las actuaciones que se realicen”. (Gairín, 2013: 94)

Las decisiones de gestión deben, además de estar fundamentadas. La práctica razonable precisa de la teoría para garantizar coherencia en la actuación, pero la teoría sin relación con los problemas de la práctica puede ser un ejercicio estéril. La relación teoría-práctica es necesaria pero no siempre es coherente, al intervenir en ella el nivel de desarrollo científico alcanzado pero también los intereses de los actores e instituciones implicadas y los factores que pueden explicar sus prioridades y maneras de actuar.

Podemos así considerar la **gestión como un espacio de síntesis**, un cruce de caminos, donde confluyen variados elementos: teorías que orientan la práctica, prácticas vinculadas a modos tradicionales o nuevos de actuar, respuestas espontáneas ante la urgencia de los problemas a solucionar, modos personales de situarse y actuar en el ambiente de trabajo, intereses de grupos o instituciones sobre determinadas alternativas, modos instaurados socialmente como aceptables, presiones sobre formas estandarizadas de actuar u otras.

La connotación de actividad práctica que tiene la gestión es indudable, pero ello no puede obviar el preguntarse por el sentido que adquiere y si la gestión es tan sólo práctica. La actividad práctica a la que nos referimos incluye tanto el “hacer” como el “saber hacer” y, en este sentido, es un hacer fundamentado y apoyado tecnológicamente. No actúan así los directivos que mantienen estructuras organizativas permanentes y su actividad tan sólo se limita a actividades preestablecidas, con frecuencia se apoyan excesivamente en las normas y la legislación y a menudo alientan un aumento burocrático en las instituciones escolares.

Por último, cabe considerar la **gestión como algo instrumental y contextual**. La actividad de la gestión se mueve en contextos distintos y se relaciona con actores también distintos, lo que hace que su sentido y significado sean siempre contextuales y diferentes. Reconocemos, por tanto, filosofías y orientaciones diferentes en las prácticas de gestión pero también identificamos algunos límites que no se deberían romper (cuadro 2).

Posibilidades	Límites
Transformar principios y supuestos en acción (<i>“sirve para hacer”</i>). Operativizar y sedimentar procedimientos (<i>“exige concretar”</i>). Combinar la acción con la reflexión (<i>“no excluye reflexionar”</i>).	Pérdida de la finalidad y asunción de los medios como fines. Convertirse en un proceso mecánico, ‘sin alma’. Supeditar todo a la eficacia y eficiencia.

Cuadro 1: Posibilidades y límites de la gestión

La gestión nos permite trasladar a la práctica planteamientos ideológicos, tecnológicos o experienciales, haciendo realidad lo que son meras ideas o propuestas vividas en otros contextos. Su realización exige, a veces, cierta sofis-

ticación y dominio de técnicas, incluso una cierta especialización, lo que puede reforzar la idea de que lo importante es hacerlo bien más que analizar el sentido que tiene su ejecución. La promoción y desarrollo de ciertos procedimientos de acreditación externa, los incentivos para la gestión, las exigencias de la ‘accountability’, los esquemas de asistencias técnicas focalizadas u otras propuestas son consideradas, muchas veces, más una meta a conseguir que un medio para la mejora permanente de las organizaciones.

“Los centros educativos son organizaciones focalizadas en la formación y, por tanto, siempre deben orientar su gestión a lograr, de acuerdo al contexto en el que actúan, hacer realidad las finalidades educativas: desarrollar al máximo a la persona y conseguir su socialización efectiva. Quedan lejos de ese compromiso modelos de gestión que promueven centros educativos como equipos de competición, centros de adoctrinamiento (ideológico, religioso, de clase social,..), empresas rentables o cárceles. Hablaríamos más en estos casos de otro tipo de organizaciones, aunque su trabajo se centre en aspectos formativos”.

El desarrollo de la gestión y la búsqueda de la eficiencia conllevan, a menudo, el establecimiento de protocolos de intervención, con la finalidad de facilitar la ejecución práctica y ayudar a la simplificación de los procesos de acción y evaluación. El peligro en este caso es la mecanización automática, que suele prescindir de las personas y de las circunstancias que pueden explicar respuestas diferentes ante hechos similares. También, el centrarse sólo y exclusivamente en los resultados, sin considerar la importancia que los procesos y valores tienen, sobre todo, en los contextos educativos.

A modo de conclusión

El reto que se nos plantea es conducir los cambios a partir de una gestión adecuada. Algunas concepciones e ideas que apoyarían una adecuada gestión, se han comentado en apartados anteriores. Sin embargo, no nos parecen suficientes para conseguir una auténtica transformación, que precisa, además, de mantener una determinada orienta-

ción y práctica. Los dilemas a superar, en este caso, hacen referencia a si la organización se centra en sí misma o en la sociedad, se dedica a gestionar el presente o fabricar el futuro y aplica modelos estandarizados o contextualizados (Gairín, 2005).

Las organizaciones son instituciones de y para la sociedad, creadas para satisfacer sus necesidades, que actúan en la práctica como estructuras de apoyo y realización de las aspiraciones de la sociedad. Se justifica, por tanto, la vinculación sociedad-organización, sin que podamos pensar en sociedades avanzadas sin organizaciones desarrolladas, ni en mejorar la sociedad sin mejorar sus organizaciones pudiendo defender, en este sentido, que mejorar las organizaciones es mejorar la sociedad (Gairín, 2004b)

Es indudable que las opciones son muchas y, por tanto, los modelos de educación, de centro y de organización y gestión pueden ser diversos. Pero en cualquier caso, se quiere dejar constancia de la necesaria relación y coherencia que tiene que haber entre los contenidos y procesos de gestión y los modelos de sociedad, de educación y de centro educativo donde se realiza. Y esta coherencia debe de reflejarse tanto en las prácticas educativas como en las actitudes y manera de hacer de todos los profesionales que intervienen en el hecho educativo. Resulta así anacrónico que los centros educativos declaren su apuesta por las nuevas tecnologías y, paralelamente, obvien la utilización del 'móvil' para el aprendizaje.

Un segundo dilema al que tienen que dar respuesta los gestores afecta a la dialéctica entre lo existente y lo deseable, marco donde se sitúan los problemas y sobre el que evolucionan. Muchos directivos, presionados por las problemáticas diarias, orientan su actividad a la gestión de los problemas sin llegar muchas veces a analizar las causas o cuestionar el sentido de todo lo que hacen; también, resulta sorprendente que pocas veces puedan responder, porque no lo han pensado, a caracterizar la escuela que desean para dentro de una década. Precisamos de directivos y organizaciones que se planteen constantemente el futuro y tomen decisiones respecto al mismo; sólo así podrán identificar y seleccionar las actuaciones más significativas de cara al cambio que deben de promover.

El dilema mencionado conlleva, por otra parte, riesgos al tenerse que enfrentar a la incertidumbre de un futuro desconocido y las resistencias lógicas a abandonar situaciones más favorables o consideradas suficientes. Pero es la única salida si entendemos que educamos para el futuro y que construimos el futuro desde el presente.

La complejidad de la gestión se complica si consideramos un tercer dilema sobre el que debe de tomar posición. La clara uniformidad social, cultural y de valores que ha presidido nuestras sociedades durante décadas, queda en entredicho cuando aparecen y se desarrollan los procesos participativos. Asumida la diversidad de valores y prioridades, como regla básica de las sociedades democráticas, se replantea el rol de la educación respecto a los contextos generales y mediatos.

Actualmente, creemos percibir un cierto consenso (por lo menos en algunos países de estructura política y social consolidada) cuando se remarca que la educación debe de responder tanto a las necesidades generales del país como a las específicas del entorno donde se sitúan las instituciones educativas.

Siendo así, los procesos de gestión deberían ser capaces de identificar lo diferencial de las instituciones y de reflejarlo en sus formas de actuación. No tiene sentido que escuelas

que están en barrios diferentes, que atienden a personas distintas y que tienen otro profesorado se diferencien tan poco en sus planteamientos y formas de actuar. Tampoco lo tiene que modelos escolares con una cierta descentralización educativa y autonomía institucional estén lejos de lograr una escuela participativa y comunitaria³.

Estamos, en definitiva, señalando que los procesos de gestión, y los directivos de la misma, deberían de plantearse constantemente si la manera cómo actúan tiene que ver con la realidad social y con el modelo educativo que se quiere impulsar, se plantea desde una perspectiva de futuro y considera las especificidades del contexto interno y externo donde se sitúa la institución.

No hacerlo y actuar en consecuencia les sitúa en un modelo de gestión y dirección conservador y lejano a lo que precisan los actuales momentos de cambio. Precisamente, es la situación actual la que avala y exige más de un trabajo directivo y de gestión orientado a diagnosticar disfunciones y desarrollar programas de cambio dirigidos a disminuirlas. Paralelamente, hemos de remarcar los límites de lo administrativo que, aunque se disfraza con nuevos vestidos ('Gobernanza'), es y debe de ser instrumental para las misiones de la educación y de las escuelas. La revitalización de lo académico (en la medida que se vincula al foco principal de la formación) es fundamental, eso sí, centrado en nuevos patrones (Aguera, y otros, 2013):

- El alumno/estudiante (sus necesidades, preocupaciones, posibilidades) como centro de atención.
- Un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y vinculado a la práctica, que introduce competencias y exige modificar metodologías (más basadas en situaciones reales, en casos, con enfoques interdisciplinarios o globalizadores...) y otros elementos del programa formativo (utilización de las nuevas tecnologías, distintos enfoques de la evaluación, incorporación de los procesos de tutoría académica de manera generalizada, etc.). Se trata de aprender haciendo y en relación con las necesidades que tiene la personas y se dan en la sociedad. Aprendizaje en el contexto social y natural, talleres de producción, grupos colaborativos interinstitucionales, aprendizaje en servicio, las prácticas curriculares externas, la formación en emprendeduría, las becas de incorporación al contexto laboral, son realizaciones cada vez más presentes en distintas etapas educativas.
- Un proceso educativo que le enmarca caracterizado por la presencia de valores (ética, colaboración, respeto a las diferencias,.....).

Particularmente, nos parece importante resaltar la importancia que para la gestión ha de tener la ética organizacional (Patiño y otros, 2013) y la consideración constante de los derechos humanos. Nos centramos en personas y el valor del aprendizaje está en relación a las mismas y a su capacidad para actuar en y para la sociedad.

Por último, analizando el grado de transformación pretendido y logrado en temas de gestión, no dejan de invadir-

³ Recordamos al respecto la importancia de resignificar las escuelas como escenarios de participación (Ferreiro y Stramiello, 2007).

nos, sin embargo, interrogantes diversos que presentamos, a modo de ejemplo, agrupados en función del foco considerado:

- Cuestiones conceptuales:* ¿La práctica institucional puede hacer compatible la convivencia de distintos valores teóricamente contrapuestos?, ¿es posible combinar excelencia y diversidad, resultados focalizados y procesos educativos de calidad,.....?, ¿cuándo hay disfunciones internas o externas, es mejor reformular, hacer la llamada reingeniería o potenciar la crisis?, ¿la transformación es posible cuando el contexto institucional sigue siendo muy dependiente del sistema que le ampara?, ¿qué podemos asumir como una mejora en gestión?, etc.
- Cuestiones metodológicas:* ¿qué procesos y estrategias son las más adecuadas para un cambio efectivo?, ¿la gestión por procesos evita la dependencia externa o interna de los cambios?, ¿las opciones de mejora dependen de los contextos, etapas o modelos educativos o se pueden establecer estrategias comunes?, ¿qué hay de técnico o de artístico en una gestión adecuada y mantenida en el tiempo?, etc.
- Cuestiones operativas:* ¿cuál es el rol de las minorías en un modelo participativo?, ¿cómo hacer real y efectiva la participación de profesores, alumnos y padres?, ¿qué estrategias permiten dar valor real a los procesos de autorregulación?, ¿cuál sería el 'vademecum' de estrategias de gestión para los directivos transformadores?, ¿cómo verificar la calidad de cada una de las estrategias de gestión?, ¿cómo cualificar el valor aportado por los directivos en la utilización de determinadas estrategias de gestión?, etc.

La búsqueda permanente de respuestas a partir de la reflexión sobre la práctica profesional puede configurar el camino a realizar que nos permita encontrar alternativas a las nuevas situaciones. No deberíamos de olvidar que las soluciones organizativas, en este proceso, nacen y acaban en los propios contextos, sirviendo el conocimiento existente y compartido para aumentar las probabilidades de éxito en las intervenciones que se hagan. Precisamente por ello, resulta fundamental el diálogo permanente, el intercambio de experiencias y el proceso siempre abierto de actuar, analizar y aprender de la práctica.

Referencias bibliográficas

- Agüera, E. y Otros (2013). *Educación superior e innovaciones*. En <http://www.rieoei.org/1015.htm> [consulta 23/06/2013]
- Ferreiro, J. y Stramiello, C.I. (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (5). En <http://www.rieoei.org/deloslectores/1765Ferreiro.pdf> [consulta 27/09/2013]
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2004a): Redes institucionales y de aprendizaje

en la educación no formal. En *IX Jornadas andaluzas sobre Organización y dirección de centros educativos*. Granada. Grupo editorial universitario.

Gairín, J. (2004b). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En Villa, A. (2004) (Coord.): *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: ICE de la U. Deusto- Ed. Mensajero, págs 77-128.

Gairín, J. (2005). *Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación*. En Ruiz, J.; Vázquez, G. y Otros. *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, 409-448.

Gairín, J. (2010). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. y otros: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitat, capítulo 2.

Gairín, J. (2013). La gestión de los centros educativos. Retos y alternativas. En Villa, A. (Ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Bilbao: U. Deusto-Ed. Mensajero, 7-112.

Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE*, 10 (1), 26-43.

Patiño, M. y Otros (2013). *Desarrollo organizacional, complejidad y dinámica de sistemas*. En <http://www.colpamex.org/Revista/Art4/20.pdf> [consulta 18/05/2013]

Vázquez, M.I. y Gairín, J. (2014). Institutional self-evaluation and change in educational centers. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*. 13,3, 327-352.

Armar trama. Una propuesta de gestión de TIC en el marco de la formación en educación.

Rosita Inés Angelo

Consejo de Formación en Educación

Resumen

Luego de casi un siglo de una formación de docentes realizada por los entes desconcentrados responsables de cada nivel educativo, a fines del siglo XX se consolida un espacio de gestión para toda la formación docente nacional. Hoy en día, ese Organismo se encuentra en el doble camino de consolidarse como organización - es el Consejo desconcentrado más joven, recién ha pasado el lustro de antigüedad- a la vez que intenta desplegar las características que faciliten un transición hacia la vida universitaria. En este marco se implementa una propuesta de gestión de las TIC para la formación de educadores que busca dar respuesta a las demandas que el despliegue de las políticas públicas de inclusión digital genera en la educación pública uruguaya y trasladan a la formación de los docentes.

La idea de trama resume las nuevas formas de articulación que dan cuenta de las diferencias, de los nuevos contextos y a la vez, sumen actores, anuden proyectos en pos de objetivos comunes y concreten múltiples lugares de propuesta para los temas y los espacios de formación.

Palabras clave: formación en educación, TIC, trama, heterogeneidad.

Ir hacia atrás para situar el lugar desde donde proponemos

En este apartado realizaremos un breve repaso histórico que nos permite situarnos en las condiciones de producción de un discurso y “ver la densidad de sentidos que estructura el término” (Behares, 2011) al momento de hablar de formación en educación en el Uruguay.

A fines del siglo XIX, y como consecuencia del proceso de la reforma en la educación escolar llevada adelante por José Pedro Varela, se fundan los primeros centros de formación de maestros para la educación primaria que logran establecerse y funcionar durante largo tiempo. En 1881 el “Instituto Normal de Varones Joaquín R. Sánchez” y en 1882 el “Instituto Normal de Señoritas María Stagnero de

Munar”; en 1935 se unificaron dando lugar a los hoy llamados Institutos Normales (IINN).

Así, tempranamente la educación primaria cuenta con centros de formación para maestros y una ley – Ley de Educación Común de 1877- que organiza el servicio, incluyendo la creación de un Inspector Nacional de Instrucción Primaria encargado de la supervisión del joven sistema. Lentamente, en casi todas las capitales departamentales, van surgiendo Institutos Normales que llevan la formación inicial de maestros a todo el interior del país, oficializándose el último en 1974.

La oferta para magisterio se completa en la década del 60 con la creación del Instituto Normal Superior, que brinda cursos de especialización y postgrado para maestros, directores e inspectores. Tanto la formación inicial como de postítulo está a cargo del Consejo de Educación Primaria. La situación es diferente en la formación docente para la Educación Secundaria. Ésta, siguiendo el modelo francés, dependía en sus inicios de la Universidad Mayor de la República, y continúa dependiendo de esta casa de estudios hasta 1935. La formación de los profesores se realiza a través de la modalidad de Profesor Agregado, el cual asiste a las clases de un docente titular, y allí se ejercita en la asignatura a la que aspira. Esta modalidad se mantiene en 1935 cuando por Ley se separa de la Universidad y se crea el Consejo de Educación Secundaria.

Los futuros profesores se forman en los liceos, situación que se prolongó hasta la Ley N° 11.285 de julio de 1949, en la que se crea el Instituto de Profesores Artigas (IPA), dependiendo del Consejo de Educación Secundaria. El IPA comienza a funcionar en 1951, desde ese momento hasta 1977 es el único centro del país donde se podían cursar estudios para profesor de Educación Secundaria.

Por su parte, el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) se crea en 1962, con el objetivo de formar en cursos de cuatro años de duración a los maestros técnicos para su desempeño docente en la Universidad del Trabajo (UTU), hoy Enseñanza Técnico Profesional (CETP). Tenía,

como antecedentes, los Cursos Normales para la Formación de Maestros Industriales creados en 1919 y los cursos magisteriales del Hogar implementados en 1935 (Artuccio et. al., 1986).

Desde fines del siglo XIX, cuando comienza a consolidarse la oferta educativa estatal y hasta los primeros años de la década del 70, donde en el marco de la intervención que la dictadura militar realiza en la educación pública a través del Consejo Nacional de Educación (CONAE), la formación docente queda centralizada bajo su gestión, cada Consejo formó a sus docentes.

Creación de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la ANEP.

Finalizada la dictadura militar, y en el marco de una nueva ley de educación, se reorganiza la gestión de la formación docente. A fines de 1984, y luego de un proceso de acuerdo dado en el marco de las reuniones de la Concertación Nacional Programática (CONAPRO) -espacio de negociaciones de partidos políticos y diversas organizaciones sociales-, se construye la estructura básica de la futura Ley de Educación, sancionada como Ley de Emergencia de la Enseñanza (n° 15.739), la cual fue aprobada el 28 de marzo de 1985. Esta ley se aprobó con el imperativo de reorganizar el panorama en el marco del retorno a la democracia el sistema educativo nacional. Debía afrontar las demandas de los cambios de programas para todos los subsistemas, la restitución de los docentes destituidos y restaurar la normalidad democrática en un plazo lo más breve posible.

La Ley 15.739 estableció la actual estructura de la educación pública uruguaya. Creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo y estableció como órgano de gobierno nacional para la educación el Consejo Directivo Central (CODICEN), presidido por un Director Nacional de Educación Pública. Mantuvo la estructura de tres consejos desconcentrados para la Enseñanza Primaria, Media y Técnica, y todos los centros de formación docente pasaron a estar bajo la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) que depende directamente de CODICEN, a la cual se le atribuyen las funciones de:

“11) Organizar y realizar, a nivel terciario, en todo el territorio de la república la formación y perfeccionamiento del personal docente. A los efectos, podrá realizar convenios con la Universidad de la República.” (Ley 15. 739. Artículo 11).

De este modo, el retorno a la institucionalidad democrática supone para la formación docente la creación de una dirección que centraliza los servicios y depende directamente del gobierno nacional de la educación.

La conformación de esta dirección y sus atribuciones es fruto de un proceso que se extiende hasta 1991. Por la Ley de Presupuesto de 1986 se crea el cargo de Director Ejecutivo del Área de Formación y Perfeccionamiento Docente, y en agosto de 1987 se establecen por resolución de CODICEN sus atribuciones. En 1991 se crean las sub-

direcciones del Área Magisterial y del Área de Educación Media y Técnica. Así se reconocen problemáticas y modelos de gestión diferentes que a lo largo de los '90 hacen que la formación de maestros y profesores transiten con escasos lugares de encuentro.

A este panorama se suma a mediados de la década del 90 la creación, en el marco del proceso de la reforma educativa llevado adelante por el CODICEN dirigido por el Prof. Germán Rama, los Centros Regionales de Profesores (CeRP). Estos son centros de formación inicial para docentes de educación media instalados fuera de Montevideo y no dependen de la DFPD sino directamente de CODICEN, a través de la recién creada Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

El 13 de febrero 1997, por Acta 5 Resolución Nro 2, se crean el CeRP del Litoral en Salto y el CeRP del Norte en Rivera. A éstos le siguen el CeRP del Este, con sede Maldonado en 1998, el CeRP del Suroeste, con sede Colonia, y el CeRP del Sur, con sede Atlántida en 1999 y, finalmente, el CeRP del Centro, con sede en la ciudad de Florida, en el año 2000.

Su acta de fundación expresaba claramente las líneas de gestión que enfocan la tarea de los centros al desarrollo de la formación de profesores en fuerte articulación con el contexto local:

“VI) Que la gestión de los CERP deberá llevarse a cabo con mecanismos muy flexibles que comprometan al Centro con el logro de altas tasas de promoción y egresos en el marco de una relevante calidad académica; paralelamente se considera que los CeRP deberán vincularse con la actividad docente de sus regiones por medio de la investigación educativa, la asistencia en recursos didácticos y la práctica docente. VII) Que deberá considerarse la articulación de los CERP con los Institutos de Formación Docente (IFD), los Centros de Educación Media, las Intendencias Municipales y las organizaciones empresariales y sociales de la región a través de la constitución de un Consejo de Integración Regional (CIR) que actúe como asesor del CERP en el diseño e implementación de las políticas de articulación regional.” Considerandos de Acta 5 Resolución Nro 2.CODICEN.

La propuesta curricular de los CERP es diferente al Plan 1986 de profesorado, que rige para los estudios en el IPA y los IFD.

A partir de marzo de 2005, en el contexto de un gobierno nacional de izquierda, se produce la incorporación de los CERP a la DFPD; se abre entonces una etapa donde todos los centros de formación docente nacional, 31 en total, vuelven a depender jerárquicamente de la DFPD.

También se produce un cambio significativo en las lógicas de pensar la formación docente nacional, pues se aprueba el Plan 2008 con la meta de la conformación de un Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), a través de un único plan para la carrera de maestros, profesores y maestros técnicos, generando una propuesta curricular común, por primera vez, para estas dos carreras con concepciones y orígenes institucionales tan diferentes.

Hasta ese momento coexistían numerosos planes para la formación de grado:

- Plan 92, reformulación 2001 de Formación de Maestros.
- Plan 2005 de Formación de Maestros
- Plan 1997, reformulado 2003 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores
- Plan 1997, Diseño Curricular 2005 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores
- Plan 1986 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad presencial en el IPA
- Plan 1986 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semipresencial en siete especialidades en los IFD.1
- Plan 1986 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semilibre en los IFD.
- Plan de Profesores Técnicos en el INET

Siendo esta una preocupación expresada en numerosos ámbitos y de la que se hace eco la Asamblea Técnico Docente de la DFPD:

“De todo esto resulta una fragmentación que rompe con la unidad de la formación docente generando diversidad de niveles, de criterios y de prácticas educativas que no permite un “lenguaje” común a los egresados. El docente se ha transformado en ejecutor de decisiones que se procesan en otros ámbitos. Se generan grupos aislados en virtud de su procedencia y su formación, debido a una visión distinta sobre las prácticas y los entendimientos. Se rompe la unidad académica, se rompe el diálogo y se instala la competitividad. Consecuentemente se perjudican directamente los procesos de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes destinatarios”. XII ATD Nacional Ordinaria. Carmelo, marzo 2015.

El plan busca entonces la *“instrumentación de una política unificada de formación docente”* (Plan 2008, p.8), a través de una única propuesta curricular que se articula sobre un Núcleo de Formación Profesional Común (asignaturas y seminarios comunes a todas las carreras). Dentro de esas asignaturas comunes se encuentra la de informática, la que, después de fuertes debates, queda en el currículo con 3 horas semanales.

La puesta en marcha del Plan, además de los cambios curriculares, propone una nueva organización académica a través de los Departamentos Académicos y los Coordinadores nacionales de asignatura, todo ello enfocado en construir la unificación de la formación docente. Las actuales evaluaciones muestran que la falta de procesos reales de negociación y articulación no permitió consolidar esa meta.

Un nuevo Consejo y una nueva División

Una vez consolidada una única organización para todos los

centros de formación docente, ésta debe cambiar, pues en el marco de la nueva Ley de Educación N° 18.437 de 2008, se crea un Consejo con carácter de órgano desconcentrado, hecho que supone el retiro de la formación docente del organigrama del CODICEN, y ésta comienza a funcionar como Consejo de Formación en Educación, con carácter de Consejo Desconcentrado de la ANEP y como órgano de transición hacia un Instituto Universitario de Educación propuesto por la misma Ley.

Esto significa que en un plazo muy corto se prevé desplegar la nueva estructura de Consejo y dejar de ser una Dirección ejecutiva; a la vez que se inician las acciones para convertirse en una institución universitaria. Esto aparece explicitado en el Proyecto de Presupuesto 2010- 2014 donde se señala que la misión la misión del CFE es:

1. *Asegurar la continuidad y superación de la calidad educativa de las acciones de formación de grado y posgrado de docentes y educadores.*
2. *Contribuir al desarrollo profesional permanente de los docentes y educadores en servicio.*
3. *Concretar la instalación e implementación del Instituto Universitario de Educación.*
4. *Profundizar y consolidar el ejercicio de las tres funciones universitarias esenciales, enseñanza, investigación y extensión.*
5. *Cooperar en la construcción de una nueva institucionalidad educativa universitaria desplegada en el territorio nacional en el marco de una perspectiva innovadora y de pertinencia social.*

Luego de casi un siglo de una formación de docentes realizada por cada uno de los desconcentrados responsables del nivel y con espacios de acuerdo y coordinación frágiles y variables, a fines del siglo XX se consolida un espacio de gestión para toda la formación docente Nacional. El CFE tiene como competencia la formación inicial, en servicio y de postgrado de los docentes de la educación inicial, primaria, media y terciaria del país.

Actualmente ese organismo se encuentra en el doble camino de consolidarse como organización, a la vez que intenta desplegar las características que faciliten una transición hacia la vida universitaria.

En ese despliegue de nuevos servicios y oficinas se instala la División de planeamiento educativo y todo su proceso de puesta en marcha estará marcado por las tensiones que plantea el complejo proceso de, por una parte, el surgimiento del CFE como órgano desconcentrado que debe organizar su funcionamiento independientemente de CODICEN, y por otra, los procesos de transición al Instituto Universitario de Educación (IUDE) o la Universidad Nacional de Educación (UNE).

De allí esta propuesta concebida en el marco del planeamiento estratégico, entendido como aquel que se enfoca en la construcción de escenarios futuros; y de allí también la maleabilidad de la estructura, planteada como una plataforma de interface hacia la nueva institucionalidad: una red, *“(…) lo que implica que hay un conjunto de elementos o de partes que están relacionadas, pero que pueden ser*

variados y que pueden variar con el tiempo” (Aguerrondo, 2002: 11).

Hacia esta misma meta mira la lógica de gestión y de toma de decisiones que estructura de la División, pensada como sistema de facilitación (Dunlap y Goldman, 1990), un espacio que tiende a la descentralización de la toma de decisiones y la búsqueda de enfoques y soluciones no estandarizadas.

Esta búsqueda de espacios de innovación es central para dar respuesta o mitigar los problemas y tensiones que se darán a lo largo del proceso de transición, así como imaginar una nueva institucionalidad que, tomando los insumos de la tradición universitaria, permita una propuesta que tiene su centro en la formación de educadores.

Los educadores deberán ser concebidos como intelectuales, claves para la vida democrática, pues como plantean Aronowitz y Giroux (1998, p. 171):

“...si creemos que el rol de la enseñanza no puede reducirse a un mero entrenamiento en habilidades prácticas, sino que implica más bien la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad democrática, entonces la categoría de intelectual se convierte en una manera de ligar el objetivo de la formación docente, la enseñanza pública y la práctica a los principios necesarios para el desarrollo de un orden y de una sociedad democráticos.”

Frente a estos desafíos, y reconociendo la heterogeneidad que subyace a la implementación de un plan común, la propuesta de trabajo busca:

- Una estructura descentralizada de toma de decisiones que permita ir construyendo la participación de los órdenes en las acciones del planeamiento educativo.
- Una estructura de la división lo suficientemente maleable y abierta que permita ir armando la trama institucionalidad que los procesos de pasaje a la lógica universitaria definan.
- Un alto nivel de articulación con las dependencias, grupos y comisiones existentes que permita una fluida comunicación con los diferentes actores institucionales del actual CFE y otras instituciones de nivel terciario del sistema educativo nacional

Armando trama: TIC y formación en educación.

Definido este marco, se comenzó a trabajar en una trama que conecte con otros actores, genere los espacios de participación y viabilice rápidamente los cambios. Un ejemplo es el plan de trabajo desarrollado en el eje TIC y formación en educación

Para armar esta trama se definieron algunos hilos maestros que marcan su diseño. El primero es concebir la formación docente como trayecto, entendido como un proceso que tiene etapas que incluyen tanto la biografía escolar previa al ingreso a formación docente, la formación inicial en la carrera y la de formación permanente durante el ejer-

cicio profesional. Es muy difícil realizar los cortes de cierre y apertura de cada etapa pues estos se solapan y entrelazan de formas complejas y particulares para cada sujeto (Anijovich et al, 2012). Mirar la formación desde este lugar obliga a trabajar simultáneamente con los centros del CFE, las instituciones de práctica donde los estudiantes ponen en juego sus planificaciones de aula, los docentes de didáctica y los docentes noveles.

El segundo hilo pone foco en algunas de las ideas que se han instalado respecto a los estudiantes y su relación con las tecnologías digitales: los jóvenes y adolescentes como nativos digitales.

Esta idea de nativo digital, popularizada a partir de fines del siglo XX, se basa en el concepto acuñado por Marc Prensky en el artículo “Nativos digitales, Inmigrantes digitales” publicado en el 2001. Este autor analiza y caracteriza aquel grupo de personas que habían crecido con la red: *“Nuestros estudiantes de hoy son todos “hablantes nativos” del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos e internet.”*

En nuestra región se difundió a partir de la publicación del libro de Alejandro Piscitelli, que precisamente tituló de la siguiente manera: “Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación” (2009). La simplificación de las argumentaciones planteadas en este texto ha generado muchos malos entendidos y simplificaciones, peligrosas cuando se convierten en parte del discurso de las políticas educativas.

Piscitelli caracteriza a las nuevas generaciones como nativos digitales: son aquellos *“(…) chicos nacidos después de los 80, contemporáneos primero de la masificación en el uso de la computadora y finalmente del uso cotidiano de los celulares y el ingreso creciente en la banda ancha y la conexión a internet”* (2009, p.30). Esta distinción entre nativos e inmigrantes ha sido usada hasta la saturación, tanto que ha convertido en sinónimos: niños/nativos digitales. Así en las aulas tendríamos estudiantes nativos digitales que interactúan con docentes en su mayoría inmigrantes digitales.

Plantear que la tecnología ha dado lugar a una generación digital, y dejar de lado los procesos de socialización en que han tenido lugar, pone fuera del análisis y discusión los espacios culturales que se han configurado para que un número importante de niños y adolescentes se manejen frente a la tecnología de una manera diferente de la que lo hemos hecho los adultos.

Este es un factor central del análisis, pensar esta trama que ha modificado la relación de ciertos sujetos con estas tecnologías.

“... es indiscutible que la cultura infantil contemporánea está cambiando, pero estos cambios son el resultado de cambios políticos (por ejemplo la relación entre el Estado y el mercado), cambios económicos (por ejemplo, en las estrategias de las empresas comerciales) y cambios sociales (por ejemplo, en la naturaleza de la vida familiar o en las

relaciones de poder entre adultos y niños).” (Buckingham, 2008, p.108).

Pasar esto por alto escondería la desigualdad en el acceso y en el uso con significado que hoy permea nuestras sociedades. Y es precisamente Piscitelli (op.cit), quien lo marca claramente al enfatizar que “*la diferencia entre competencias analógicas y digitales también debe ser matizada a la luz de diferencias de clase, de la acumulación asimétrica de capital cultural y simbólico, y de todas las variables intervinientes que revelan una oposición que tomada a rajatabla, en vez de esclarecer obnubila, y que en vez de ayudar, amplía la brecha entre los que tienen y los que no.*” (2009: 30)

Los nativos digitales son competentes en su uso, pues están inmersos en espacios culturales que les brindan el sentido y el acceso a esas tecnologías. Dejemos de lado entonces las afirmaciones que refieren una generación que nace y se relaciona “naturalmente” con la tecnología”, cualquier relación está mediada por sentidos construidos culturalmente.

Esto implica borrar la idea de que cuando lleguen a los salones de formación en educación los adolescentes que han crecido en las últimas dos décadas todos serán usuarios solventes de las TIC, porque su pertenencia al grupo de autóctonos al mundo digital no reclamará de espacios de aprendizaje para el uso educativo de las tecnologías.

Un tercer hilo es aceptar la ruptura de la homogeneidad y reconocer la polifonía en que nos movemos. Los actuales 33 centros de formación con los que cuenta hoy el CFE y en los que se pueden cursar las carreras de Maestro, Profesor de Educación Media, Maestro y Profesor técnico, Educador social, Asistente técnico en primera infancia y Asistente técnico de laboratorios digitales están ubicados en todo el territorio nacional. El grado de formación en el uso de las TIC de los formadores a cargo de los cursos es variado, los recursos de formación permanente y de posgrado de cada localidad son diferentes, concentrándose básicamente en el área metropolitana. Bajo las etiquetas de “los maestros” o “los profesores” se encuentran poblaciones muy heterogéneas en sus trayectorias de formación, en el manejo de las competencias de uso de tecnologías digitales y en la forma en que valoran estas para el ejercicio de su profesión.

La propuesta de cursos con iguales contenidos para todos los docentes no es posible. Continuamos con una oferta básica de uso de los recursos técnicos destinada a los docentes y estudiantes que recién acceden a los equipos, pero también sostenemos propuestas diferenciadas que tienen en cuenta los intereses de las comunidades, de los docentes y sus estudiantes. Un equipo de Formadores en tecnologías digitales para la educación va a cada centro y coordina las propuestas de trabajo a desarrollar.

Es necesario para superar muchos de los espacios de tensión que el funcionamiento conjunto de instituciones que se han configurado en diversos tiempos y con diversas tradiciones del ser educador, generar los espacios de análisis y producción que permitan anudar sentidos entre los

diferentes actores del CFE, del sistema educativo y de los espacios de investigación y diseño de TIC (CEIBAL, ANII, Timbó, UDELAR, AGESIC).

Estos espacios se articulan en lógica de red y de mosaico. Las demandas rompen el espacio físico del centro e incluyen a actores de fuera y dentro de las instituciones educativas. Para darles respuesta, se ha hecho imperioso recurrir a la articulación de recursos de las instituciones públicas de educación de formación y actualización docente, pero también a nuevos actores que provienen de ámbitos de educación no formal, de organizaciones no estatales, de la empresa o de movimientos de usuarios. Rápidamente se visualiza la necesidad de generar redes de trabajo y apoyo, de convertir a los espacios institucionales de formación en nodos de articulación de diferentes proyectos y propuestas que abarcan la educación formal y no formal. Las respuestas exigen un esfuerzo conjunto; la capacidad de resolver esas demandas suponen la búsqueda de acuerdos con diversos actores, que a lo largo del tiempo han generado la experiencia y saberes sobre disciplinas y campos de investigación, que rotos ya los compartimientos estancos que la ciencia decimonónica construyó, tienden nuevas cabeceras de puente en las complejas arquitecturas de esta sociedad del conocimiento. Espacios de “mosaico”, entornos sociales y de creación colaborativos, donde viejos y nuevos actores, de dentro y de fuera de las instituciones de educación formal entran en juego.

Con estos hilos se han generado cuatro diseños para la trama:

- Formación en el territorio y vinculada a grupos de trabajo: para sostenerse, las propuestas deben enfocarse en grupos que puedan reelaborarlas, tuneirlas, remixarlas y hacerlas propias. La dimensión del lugar geográfico y cultural es central para poder armar una trama que conecte miradas diferentes y construya lugares de propuestas comunes. Así, a través de los espacios de debate, coloquios y talleres, empezamos a encontrarlos.
- Multiplicidad de actores articulados en torno a las propuestas: la participación de los diferentes órdenes es un proceso lento pero que genera múltiples espacios para construir la horizontalidad necesaria para la toma de decisiones en una organización cogobernada. A ello suman los espacios de trabajo conjunto con otros actores de universidades nacionales y de la región que suman miradas y preguntas.
- Heterogeneidad de la oferta de cursos a cargos de diferentes programas y proyectos: Programa CINEDUCA, Programa MENTA, Equipo de Formadores en tecnologías digitales para la educación.
- Centrada en las demandas y propuestas docentes: la formulación y coordinación de las propuestas de formación parte de las demandas que en los espacios de trabajo se van acordando con los diferentes actores del CFE. Las capacitaciones multitudinarias y con agendas fijas han quedado muy atrás.
- Negociar, implementar, potenciar espacios de investigación, evaluación, formación y producción bibliográfica con todos los actores de nivel terciario del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) nacional, para generar conocimiento sobre los temas que nos interesan.

Finalmente, lograr ambientes de enseñanza y aprendizaje enriquecidos con tecnología en el CFE está en fase Beta (este término que proviene de las versiones a prueba de los usuarios y que indica que es una versión en cambio, sujeta a evaluaciones para seguir cambiando).

Por ello es que nos encontramos generando nuevas versiones que contemplen las dificultades y las soluciones encontradas, todas alineadas tras la meta de que las TIC sean parte del andamiaje del conocimiento que es particular de nuestra profesión, “*el de cómo organizar el conocimiento a fin de poder enseñarlo*” (Jackson, 202, p. 39).

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (1994). El planeamiento educativo. Como instrumento de cambio. Buenos Aires: Troquel.

Aguerrondo, I. (2002). Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red. Serie Cuadernos de Trabajo. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Anijovich, R., Capeletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

Aronowitz, S. y Giroux, H. (1998). “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”. En: Alliaud, A.; Duschatzky, L. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Behares, L. (2011). Enseñanza y producción del conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de publicaciones de la UDELAR.

Beltrán Llavador, F. (2009). Las instituciones en el cruce de caminos. En: Políticas, instituciones y actores en educación. Madrid: CEP.

Birgin, A. (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.

Casas, R. (Coord.) (2001) La formación de redes de conocimiento. Barcelona: Rubí Antropohos.

Clarck Burton, R. (1997). Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México: Coordinación de Humanidades. UNAM.

Dunlap, D. y Goldman, R. (1991). Power as a “system of authority”, versus power as a “system of facilitation”. Disponible en línea en: <http://eaq.sagepub.com/content/27/1/5.abstract>

Gimeno Sacristán, J. (2005). La educación que aún es posible. Madrid: Morata.

Grao, J. y Apodaca, P. (1995). Herramientas para la gestión del sistema público y planificación estratégica. En: Oroval Planas, Esteve. Planificación, evaluación y financiación de los sistemas educativos. Madrid: Civitas.

Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales, dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación. Buenos Aires: Santillana.

Premsky, Marc. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. En *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001. Disponible en línea en www.aprenderepensar.net

Rodríguez de Artuccio, E. et al. (1985). El proceso educativo uruguayo. Dos enfoques. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria

Wallace, M. y McMahon, A. (1994). Planning for change in turbulent times. London: Cassell.

Fuentes consultadas:

Actas de la XII ATD Nacional Ordinaria. Carmelo, marzo 2015.

ANEP. Proyecto de Presupuesto 2010-2014. Tomo VI. p.9

ANEP. Acta 5 Resolución Nro. 2. CODICEN del 13/02/1997

ANEP. DFPD. Plan 2008.

Poder Legislativo. Parlamento Ley de Educación N° 15.739.

Poder Legislativo. Ley de Educación N° 18.437

La gestión del proceso hacia el nivel universitario Un desafío a la Formación en Educación en el Uruguay

Ana Lopater

Consejo de Formación en Educación

Resumen

La Formación en Educación se encuentra en estos momentos retomando el camino de repensar una nueva propuesta curricular y académica que habilite un nivel universitario.

Vivimos tiempos de crisis estructural del Sistema Educativo en los niveles para los cuales formamos, que debe ser encarada con una mirada sistémica como punto de partida de una transformación educativa acorde al desafío de estos tiempos, en clave de una progresiva mayor inclusión que se conjugue con crecientes niveles de calidad.

Personalmente, se constata en estos momentos una acción más articulada a nivel del CODICEN en la búsqueda de un camino para esa transformación. Una reformulación de la profesión de educador puede ser un aporte muy significativo en ese sentido.

Partimos de una realidad en la cual los esfuerzos por plasmar una Universidad de Educación han quedado suspendidos en el tiempo en un proyecto que no logró la aprobación parlamentaria.

El reto es aproximarnos a ese nivel, con un estatuto de desconcentrado dependiente de CODICEN, que conjuga elementos tradicionales con nuevos arreglos organizacionales que se fueron plasmado a partir del 2010.

Recogiendo múltiples aportes de período 2010-2014, en el cual comenzó a funcionar el CFE con tres Consejeros electos por CODICEN y dos electos por el orden estudiantil y docentes, respectivamente, debemos iniciar el camino de una nueva propuesta curricular pensada para la formación de una profesional de la educación del siglo XXI. Flexible, tal vez habilitante de distintos recorridos para llegar a un perfil de egreso equivalente, con sólida formación en educación y también en determinada disciplina o conjunto de conocimientos específicos, que sean el instrumento para educar, en un proceso centrado en el sujeto que aprende, ser único y diverso, con su peculiar manera de comunicarse con el saber.

Se aspira a un proceso de construcción muy participativa de todos los actores del CFE y también, a través de la representación del orden de los egresados en las distintas instancias de discusión, a involucrar a los demás descon-

centrados, destinatarios de los educadores que habrán de formarse.

Una hoja de ruta pauta el recorrido que habrá de culminar en el Plan 2017 de Formación en Educación. Se partirá de una reflexión sobre la identidad del educador en el actual contexto y el perfil de egreso del mismo, para transitar después por las características generales del marco curricular, aterrizando finalmente en diseño de las diferentes carreras.

En forma casi simultánea, habrá que pensar la nueva organización de la carrera docente de los formadores, basada en cargos y grados, que combinen la docencia de aula, la investigación y la extensión en proporciones diferentes. A los mismos se deberá acceder por concurso y serán renovables, sujetos a evaluación. También habrá de adecuarse la nueva estructura organizacional, a partir de la actual. Sobre muchos de estos aspectos ya hay aportes de distintos colectivos, como son la ATD, distintas comisiones y grupos de trabajo; habrá que desplegar la creatividad a partir de ellos, una acción colectiva de participación, que se aspira sea una oportunidad de desarrollo para todos los actores.

Las palabras claves: nivel universitario, participación, nueva propuesta curricular y académica.

Abstract

The following article is meant to be a contribution to the process of reflection and construction that is being restarted today at CFE.

The Formation in Education is currently reformulating a new curricular and academic program in order to progress into a university level.

We are living through a widespread crisis of the educational system that must be tackled with a perspective of educational transformation matching these current times, in tune with a progressive inclusion with growing quality standards.

Nowadays, I notice that CODICEN is more coordinated in the search for that transformation. A reformulation in the

profession of the educator can be a significant contribution in that aspect.

Our current situation is that every effort to assemble a “Universidad de Educación” has been halted by the Parliament. The challenge we have is to approach the university level with the creation of a decentralized subsystem within CODICEN, uniting traditional elements with new organizational arrangements created since 2010.

Gathering multiple proposals from the period 2010–2014—in which the CFE began to operate with three councillors elected by CODICEN, one by the Student Council, and one by the teachers—we need to promote a new curricular proposal with the formation of an educator for the 21st Century taken into account. This plan has to be flexible, maybe enabling different ways of reaching an equivalent academic level at the end of the course. It must have a solid formation in education and on specialized disciplines to be used for educating. As a process centered around the student, it needs to be unique and diverse, accounting for their peculiar way of communicating with the knowledge.

We desire a very participative construction process in which every social actor of the CFE is involved, and in which—through representation of the Graduate Council in every discussion—we are able to involve other institutions, which will hold the soon-to-be educators.

A roadmap details the approach to be concluded in the “Plan 2017” of the “Formación en Educación.” Starting off from a reflexion about the educator’s identity in the current context and their Graduate Profile, we will glide through the general characteristics of the curriculum, and finally landing at the design of the different careers.

Almost simultaneously we will have to reformulate the educator’s career, based in ranks and titles, in order to combine teaching, investigation, and extension, in different ratios. These positions will only be reachable via selection and be renewable by the means of an evaluation. The current organizational structure will also be reformed.

Collective proposals have already been made about many of these aspects. Contributors include the ATDs (*Asambleas Técnico-Docente*), various commissions, and workgroups. We aspire for it to be an opportunity for development, where we are to deploy creativity from their contributions.

Keywords: university level, participation, new academic and curricular plan.

1- Antecedentes

1.1 La UDELAR y un modelo de gestión universitaria.

En el Uruguay, la larga permanencia de una sola Universidad durante más de un siglo y las luchas que precedieron a la Ley del año 1958 que estableció su autonomía, le dieron a su modelo organizacional un prestigio y una convalidación, que lo establecen como el paradigma al que

parecería que tiene que aspirar todo proyecto que pretenda instituir otra universidad pública.

La absoluta autonomía para establecer carreras planes y programas, así como el carácter electivo de sus autoridades por los órdenes docente, estudiantil y de egresados, le dan un perfil muy peculiar que ya tiene muy pocos ejemplos similares en el panorama mundial universitario. También la participación de los órdenes en distintas instancias de decisión de las grandes líneas de política universitaria hace que la UdelAR sobresalga.

En otro apartado se profundizará sobre el tema de la autonomía, pero se quiere adelantar que la misma tal vez pueda relacionarse con una cultura universitaria con cierto sesgo de endogamia y poco proclive a la autocrítica.

Más recientemente, la necesidad de acreditar para el reconocimiento internacional, ha llevado a implementar sistemas de evaluación que han favorecido la innovación.

La formación docente para el resto del Sistema Educativo uruguayo ha estado siempre fuera del ámbito de la UDELAR.

En cuanto a la formación de los propios formadores de las distintas carreras universitarias, ha estado carente de una formación pedagógica específica y es hoy una preocupación de las actuales autoridades de la UDELAR.

1.2 La formación de docentes: formato de formación terciaria no universitaria bajo la órbita de la ANEP

La más antigua formación docente en Uruguay se remonta casi a los orígenes de la Enseñanza Primaria en Uruguay. Inspirada en los principios varelianos, dependió durante mucho tiempo de los distintos formatos de gobierno del nivel primario, regido por un Consejo Autónomo hasta la Ley de Educación 15.739 de 1973, que la colocó bajo la órbita de un Consejo rector de toda la enseñanza pública no universitaria, el CONAE.

La Ley 14.101 de 1985, que surgió de la Concertación Programática con la restauración democrática, mantuvo la dependencia del Consejo de Educación Primaria e Inicial, bajo la órbita de un Consejo rector, en este caso el CODICEN, que también tiene bajo su órbita a los sub sistemas regidos por el Consejo de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Educación Secundaria.

La Formación docente se constituyó en una Dirección dependiente directamente de CODICEN.

La Educación Inicial y Primaria es la única que cuenta en la actualidad, con un plantel total de docentes titulados. En cuanto a la formación de profesores para la Educación Media, a partir de 1950, surge el Instituto de Profesores Artigas, que tiene como antecedente la sección Agregaturas. El mismo dependerá por largo tiempo del Consejo de Educación Secundaria.

Su impulsor y fundador, el Dr. Antonio Grompone, lo concibió en principio como una formación para una élite de

docentes, que tendrían que destacarse por su sólida formación, acorde al carácter propedéutico que tenía la Educación Media en ese momento.

Por esa razón, a comienzos de la década del '60 se permitía el ingreso de solo 10 estudiantes por asignatura, seleccionados por rigurosa prueba de oposición.

A partir del año '64 se fueron ampliando progresivamente los topes de ingreso, que luego desaparecieron, pero nunca se ha logrado la titulación de la totalidad de todos los que se desempeñan como docentes, aunque el número de centros formadores se ha ampliado considerablemente y existen formatos semipresenciales en los cuales formarse. La formación de maestros técnicos, por su parte, comenzó en la década del '60 con discontinuidades en el tiempo.

1.3 Situación actual y el desafío de alcanzar un nivel universitario

La actual Ley de Educación, que rige desde el año 2008, habilitó un proceso hacia la constitución de un Instituto Universitario de Formación en Educación.

En el año 2010, se crea por resolución de CODICEN y dependiendo del mismo, un Consejo de Formación en Educación que rige toda la formación de profesionales de la educación a nivel de ANEP. El cometido de dicho Consejo es conducir el proceso hacia la creación del Instituto Universitario.

Está constituido por tres Consejeros electos por el CODICEN y dos electos por los órdenes docente y estudiantil respectivamente. El establecimiento de este formato institucional da paso a la incorporación de nuevas carreras, como la de educador social, la reinstalación de la carrera de maestro técnico, la creación de nuevos profesados como el de informática, el de danza y el profesorado técnico de administración y contabilidad.

Todas estas carreras van a estar regidas por un único Plan, el Plan 2008, que establece un núcleo común de formación en educación y una formación disciplinar específica, en donde la Didáctica vinculada a la especialidad procura el relacionamiento entre la teoría y la práctica.

La carga importante que tiene la práctica en la formación ha sido señalada como una de las fortalezas del Plan, en la comparación con otros formatos en la región y en el mundo.

El Consejo que se constituyó a partir del 2010 dirigió un importante proceso participativo en cuanto a la discusión del formato universitario. Las opiniones estuvieron muy divididas en relación a los modelos a adoptar.

Finalmente, se concretó un proyecto de Ley que se envió al Parlamento y que incluso tiene media sanción parlamentaria, que optó por un modelo que replica el de la UDELAR en cuanto a la autonomía y el cogobierno de los órdenes. Dicho proyecto no logró la sanción total y, como tal, está suspendido en el tiempo.

2- Reflexiones sobre el sentido de un nivel universitario en la formación de profesionales de la educación

2.1. La formación docente como sistema enmarcada en el Sistema Nacional de Educación

El Consejo de Formación en Educación en Educación, que se constituyó a partir del 22 de abril del 2015, manifestó desde el momento de su asunción, la disposición a continuar el proceso hacia una formación de nivel universitario. Analizando toda la producción de distintos actores individuales y colectivos en la órbita del CFE, se puede constatar un gran impulso de propuestas relacionadas con una visión crítica del Plan 2008 y también muchos aportes con respecto al posible formato universitario.

Esa producción se frena en el 2012, cuando el Proyecto de Ley de la Universidad de Educación ingresa en el Parlamento.

De hecho, el nuevo Consejo ha tenido que enfrentar cierto desánimo en los actores de Formación en Educación por la línea política del actual gobierno de postergar la constitución de la Universidad de Educación.

En lo personal, cuando se dio todo el proceso que culminó en la presentación del Proyecto de Ley, tiempo en el cual era una espectadora externa al mismo, pensaba que la situación no estaba madura para ese salto de estatuto sin una previa reformulación del Plan 2008 y de la estructura docente, que habilitase un crecimiento y maduración de todos los actores.

Se está retomando hoy en día un proceso que independientemente del cambio legal, nos permita en la práctica alcanzar un nivel universitario en la formación, conscientes de que con el actual marco, el mismo tiene limitaciones, pero que puede posicionarnos mucho mejor en el camino hacia la Universidad de Educación que en algún momento llegará.

2.2 La formación de docentes en relación a las problemáticas que hoy se plantean

Estamos atravesando una crisis del Sistema Educativo bajo la órbita de ANEP que De Armas y Retamoso (2010) han caracterizado de estructural. La manifestación más visible de esa crisis es la desvinculación de una proporción muy importante en ambos tramos de la Educación Media, con guarismos que, con pequeñas variantes, se han mantenido durante más de veinte años.

En el análisis de los logros educativos en el 2014 que hace el MEC, se puede observar una mayor retención en el Ciclo Básico, insuficiente todavía para poder afirmar que estamos ante una remisión de la crisis.

Aunque la Educación Media es fuertemente interpelada por estos resultados, los mismos interpelan a todo el Sistema Educativo, incluso, y muy fuertemente, a la formación de profesionales de la Educación.

La desvinculación de muchos de los estudiantes que ini-

cian una carrera docente completa el panorama global, y desde el mismo destacamos la imperiosa necesidad de un encare sistémico de la transformación educativa, en la cual un cambio profundo en la formación de los educadores es una línea de acción crucial, pero que tiene que ser acompañada por otras relacionadas con la propuesta curricular, lo organizacional y la carrera docente, en todos los niveles.

2.3 El actual contexto y la identidad y perfil de un profesional de la educación en estos tiempos

Sobre la compleja realidad actual se han escrito ríos de tinta y es difícil caracterizarla en pocas palabras. En lo personal, participo de la afirmación de Pérez Lindo (2010) de que estamos ante un cambio civilizatorio, en el cual uno de los rasgos más distintivos es que empezamos a manejar otros criterios para determinar lo que es real. La realidad virtual es hoy una realidad indiscutible.

En cuanto a las características del mismo, que más inciden en un cambio del contexto educativo, se sintetizarán algunas de las analizadas por Lopater (2014).

El cambio civilizatorio está marcado por el crecimiento exponencial del conocimiento y la revolución tecnológica, cargado de consecuencias a nivel económico y político.

Hoy es posible que la economía pueda funcionar en tiempo real desde cualquier lugar del mundo hacia cualquier otro punto del planeta, haciendo porosas las fronteras nacionales y el poder real de los estados sobre sus propios territorios, en todas las dimensiones posibles de una política nacional.

Tiempos de globalización cultural, con una propagación a través de los medios de la promoción del consumo que exacerba el individualismo hedonista y favorece las conductas adictivas. De cambios importantes en las estructuras familiares y en la forma de socialización de niños y jóvenes. De desvalorización de los grandes relatos y de las ideologías que preveían para la humanidad un futuro inexorable de superación.

Tiempo en el cual hemos perdido la solidez del suelo de la modernidad y nos encontramos con un suelo de arena, al decir de Lewkowicz (2004) en una metáfora muy elocuente.

Tiempo que nos desafía a hacer uso de la mayor libertad intelectual que esto supone con humildad y pensando con otros.

Si, como dice Morin (1999), navegamos en un océano de incertidumbre con algunos archipiélagos de certezas, esas certezas tenemos que encontrarlas con otros, aceptando la diversidad y buscando lo que nos puede unir.

Estamos en momentos de repensarnos como sociedad y la educación, que fue un pilar fundamental en el modelo de la modernidad, puede ser un aporte muy importante si los educadores y los tomadores de decisiones a nivel de las políticas educativas se animan a cuestionar un modelo

educativo que muchos de sus aspectos hunde sus raíces en el siglo XIX.

3- Una estructura que habilite un funcionamiento articulado y niveles crecientes de participación

3.1 Las ventajas y los riesgos de la autonomía y el cogobierno

Ya se ha expresado que el formato de la UdeLaR tiene como paradigma de organización universitaria un gran peso en nuestro país. Tal vez en formación en Educación pueda irse hacia ese formato como establece el Proyecto de Ley que tiene media sanción.

Esa organización basada en la participación de los órdenes, que tiene justamente esa participación como un elemento positivo que favorece el clima democrático y el crecimiento de todos los involucrados, debe de estar acompañada por la habilitación del desarrollo de una verdadera cultura de la evaluación, entendida como proceso que involucra a todos los actores y a la institución misma, que requiere de todas las miradas internas y también de procesos de evaluación externa. Parece sustancial la auto evaluación, la evaluación entre pares, la evaluación de los docentes por los alumnos.

Las universidades públicas manejan recursos que aporta toda la sociedad y el cumplimiento de sus cometidos, impartiendo una educación de calidad y favoreciendo con sus líneas de investigación el desarrollo sustentable de un país, así como el aporte a la sociedad con sus líneas de extensión, debe de ser conocido a nivel público. Esto implica la obligación de rendir cuentas y de permitir la evaluación externa.

La pertinencia de alcanzar un nivel universitario en la formación en educación surge de la búsqueda de cumplir con un mandato acorde a estos tiempos y en relación a contribuir a la superación de la crisis estructural que afecta a todo el Sistema Educativo.

La formación en educación tiene que impactar, junto con otras políticas, al cuestionamiento del modelo educativo vigente y a la formación de profesionales dotados de capacidad de análisis de los contextos, con creatividad para adaptarse a situaciones cambiantes, como afirma Perrenoud (2015), capaces de crear conocimiento y estrategias que apunten a la inclusión trabajando en equipo y en forma interdisciplinaria.

Para ello, en esta etapa y basándonos en aportes del período anterior, tenemos que ir creando una estructura organizacional que facilite la participación como derecho acorde al nivel universitario y como elemento sustancial para el desarrollo y la autonomía de los actores individuales y colectivos.

3.2 El marco para una participación democrática que contribuya al desarrollo personal y colectivo de los actores

Ante todo, algunas reflexiones sobre participación: se entiende que la misma debe de ir mucho más allá que la sim-

ple expresión de opiniones, comprometiendo a los órdenes en la construcción de marcos teóricos y líneas de acción, así como en la autoevaluación institucional.

Para ello, es necesario, en primer lugar, un ambiente que genere la confianza en los actores de que la participación no va a ser una simple fachada, y también que se brinden los tiempos y los espacios que la hagan posible.

Como otra condición muy importante se quiere también resaltar que existan orientaciones que establezcan los objetivos de las acciones y las prioridades. También, una organización que habilite la articulación de los distintos componentes, evitando superposición de tareas y duplicación de recursos y asegurando que los resultados y las oportunidades podrán ser aprovechados por todos.

Si partimos de la organización actual de Formación en Educación, tenemos una mezcla de elementos que se pensaron en la transición a la Universidad y otros de una estructura más tradicional

El propio Consejo de formación en Educación tiene una conformación mixta con tres integrantes nombrados por CODICEN y dos que representan al orden docente y al orden estudiantil y son elegidos por esos colectivos.

En este período en que pretendemos caminar hacia el nivel universitario, es muy importante que la presencia de los dos consejeros elegibles se mantenga y que puedan realmente establecer un vínculo con sus electores, que les permita ser los portavoces de sus opiniones y propuestas. En el período anterior se crearon, además, las comisiones de carrera a nivel de cada instituto y a nivel nacional. Se trata de comisiones tripartitas que se integran en los dos niveles con representantes de docentes, estudiantes y egresados. Tienen como cometido evaluar la marcha de las distintas carreras, sus dificultades de implementación e incluso en estos momentos participan en el proceso de la aprobación de reválidas.

También se habrá pronto de constituir como ámbito para discutir la transformación curricular que empezaremos a transitar.

El Consejo anterior resolvió la creación de la Comisión de enseñanza que en este período hemos transformado en Comisión de Enseñanza y desarrollo curricular. Se ha pensado con una lógica de representación de los órdenes. Y a la vez de articulación institucional. Por esa razón además de los órdenes están representados los Coordinadores de los departamentos académicos y también los Directores de los centros.

El cometido fundamental de esta Comisión será la de discutir y aportar a partir de documentos orientadores resueltos por el Consejo, la transformación curricular cuyo proceso se está comenzando.

4 - La gestión de la transformación curricular

4.1 El punto de partida

El actual Plan 2008 tiene como mérito indudable el haber surgido de un proceso muy participativo.

Partiendo de una realidad en la cual existían varios planes de formación de docentes, se unificó la formación en un sólo Plan, y esa característica puede tener aspectos positivos y otros negativos. Desde su creación, este Plan ha suscitado muchas críticas a nivel de distintos actores de Formación en Educación. Se señala su frondosidad de asignaturas, su excesiva carga horaria, la poca vinculación entre el tronco común y la formación específica, entre otras cosas.

Recorriendo centros del Interior del País, se pueden escuchar las críticas de los estudiantes, particularmente lo de la carrera de magisterio, que dicen que el cursado les insume todo el día, que la relación teoría- práctica no está bien resuelta, que el ámbito de la práctica es muy reducido y muchas otras observaciones que se tendrán muy cuenta a la hora de ir produciendo documentos orientadores que se constituyan en puntos de partida para la reflexión y la producción participativa.

La formación en Educación está iniciando en el mes de setiembre del 2015 un camino pautado por una hoja de ruta que se está poniendo a consideración de distintos colectivos: los Coordinadores Académicos, los Directores de los centros, la Asamblea Técnico Docente, las Comisiones de carrera locales y nacionales y la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular, que se está implementando y que tendrá un rol fundamental en la integración de los aportes, ya que está regida por una doble lógica de representación de los órdenes y de articulación institucional.

La presencia del orden de egresados nos permitirá tender un puente con los actores de los desconcentrados, escenario en el cual se desenvuelve la acción profesional de los educadores que formamos. Deberíamos aspirar a que este proceso de construcción de una nueva propuesta curricular sea también removedor del Sistema Educativo en su conjunto.

Dicho proceso tendrá como punto de partida reflexionar sobre la identidad docente y el perfil de egreso del educador. Es un punto de partida que pocas veces se ha tomado cuando en el Uruguay se han procesado reformas curriculares.

La tendencia muy naturalizada de los docentes ha sido centrarse sobre todo en los diseños particulares que establecen el peso de las disciplinas y conocimientos específicos, en las diferentes formaciones profesionales.

Se pretende fomentar la reflexión sobre lo común a todos los educadores, independientemente del ámbito en el cual se van desempeñar, y que la identidad como tales esté sobre todo en sentirse primero un educador, que a través de una disciplina o un conjunto de saberes específicos, teniendo muy presente que el foco de su acción es el es-

tudiante, al que debe respetar su diversidad y su modo de relacionarse con el saber.

Todos somos únicos y tenemos distintas maneras de relacionarnos con el saber, como señala Charlot (2006), y esa forma tiene mucho que ver con nuestras características personales e historia individual, pero los docentes y los centros educativos pueden incidir para que esa relación sea fructífera.

Como aporta Ranciere, (2003), más que el conocimiento de determinado saber por parte del que enseña, lo que hay que poner en juego es la capacidad de empatía con el otro y la forma de desafiarlo a apropiarse del conocimiento. Definidos una identidad y un perfil, tendremos que centrarnos en las características generales de la propuesta curricular, aquí corresponde plantearnos una serie de interrogantes para las cuales hay muchas respuestas y habrá que consensuar lo que finalmente se plasme en el Plan 2017.

Queda fuera de duda la importancia de una formación potente en Educación en todas las carreras, pero cabe preguntarse si la misma tendrá un formato único como hoy o podrá tener distintos énfasis según las especificidades de cada formación y aun distintas modalidades, según los trayectos que puedan tener ya realizados, estudiantes que lleguen a la formación en educación después de otros recorridos por el nivel terciario.

Hoy ya tenemos una modalidad semipresencial del profesorado en algunas asignaturas, que tendrá que evolucionar hacia un formato realmente virtual y habrá que determinar qué rol puede jugar en la modalidad presencial, lo virtual. En lo personal, se aspira a un aterrizaje en los diseños de cada carrera después del recorrido señalado.

Además de la navegabilidad de la relación de las propuestas de formación en educación con el conjunto de la oferta terciaria, tendría que pensarse la navegabilidad interna, facilitando que nuestros estudiantes puedan cursar más de una carrera, aprovechando trayectos comunes, sobre todo en aquellas que se relacionan con un mismo campo del saber.

Cabe agregar que se concibe la formación de grado del profesional de la educación como el comienzo de un desarrollo que se desenvolverá durante toda su trayectoria. De ahí la importancia que tiene una política de posgrados y formación permanente. La misma, partiendo de la experiencia ya lograda, procura una oferta más articulada y con oportunidades para todos los docentes actuales y los egresados de las distintas carreras, que prepare los recursos humanos que la transformación que estamos comenzando requerirá.

Aspiramos a que la investigación sea un componente formativo muy importante en la carrera de grado y tenga a nivel de los posgrados y con tiempo que los formadores tendrán en la nueva estructura, la capacidad de producir conocimiento sobre educación y las formas de enseñar más pertinentes en las distintas disciplinas y campos del saber.

5- La estructura académica. La organización docente

Como ya se ha anunciado en el documento Orientaciones y Objetivos, se aspira a una estructura docente basada en cargos y grados. En lo personal, se visualizan como posibles cinco grados, que tendrían que implementarse gradualmente.

Un primer grado de iniciación en la docencia de formación en educación para egresados de nuestras carreras que supondría una labor de ayudantía a un docente de grado 2 o 3 y determinadas exigencias de formación a desarrollarse en lapso de permanencia en ese grado.

El grueso de los formadores estarían comprendidos en los grados dos y tres, donde la tarea de docencia en aula se combinaría con tareas de investigación y extensión.

En los grados 4 y 5 las tareas de gestión a distintos niveles y de investigación tomarían más importancia, aunque se piensa que siempre se debería mantener un contacto con la docencia en el aula.

El acceso a los diferentes grados será por concurso y el mantenimiento de la permanencia en los mismos, estará sujeto a un proceso de evaluación.

6- La estructura organizacional. Entre la tradición y la innovación

Como ya se ha mencionado, hoy tenemos una estructura mixta, con elementos que perviven de la época en que la Formación Docente era una Dirección dependiente directamente de CODICEN y otros más recientes.

Tendremos que desplegar una gran capacidad de creación para pensar una estructura organizacional que, respetando la participación de los órdenes, según nuestra tradición universitaria, no pierda de vista las peculiaridades de Formación en Educación.

Un elemento tradicional en Formación en Educación son los centros, en los cuales se imparte generalmente una carrera, aunque más recientemente, se está dando que algunos albergan más de una.

Los estudiantes manifiestan frecuentemente que ese formato es demasiado escolar, que replica lógicas de funcionamiento de otros niveles, los cuales no se corresponden con una formación terciaria.

Sin duda que los centros tendrán que repensarse para que sean compatibles con una estructura universitaria. Habrá que fomentar un clima que sea propicio para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes como futuros profesionales y que habilite la participación de los órdenes en la gestión de la institución.

Ya tenemos a nivel de los centros dos ámbitos participativos que hay que fortalecer: las comisiones de carrera y las asambleas técnico docentes locales. Son instancias muy

importantes en todo el proceso de discusión de la transformación curricular y académica.

Falta sin embargo un contrapeso en la gestión del centro mismo que aparece centrada en el director. En otros tiempos funcionaban los Consejos Asesores y Consultivos, que nadie derogó pero que dejaron de existir y deberíamos reflexionar sobre las causas de esa desaparición. Tal vez sea el momento de reinstalarlos, como ámbito participativo de los órdenes en la gestión local.

Sin duda hay que repensar también el rol de los directores, como referentes pedagógicos y animadores a nivel local del proceso de reflexión y creación participativa que se está iniciando, que además no debería solo quedar restringida al centro, sino que tenemos que ir creando y fortaleciendo estructuras de relacionamiento regional, que permitan potenciar las producciones locales con mayor masa crítica y optimizar el aprovechamiento de los recursos humanos. Dada la actual composición social de la matrícula, con un importante porcentaje de población socialmente vulnerable, los directores cumplen un rol de continental a los estudiantes, que tendrán que seguir cumpliendo por un tiempo que hoy es difícil de anticipar, desplegando estrategias inclusivas que, junto con otras de nivel general, mejoren el nivel de retención que tenemos actualmente en los centros.

En síntesis, tendremos que caminar hacia una gestión más colectiva, con fuerte participación de los órdenes, que salvaguarde la expresión y la autonomía de los estudiantes y a la vez los continentes y los orientes en ese desarrollo.

Como uno de los elementos nuevos en la estructura de Formación en Educación tenemos que señalar a los Departamentos Académicos, gestionados por un Coordinador. En su organización, se ha seguido la lógica de replicar la estructura asignaturista del actual Plan 2008.

Los Departamentos han cumplido un importante rol como dinamizadores de la formación permanente de los futuros docentes y también de los otros desconcentrados, sobre todo en lo que tiene que ver con actualización disciplinar y, en menor medida, han impulsado también la investigación. Si pensamos en un futuro Plan que consagre la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo y que priorice la creación de conocimiento en educación y las formas de enseñar, parecería que también habría que realizar algunas transformaciones en la forma de funcionar de los departamentos. Esto supone una mayor articulación e interdisciplinariedad *intra* departamentos, que además de acompañarse a los nuevos requerimientos de la estructura curricular, optimice recursos.

7- Aclaraciones y reflexiones finales

Las reflexiones que aquí se plasmaron son, en buena medida, fruto de intercambio a nivel del CFE y también en lo que tiene que ver sobre todo con estructura académica y organización de la carrera docente, surgen en cierta medida de una reflexión personal. También es personal el paradigma que subyace en estas propuestas.

No tienen otro cometido que el ser un aporte más al proceso de transformación que estamos iniciando, para el cual no hay un camino predeterminado, ni quizás tampoco muchos ejemplos a nivel internacional.

Tenemos el desafío de crear un camino propio, compatibilizando dos tradiciones que se han desarrollado por mucho tiempo de manera paralela y con pocos vínculos: la tradición universitaria y la de formación docente.

El desafío es doble porque rescatando lo mejor de esas tradiciones, debemos también asumir que estamos en un tiempo de cambio civilizatorio que interpela poderosamente a nuestros modelos educativos.

Con una mirada sistémica tenemos que pensar que estamos diseñando la línea de transformación de la profesión de educar, para que sea un aporte significativo en una transformación más global del Sistema educativo en su conjunto.

Referencias bibliográficas

Armas, G. y Retamoso, A. (2010). La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Unicef: Montevideo,

Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Trilce: Montevideo

Lopater, A. (2014). La cultura docente frente a los desafíos del actual contexto. Una mirada sobre la educación media desde la perspectiva de la inclusión de la diversidad. Grupo Magro: Montevideo.

Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Paidós: Buenos Aires

MEC, Dirección de Educación (2015). Logro y nivel educativo alcanzado por la población. Ministerio de Educación y Cultura: Montevideo.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la enseñanza. Santillana (UNESCO): Madrid.

Pérez Lindo, A. (2010). ¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la Educación para un nuevo mundo. Biblos: Buenos Aires.

Perrenuod, Ph. (2015). Diez nuevas competencias para enseñar. Grao: Madrid.

Rancière, J. (2003) El maestro ignorante. Romanyà/Valls.S.A. Barcelona, 2003

La comunicación como competencia de los directivos de centros educativos

Marcos Sarasola

Universidad Católica de Uruguay

Resumen

Diversos estudios demuestran la incidencia de determinadas prácticas de los directivos en los aprendizajes del alumnado. Estas prácticas implican el desarrollo de una serie de competencias. Una de las competencias fundamentales de los directivos de centros educativos, en tanto líderes, es la comunicación. Sin embargo, una formación de los directivos que solo atienda los aspectos técnicos conduce a la frustración. Por el contrario, si se tiene una visión integral de su formación, se aumenta la probabilidad de que impacte positivamente en la gestión. El artículo hace una propuesta de formación para directivos, basada en competencias, para la adquisición de la competencia de la comunicación.

Palabras clave: educación, liderazgo, competencias, comunicación, integral

Abstract

Research shows the incidence of specific leadership practices on student learning. Practices involve developing a set of competencies. One of the core competencies of school leaders is communication. However, training that meets exclusively technical aspects, only leads to frustration. Conversely, a comprehensive vision increases the likelihood of success. That is, in addition to the technical, organizational culture and personal style of the leader has to be considered. The article proposes a school leaders professional training competency-based, for the acquisition of communication competence.

Keywords: education, leadership, competencies, communication, integral

La importancia del liderazgo de los directivos en los centros educativos: fundamentos y propuesta de formación

El liderazgo en los centros educativos es considerado fundamental en los procesos de cambio: es el segundo factor, después del trabajo en el aula, que incide en los aprendizajes de los alumnos (Kenneth Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Más recientemente, Bolívar (2012) hace una excelente revisión de la literatura internacional y de experiencias que muestran la relevancia del liderazgo en tanto factor de impacto en los aprendizajes. Esta línea ha sido retomada en el marco del Plan

Nacional I+D+i de España, centrándose en tres dimensiones de la investigación actual sobre liderazgo: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar Botía, López-Yáñez, & Murillo Torrecilla, 2014).

El rol del director del centro educativo es fundamental a la hora de marcar diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes. Las mejoras en la gestión educativa deberán entonces tener en cuenta las prácticas que forman la base para un centro educativo donde los alumnos logren aprendizajes significativos, y que se desprenden de las características del liderazgo efectivo (Kenneth Leithwood, et al., 2004).

Por lo tanto, es de interés evaluar las prácticas de liderazgo partiendo del modelo teórico de liderazgo transformacional adaptado principalmente por Leithwood y Jantzi (2006). El interés en el liderazgo distribuido se orienta a la evaluación de las prácticas de liderazgo proporcionado por las personas que ocupan cargos directivos y académicos en el centro. Esta perspectiva es consistente con los argumentos expuestos por Locke (2003) en sus modelos de liderazgo distribuido que sostienen Kenneth Leithwood et al. (2007).

Existe un cierto consenso en la literatura del liderazgo acerca de la necesidad de un liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Spillane, Halverson, & Diamond, 2001, 2004). No obstante, y aunque resulta patente la necesidad de distribuir el liderazgo, no hay más que observar el funcionamiento cotidiano de un centro educativo: el director no puede abordar por sí mismo ni todas las decisiones que tienen que tomarse en un centro educativo, ni supervisar todos los procesos, o estar presente cuando los profesores tienen que evaluar la enseñanza o resolver un determinado conflicto ocurrido en el aula, aún así la distribución del liderazgo encuentra resistencias.

Según el trabajo de investigación de diversos autores, el conocimiento disponible acerca de los factores que influyen en el desarrollo del liderazgo distribuido en los centros educativos es el producto de la investigación sobre el liderazgo del profesorado. Los hallazgos obtenidos indican que el grado en que los profesores asumen funciones de liderazgo organizativo depende de las características de la estructura y cultura del centro, la naturaleza de las relaciones dirección-profesorado, y el apoyo a las formas distri-

buidas de liderazgo por parte de los directores (Day & Harris, 2002; Harris, 2005; Harris & Lambert, 2003; Kenneth Leithwood et al., 2003; Kenneth Leithwood, et al., 2007; MacBeath, 2005; Smylie, Conley, & Marks, 2002).

Uno de los aspectos más destacables extraídos de un estudio realizado por Leithwood et al. (2007) sobre la distribución del liderazgo en una muestra de escuelas de un distrito urbano del sur de Ontario, es el hallazgo relativo al papel fundamental desempeñado por los líderes formales a nivel de centro educativo y de distrito en contribuir a desarrollar formas productivas de liderazgo distribuido. Los directores dieron prioridad a modelos coordinados planificados de liderazgo distribuido. Asimismo, los resultados del estudio refuerzan el papel de los directores de los centros, en cuanto que se observó que las estructuras, normas culturales, y oportunidades para que el personal docente desarrollase sus capacidades de liderazgo dependían profundamente del trabajo intencional realizado por los directores (Kenneth Leithwood, et al., 2007).

Smylie, Conley y Marks (2002) realizaron una revisión de la investigación sobre el liderazgo distribuido y el liderazgo del profesor. Como conclusión de su trabajo, los autores subrayan dos ideas muy importantes que dan luz a esta cuestión de los nuevos enfoques de liderazgo. Una de las ideas es la importancia de la figura del director y del liderazgo formal del director para el funcionamiento y los resultados de los nuevos enfoques de liderazgo. El liderazgo del director, explican los autores, sirve de ejemplo, incentivo, guía, apoyo y como medio para la responsabilidad ante los resultados.

La segunda idea que subrayan los autores como conclusión a la revisión, es la necesidad de que la organización sea más amplia y los contextos institucionales en los que se desarrollan y operan los nuevos enfoques de liderazgo sean favorables para que las iniciativas de liderazgo puedan llegar a ser eficaces: descubrir y promover las condiciones que permiten que el proceso de liderazgo florezca. Pero, ¿cuáles son las prácticas de liderazgo que promuevan los líderes eficaces en diferentes contextos? Una serie de síntesis realizadas durante los últimos años describen los elementos centrales de lo que se entiende como "prácticas centrales o esenciales" o "lo básico" del liderazgo exitoso en educación (Kenneth Leithwood & Jantzi, 2005; K Leithwood & Riehl, 2005; Kenneth Leithwood, et al., 2004).

Gran parte del modelo de prácticas centrales que desarrollan Leithwood y colaboradores tiene su génesis en una variedad de modelos de liderazgo transformacional, principalmente en los estudios originales de Burns (1978) y el subsiguiente trabajo empírico de Podsakoff, MacKenzie, Moorman, y Fetter (1990) y de Bass (1985). La formulación actual es el resultado de una serie numerosa de estudios realizados en contextos escolares.

Sin lugar a dudas, el liderazgo transformacional es uno de los enfoques contemporáneos más destacados del liderazgo que ha surgido en respuesta a un entorno global más competitivo y a cambios a gran escala como un modelo alternativo con potencial para profundizar en el estudio de

la innovación en la enseñanza. El liderazgo transformacional promueve el cambio motivando a los individuos a hacer más que sus expectativas o intenciones iniciales (Geijsel, Sleegers, & Van den Berg, 1999).

Todos los estudios precedentes son señales claras de la comunidad académica en cuanto a la importancia del liderazgo de los directivos. En sintonía con ellos, la OCDE publicó dos volúmenes promoviendo el liderazgo escolar (Pont, Nusche, Moorman, & David, 2008a, 2008b). A sabiendas del aumento de las expectativas que la sociedad tiene de sus respectivos sistemas educativos, reconocen la necesidad de dar respuestas desde un lugar diferente y reconocen en la necesidad de que los directivos desempeñan un papel que trascienda la administración. Sostienen que el grado de efectividad del liderazgo está vinculado a los resultados educativos.

El modelo de Leithwood, que es la base para el modelo de formación sobre el que se da cuenta en este artículo, agrupa las prácticas de liderazgo que integran los modelos instructivo y transformacional de liderazgo.

El liderazgo transformacional se ha vinculado fuertemente a la capacidad del Equipo Directivo en considerar individualmente a cada docente y en tanto miembro de una comunidad relacionándose con sus colegas y emprendiendo acciones innovadoras. Asimismo, se pondera su actitud, reforzando los espacios de desarrollo y autonomía profesional del profesorado (B. Bass, 1985; B. M. Bass, 2000; B.M. Bass & Avolio, 1993). Por su parte, el modelo instructivo pone el énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrándose en la tarea del docente y sus resultados en términos de aprendizaje de los estudiantes (Bush & Glover, 2004).

Estos dos son modelos considerados, con frecuencia, ideales en muchos países en la actualidad. Si bien es cierto que son objeto de crítica, también se admite generalmente que esas críticas son mitigadas cuando se presentan ambos modelos, el transformacional y el instructivo, combinados en el modelo enriquecido de Leithwood y cuando se describen las prácticas específicas que contienen cada uno de ellos. Estas prácticas constituirán las categorías de análisis para el liderazgo en los centros del estudio.

La importancia de la comunicación como competencia de los directivos de centros educativos

En el marco de una investigación promovida por Mid-continent Research for Education and Learning (<http://www.mcrel.org>) sobre los efectos del liderazgo en los aprendizajes del alumnado, Waters, Marzano y McNulty (2003) trabajaron sobre una muestra de 70 investigaciones que implicaban a unos 2894 centros educativos, 1.100.00 estudiantes y 14.000 docentes. La investigación dio como resultado la identificación de 21 responsabilidades de liderazgo asociadas con el aprendizaje del alumnado. Entre las 7 primeras se encuentra la comunicación (r media 0,23; intervalo confianza 95%: 0,10 a 0,35), a partir del análisis de 10 estudios realizados en un total de 245 centros educativos. El concepto de liderazgo-comunicación fue

sintetizado como el líder que establece fuertes canales de comunicación con el profesorado y con el alumnado.

Más reciente, aunque no tan extensa, es la investigación de Robinson, Hohepa y Lloyd (2007). A partir de 11 investigaciones sobre el efecto del liderazgo de los directivos en los aprendizajes del alumnado, establece 5 dimensiones, siendo la primera de ellas 'Establece metas y expectativas'. A los efectos de este análisis, resulta interesante destacar que cuando explica esta competencia, el estilo de comunicación del liderazgo es sustancial. A su vez, se establece la posición privilegiada que pueden ocupar los líderes en la red de comunicación institucional.

En el año 2002, McDaniel dio cuenta de los resultados de un estudio cualitativo en el que identificó la competencias del liderazgo en educación superior (*higher education leadership competencies*, HELC). Las competencias fueron agrupadas en cuatro categorías: contexto, contenido, proceso y comunicación.

En particular, interesa profundizar en la categoría 'comunicación' que, a su vez, fue subdividida en tres subcategorías: oral, no verbal y escrita. La comunicación oral está fuertemente vinculada a cómo los líderes fundamentan sus decisiones y cómo ellas se articulan a partir de los resultados de intercambios con otros actores institucionales (Bensimon & Neumann, 1992; Birnbaum, 1992; Birnbaum & Eckel, 2005; Filan & Seagren, 2003; Padilla, 2005). La comunicación no verbal incluye habilidades como la escucha y el pensamiento analítico (Bensimon & Neumann, 1992; J.L. Fisher, Tack, & Wheeler, 1996), como así también el aspecto (vestimenta, apariencia física, etc.) (J.L. Fisher & J.V. Koch, 1996; J.M. Kouzes & B.Z. Posner, 2003). Las habilidades incluidas en la comunicación escrita requieren destrezas en diversos formatos, como cartas, informes o correos electrónicos. Cualquiera de los tres tipos de comunicación se manifiesta en sí mismo como la habilidad del líder de compatibilizar diversas perspectivas en la toma de decisiones y una actitud dialogante sobre temas que despiertan gran controversia (Ferren & Stanton, 2004; J.M. Kouzes & B.Z. Posner, 2003). Los líderes efectivos usan estas competencias de la comunicación para articular una visión compartida con el resto de las personas (Block McLaughlin, 2004; J.L. Fisher & J.V. Koch, 1996; James Lee Fisher & Koch, 2004; Gilley, Fulmer, & Reithlingshoefer, 1986).

Como puede deducirse de los párrafos anteriores, las conclusiones de McDaniel coinciden con las de otros importantes investigadores sobre el tema. Recientemente Smith y Wolverson (2010) han tomado como base dicho estudio y realizado una nueva investigación. En ella, con total claridad, emerge como una competencia fundamental en el ejercicio del buen liderazgo en instituciones de educación superior, la comunicación. Concretamente, estos autores establecen que este liderazgo implica ser competente en una buena comunicación oral y escrita, como integrar sus resultados en la toma de decisiones a partir de las diferentes perspectivas que de ella surgen. Dichas competencias se expresan en el estudio a través de elementos tales como: que comunican la visión en forma efectiva; que expresan los múltiples puntos de vista a través de diversas

formas de comunicación; que se comunican efectivamente con los integrantes de los diferentes grupos en diferentes contextos.

En Latinoamérica también se encuentran coincidencias en las propuestas de competencias de los directivos. Es el caso de Muñoz y Marfán (2011), quienes ponen especial énfasis en la confianza mutua y la comunicación, lo que también hace en su trabajo Alvear (2012). Más reciente aún es la construcción de un modelo como el hecho en España para directivos de secundaria de Medina y Gómez (2014). Los autores dividen las competencias en dimensiones: humana, de gestión y técnica. La primera de las competencias en la dimensión humana es, justamente, la comunicación.

El "Modelo de Formación de Liderazgo basado en competencias"

El "Modelo de Formación de Liderazgo basado en competencias" desarrollado por la Fundación Horreum en España, propone cinco énfasis para la formación de directivos (Álvarez, Sarasola, & Villa, 2010). Este modelo establece un trabajo sistemático de formación en competencias, entendiendo por competencias de liderazgo aquellas que conforman un conjunto complejo de conocimientos, técnicas, actitudes y valores y las habilidades para aplicarlas a situaciones auténticas en relación con otras personas y grupos y con el propio dominio personal, para llegar a influir en las personas y grupos contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.

A partir de las 13 prácticas que Leithwood y Riehl (2005) establecen como claves para que el liderazgo afecte los aprendizajes del alumnado, se integran cuatro énfasis:

1. Énfasis en la visión estratégica. Competencia: formular una visión estratégica y ponerla en práctica a través de un plan estratégico basado en proyecto,s implicando al profesorado, personal no docente y comunidad educativa en coherencia con los valores clave del centro
2. Énfasis en las personas. Competencia: proponer la participación y el compromiso integrando las aportaciones individuales y colectivas en un espíritu de colegialidad desde el apoyo personal y estímulo intelectual
3. Énfasis en la transformación institucional. Competencia: promover una cultura transformacional a través de la participación de todo el personal y reduciendo la tensión y los conflictos, favoreciendo un clima de aportación colaborativa de las personas, los órganos unipersonales y colegiados
4. Énfasis en el aprendizaje y logro. Competencia: diagnosticar y ofrecer las directrices para promover el aprendizaje y logro entre profesores y estudiantes en las diversas dimensiones curriculares y en el logro de los objetivos prioritarios del centro.

Pero hay un quinto ámbito que está presente en cada uno de los cuatro anteriores y es transversal: el énfasis en la comunicación. Con él, se busca desarrollar la competencia de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de una expresión clara y aser-

tiva de lo que piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales dentro y fuera del contexto institucional.

La comunicación como competencia específica del “Modelo de Formación de Liderazgo basado en competencias”

Definiendo la competencia de la comunicación del directivo como un saber relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de una expresión clara y asertiva de lo que piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales dentro y fuera del contexto institucional, está presente lo verbal y lo no verbal.

Sin pretensión de exhaustividad, puede verse que cualquiera de los tipos de comunicación se manifiesta en sí mismo como la habilidad del líder de compatibilizar diversas perspectivas en la toma de decisiones y una actitud dialogante sobre temas que pueden ser controversiales (Ferren & Stanton, 2004; James M Kouzes & Barry Z Posner, 2003). Los líderes efectivos usan estas competencias de la comunicación para articular una visión compartida por el resto de las personas (Block McLaughlin, 2004; James L Fisher & James V Koch, 1996; James Lee Fisher & Koch, 2004; Gilley, et al., 1986).

Se plantea esta formación optando por el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) como alternativa que busca reconciliar la formación de los directivos con las necesidades del centro educativo. No se queda en los conocimientos en sí mismos, rápidamente obsoletos, sino que apela al desarrollo de una competencia que se mantiene de acuerdo con las necesidades a lo largo del tiempo. Esto se debe a que el trabajo está planificado combinando, y esto es fundamental, tanto conocimiento como actitudes, valores y habilidades (socio-emocionales y cognitivas), puesto en práctica en el complejo contexto del centro educativo.

Sin duda que trabajar por competencias actualmente es un gran desafío: implica un cambio de paradigma muy grande, donde el énfasis está puesto en los aprendizajes y no, como tradicionalmente, en la enseñanza. Pero, además, su característica esencial es que combina e integra varios aspectos, lo que dificulta su evaluación (Villa, 2013).

Otra particularidad sobresaliente del ABC es su flexibilidad, ya que permite atender los diferentes estilos de aprendizaje de las personas. Es falsa la creencia que todos aprenden de igual forma: se puede construir el conocimiento recorriendo distintos caminos. No hay una única metodología para la adquisición de la competencia, por eso se trata de una propuesta en la que quienes están a cargo de la formación y los directivos que participan en ella han de ir construyéndola colaborativamente.

Conceptualmente, hay diferentes enfoques de lo que se entiende por competencia. Actualmente coexisten tres enfoques diferentes: el conductista, el funcionalista y el constructivista. Naturalmente, cada enfoque tiene su propia definición y los matices correspondientes a cada uno de ellas.

La formación se propone, desde un enfoque constructivista propio del ámbito educativo, definiendo competencia como **el desempeño efectivo en contextos auténticos y diversos a partir de la integración de conocimientos, valores y actitudes y el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y corporales** (Villa, Poblete, Campo, & Arranz, 2013).

La formulación se lleva adelante adaptando el modelo de enseñanza-aprendizaje diseñado para el Máster Universitario en Innovación y Desarrollo de Competencias en la Educación Superior de la Universidad de Deusto¹. Su estructura, como puede observarse en la Tabla 1, supone cinco dimensiones en el proceso. Siempre se comienza con el *Contexto experiencial*, es decir, se recurre a las experiencias y concepciones que tiene el directivo al ingresar en la formación.

Tabla 1 - Modelo de enseñanza aprendizaje

Autónomo	MODELO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE			Significativo
1° Contexto experiencial A partir de las concepciones previas, ideas y experiencias que conforman el contexto personal, académico e institucional del directivo	2° Observación reflexiva El propósito de esta fase es que el directivo se haga preguntas y se cuestione el contenido del aprendizaje	3° Conceptualización Conocer las posiciones teóricas sobre la gestión de centros educativos	4° Experimentación activa Vincular teoría y práctica, que lleve a la aplicación de conceptos, modelos, etc. a la gestión directiva	5° Evaluación De carácter formativo teniendo la retroalimentación como elemento clave para el avance y el progreso personal

¹ Este Máster es coordinado por el equipo de investigación INNOVA reconocido por el Gobierno Vasco como Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco de Categoría A y dirigido por Aurelio Villa e integrado por el autor.

El segundo momento del proceso es el denominado *Observación reflexiva*, dado que el directivo reflexiona sobre situaciones propuestas con una actitud crítica. El tercer momento es el de la *Conceptualización*, porque implica conocer posiciones teóricas e investigaciones sobre la gestión de centros educativos. Un cuarto momento tiene por objetivo la aplicación en situaciones concretas de lo que se ha venido trabajando hasta ese momento, en el contexto profesional en el que se desempeña. El quinto elemento de este proceso es la evaluación, entendida como un subproceso y que busca dar información al estudiante sobre sus aprendizajes.

Este modelo se concreta en la formación para la adquisición de la competencia de comunicación, como puede observarse en la Tabla 2, en forma somera. En la primera

columna se disponen cuatro resultados de aprendizaje, es decir los indicadores que permiten conocer el grado de adquisición de la competencia. Cada indicador tiene asociada una rúbrica o serie de descriptores que muestra el nivel de satisfacción del indicador y que es la referencia para la evaluación. En la segunda columna se describen aquellos conceptos que son fundamentales en el proceso, formulados como preguntas. La columna siguiente recoge los instrumentos que serán de utilidad para ubicar en el contexto experiencial del estudiante el tema de la comunicación. La observación reflexiva se integra al proceso a través del análisis de la experimentación. Por último, se destacan las acciones que llevarán a cabo los directivos en formación. La evaluación, como fuese antes expresado, está presente en forma continua durante todo el proceso como el subproceso que permite al estudiante recibir información constante sobre su propio aprendizaje.

Tabla 2 - Plan de formación

	RESULTADOS DEL APRENDIZAJE	CONCEPTUALIZACIÓN	CONTEXTO EXPERIENCIAL	OBSERVACIÓN REFLEXIVA	EXPERIMENTACIÓN ACTIVA
MÓDULO 1	Conoce su estilo preferente de comunicación y establece pautas para su mejora	¿Qué se entiende por comunicación interpersonal? ¿Cómo diagnosticar el estilo de comunicación personal?	Test de autodiagnóstico del estilo de comunicación interpersonal.	Análisis de los resultados del test.	Diagnosticar el estilo personal de comunicación Diseñar un plan de mejora del estilo personal de comunicación Comunicar al resto del equipo sobre los puntos fuertes y débiles del estilo personal de comunicación
MÓDULO 2	Articula convenientemente el estilo personal de comunicación en el contexto organizacional	¿Cómo aprovechar el estilo de comunicación interpersonal con la comunicación institucional? ¿Cómo elaborar mapas de procesos de relación?	Artefactos, valores y supuestos básicos de la comunicación organizacional en su entorno personal Red de comunicación personal	Vinculación entre estilo personal y organizacional de comunicación	Diseñar una estrategia para potenciar o modificar aquellos aspectos del estilo propio de comunicación en función de las características de la cultura organizacional de la comunicación del centro Elaborar un mapa de procesos de relación
MÓDULO 3	Describe el modelo de liderazgo en su componente clave de comunicación	¿Cuál es la importancia de la comunicación en el proceso de liderazgo?	Situación vivida de comunicación en el ejercicio del liderazgo	Análisis de situación de comunicación a partir de indicadores (escucha, asertividad, retroalimentación, clima y adecuación)	Vincular experiencias analizadas con resultados de las investigaciones
MÓDULO 4	Demuestra su habilidad para comunicarse como competencia del liderazgo	¿Cuáles son las orientaciones generales para una comunicación efectiva? ¿Cuáles son las principales destrezas de la comunicación interpersonal?	Visualización de videos	Análisis de videos	Preparar una charla por video conferencia

La formación se desarrolla en cuatro módulos, cada uno de ellos orientado a la formación de cada una de los cuatro indicadores que permitirían establecer la adquisición de la competencia de la comunicación como competencia específica del liderazgo de un directivo de centro educativo.

Módulo 1

En el primer módulo de la formación se trabajará para que el directivo pueda identificar su estilo preferente de comunicación a los efectos de establecer pautas para su mejora. El eje de la conceptualización estará dado por la comunicación interpersonal recurriendo a la clásica ventana de JOHARI, como representación de cuatro zonas para la retroalimentación: lo que yo conozco de mí mismo y los demás no conocen, lo que yo conozco y los demás también, lo que los demás conocen de mí y yo no sé y, finalmente, lo que ni los otros ni yo conocemos de mí mismo (Fritzen, 1987), así como herramientas que permitan establecer el estilo preferente. En particular se utiliza el test APER (García Olalla, Poblete Ruíz, & Villa, 2011). La información que surge de su aplicación ofrece una oportunidad para reflexionar sobre el estilo preferente de comunicación con otras personas en dos posiciones: Apertura y Receptividad. La primera indica que es una persona abierta a los demás, que aprecia la comunicación y no le cuesta expresar sentimientos y emociones. La segunda sugiere que es una persona receptiva a los mensajes directos o indirectos de los demás, que sabe escuchar, que es capaz de ponerse en su situación, que tiene facilidad para diagnosticar situaciones y problemas o conflictos de los demás.

A partir de la autoevaluación, el directivo tendrá que diseñar un plan de mejora para su estilo personal de comunicación, en el marco de un compromiso con el resto de su equipo de trabajo.

Módulo 2

En este módulo, el objetivo de aprendizaje busca que el directivo articule convenientemente su estilo personal de comunicación en el contexto organizacional en el que se desempeña. Para ello se desarrollan dos líneas de trabajo: el análisis de la cultura organizacional y la elaboración de mapas de procesos de relación.

En el primer caso, a través de una serie de herramientas (Sarasola, 2003), se identifican secuencias de artefactos, valores y supuestos básicos en la organización educativa en que se desempeña el directivo. En la segunda línea, lo que se pretende es que las personas con cargos de gestión, una vez elaborada su agenda y su plan estratégico que incluye o hace referencia a la misión, visión y valores, sean capaces de crear una red de relaciones con sus interlocutores a través de los cuales van a desplegar su proyecto (Kotter, 2000).

En la fase de observación reflexiva, se establecerá una vinculación entre estilo personal y organizacional de comunicación. Para ello, se trabajará con la técnica AIR (acrónimo para Análisis Importancia Realización), estableciendo

las acciones comunicativas según cuatro cuadrantes: lo que es importante y se realiza, lo que es importante y no se realiza, lo que no es importante y se realiza y lo que no es importante y no se realiza.

Finalmente, los directivos que participan de la acción formativa, han de diseñar una estrategia para potenciar o modificar aquellos aspectos del estilo propio de comunicación en función de las características de la cultura organizacional de la comunicación del centro, como tarea inicial. Luego, tendrán como segunda tarea elaborar un mapa de procesos de relación.

Módulo 3

En los dos módulos anteriores se ha puesto, como es natural, el énfasis en la comunicación como competencia. En este tercer módulo se vuelve la vista sobre el liderazgo y su importancia. Dicho de otra manera, se enmarca la comunicación como competencia del liderazgo, por lo que se trabaja para que se describa el liderazgo en su componente clave de comunicación.

Para la observación reflexiva se propone un trabajo en equipo, que supone poner en común todas las situaciones relatadas por los integrantes del mismo, así como los correspondientes análisis a partir de los indicadores (escucha, asertividad, retroalimentación, clima y adecuación) Una vez que todos los integrantes del equipo han expuesto sus experiencias y análisis, se trata de relacionarlas con el ejercicio del liderazgo. El trabajo consiste en fundamentar si esa experiencia de comunicación del líder favorece u obstaculiza el desarrollo de una cultura de la innovación. Tal fundamentación ha de hacerse a partir de fuentes tanto teóricas como empíricas.

Módulo 4

En este último módulo de la formación, los directivos han de demostrar su habilidad para comunicarse como competencia del liderazgo, a través de una charla por videoconferencia.

Teniendo en cuenta los documentos de orientaciones generales para una comunicación efectiva y las principales destrezas de la comunicación interpersonal, así como también los análisis realizados, es el momento para concretarlo en un vídeo. El tema se elige libremente, pero disponen para ello exactamente de diez minutos y lo expondrán al resto de los integrantes del equipo, buscando la escucha activa, la participación y una retroalimentación para la mejora.

Los cuatro módulos precedentes, como ya se ha dicho, buscan apoyar la mejora de la competencia de la comunicación de líderes educativos, en el marco de un modelo de formación más amplio (Álvarez, et al., 2010). Por eso, no ha de tomarse como un hecho aislado, sino que aquí se presenta en exclusividad debido a la propia finalidad del artículo.

Como se trata de una formación que se sostiene conceptualmente en el Aprendizaje Basado en Competencias (Villa, et al., 2013), todo el énfasis está puesto en lo que han de hacer los participantes, entendiendo la figura del docente desde un rol de facilitador. De ahí que no se describe en tanto lo que él hace, sino que tiene presente lo que han de hacer los estudiantes para la adquisición, mejora, desarrollo de la competencia. Otro componente característico de esta formación es la evaluación continua (Villa, 2013). De otra manera, el estudiante recibirá en cada actividad su correspondiente retroalimentación que le permita conocer su proceso y los resultados obtenidos, como insumo para su desarrollo profesional.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, M., Sarasola, M., & Villa, A. (2010). *Modelo de Formación de Liderazgo basado en competencias*. Fundación Horrèum Fundazioa. Bilbao.

Alvear, L. H. (2012). Liderazgo institucional o liderazgo del sistema: una investigación sobre un liderazgo en Chile. *Educar*, 48(1), 43-68.

Bass, B. (Ed.). (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Londres: Free Press.

Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en la organizaciones que aprenden. In A. Villa (Ed.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos* (pp. 331-361). Bilbao: Universidad de Deusto.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-122.

Bensimon, E. M., & Neumann, A. (1992). *Redesigning Collegiate Leadership: Teams and Teamwork in Higher Education*.

Birnbaum, R. (1992). *How Academic Leadership Works: Understanding Success and Failure in the College Presidency*. ERIC.

Birnbaum, R., & Eckel, P. (2005). The dilemma of presidential leadership. *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges*, 340-368.

Block McLaughlin, J. (2004). Leadership, management, and governance. *New Directions for Higher Education*, 2004(128), 5-13.

Bolívar Botía, A. (2012). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5).

Bolívar Botía, A., López-Yáñez, J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la*

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla(14), 15-40.

Burns, J. M. (Ed.). (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper and Row.

Bush, T., & Glover, D. (2004). Leadership development: evidence and beliefs: National College for School Leadership.

Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-977): Springer.

Ferren, A. S., & Stanton, W. W. (2004). *Leadership through collaboration: The role of the chief academic officer*. Greenwood Publishing Group.

Filan, G. L., & Seagren, A. T. (2003). Six critical issues for midlevel leadership in postsecondary settings. *New Directions for Higher Education*, 2003(124), 21-31.

Fisher, J. L., & Koch, J. V. (1996). *Presidential leadership: Making a difference*: Oryx Press Phoenix.

Fisher, J. L., & Koch, J. V. (1996). *Presidential Leadership: Making a Difference. American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education*: ERIC.

Fisher, J. L., & Koch, J. V. (2004). *The entrepreneurial college president*: Greenwood Publishing Group.

Fisher, J. L., Tack, M. W., & Wheeler, K. J. (1996). *The effective college president*: Oryx Press.

Fritzen, S. J. (1987). La ventana de Johari. *Editorial Sal Terrae. Santander*.

García Olalla, A., Poblete Ruíz, M., & Villa, A. (2011). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *En-clave pedagógica*, 8.

Geijsel, F., Slegers, P., & Van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37 (4), 309-328.

Gilley, J. W., Fulmer, K. A., & Reithlingshoefer, S. J. (1986). *Searching for academic excellence: Twenty colleges and universities on the move and their leaders*: American Council on Education.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696): Springer.

Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers*: London, Specialist Schools Trust.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*: McGraw-Hill International.

Kotter, J. P. (2000). *Qué hacen los líderes*. Barcelona: Gestión 2000.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Jossey-Bass academic administrators guide to exemplary leadership* (Vol. 1): Jossey-Bass.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Leadership Practices Inventory (LPI): Participant's Workbook* (Vol. 47): John Wiley & Sons.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R., Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2003). Fostering teacher leadership. *Effective educational leadership*, 186-200.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. *A new agenda for research in educational leadership*, 12-27.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.

Locke, E. A. (2003). Leadership: Starting at the top. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 271-284.

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School leadership and management*, 25(4), 349-366.

McDaniel, E. A. (2002). Senior leadership in higher education: An outcomes approach. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2), 80-88.

Medina Rivilla, A., & Gómez Díaz, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 91-113.

Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.

Padilla, A. (2005). *Portraits in leadership: Six extraordinary university presidents*: Greenwood Publishing Group.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H., & David, H. (2008a). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice* (Vol. 1): OECD publishing.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H., & David, H. (2008b). *Improving School Leadership, Volume 2 Case Studies on System Leadership: Case Studies on System Leadership* (Vol. 2): OECD Publishing.

Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*: Australian Council for Educational Leaders Winmalee, Victoria, Australia.

Sarasola, M. (Ed.). (2003). *Hacia una cultura de la calidad*. Bilbao: Mensajero.

Smith, Z. A., & Wolverson, M. (2010). Higher education leadership competencies: quantitatively refining a qualitative model. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 61-70.

Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 23-28.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.

Villa, A. (2013). La evaluación de competencias: evaluación del proceso y resultados. In J. P. Royo & A. I. A. Pinilla (Eds.), *Acciones de innovación y mejora de los procesos de aprendizaje* (pp. 29-43). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Villa, A., Poblete, M., Campo, L., & Arranz, S. (2013). *Cuaderno de competencias. Materiales para la formación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Retrieved from www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf website

Liderazgo educativo en América latina: tendencias y desafíos Educational leadership in Latin America: trends and challenges

Dra. Denise Vaillant¹

Universidad ORT Uruguay

Resumen

Este artículo se basa en una investigación en curso coordinada por la autora, referida a la temática de políticas y prácticas sobre liderazgo educativo en América Latina. El análisis comparativo se centra en fuentes secundarias y busca responder a las siguientes preguntas principales: ¿Cuál es el perfil de los líderes educativos en la región de América Latina? ¿Cuáles son los marcos normativos actuales para el acceso, la formación, los acuerdos contractuales, las tareas y las responsabilidades del trabajo de los directores de centros de educación básica? ¿Cuáles son las políticas, tendencias y desafíos relacionados con el liderazgo educativo?

América Latina tiene diversas realidades en cuanto a: la organización de sus sistemas educativos y la manera de estructurar sus diferentes niveles de educación, las dimensiones de la matrícula, la respectiva distribución entre los sectores público y privado y los porcentajes de escuelas urbanas y rurales. Los países también difieren en cuanto a las características de la gestión del sistema educativo y a sus niveles de descentralización. Sin embargo, en la mayoría de los países, el concepto de liderazgo está estrechamente vinculado con las funciones del director de un centro educativo.

La temática del liderazgo ocupa un lugar importante en la agenda educativa, pero la evidencia empírica es escasa. Existen pocos estudios que sistematizan los principales rasgos y tareas de los directores de los centros educativos de la región. Tampoco hay demasiada investigación acerca de las formas en que los directores pueden apoyar efectivamente el desempeño en el aula profesor. Los estudios en esta área no sólo prometen llenar vacíos significativos en términos de investigación educativa sino que, fundamentalmente, colaborar con los responsables políticos para desarrollar programas de apoyo al liderazgo efectivo del director.

Palabras clave: liderazgo educativo, directores, América Latina

Abstract

This article is based on an ongoing investigation coordinated by the author, referring to policies and practices in the field of educational leadership in Latin America. The comparative analysis focuses on secondary sources and seeks to answer the following key questions: What is the profile of education leaders in Latin America?; What are the current regulatory frameworks for access, training, contractual agreements, the tasks and work responsibilities of principals in basic education?; What are the policies, trends and challenges related to educational leadership?

Latin America has different realities in terms of the organization of educational systems and how to structure different levels of education; the size of enrollment; the respective distribution between the public and private sectors and the percentage of urban and rural schools. Countries also differ in terms of the characteristics of the management of the education system and the different degrees of decentralization. However, in most countries, the concept of leadership is closely linked to the functions of the principal in an educational center.

The topic of leadership has an important place in the educational agenda, but the empirical evidence is scarce. There are few studies that systematize the main features and tasks of principals in the region. Nor is there much research on the ways in which managers can effectively support teacher performance in the classroom. Studies in this area will not only help fill significant gaps in educational research but, most importantly, help policy makers to develop pro-

¹ Posee un Doctorado en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Es Presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona. Actualmente dirige el Instituto de Educación y el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Es Investigadora Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay. vaillant@ort.edu.uy www.denisevaillant.com

grams to support the effective leadership of the principal.

Keywords: educational leadership; principals; Latin America

Introducción

Es recién en los últimos años que América Latina muestra un interés en las políticas educativas para la promoción del liderazgo de los directores de centros educativos. En la última década, algunos países comenzaron a desarrollar iniciativas para potenciar a sus directores. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se constata carencia de investigación estadística y sistemática acerca del liderazgo educativo. Las políticas regionales han sido adoptadas frecuentemente en base a las acciones no contextualizadas implementadas en los países del Norte (UNESCO-OREALC, 2014).

En muchos centros educativos de América Latina, el papel del director se resume a tareas puramente administrativas y de gestión. No se espera que el director ejerza liderazgo educativo a pesar del enorme potencial que éste representa para la mejora de la enseñanza. El liderazgo educativo eficaz, al igual que la enseñanza eficaz, no es un rasgo innato; más bien, se trata de un conjunto de habilidades y competencias que se puede aprender (Vaillant, 2010).

Fomentar el liderazgo educativo se ha convertido en una prioridad para los responsables de las políticas educativas de todo el mundo en la actualidad. Numerosos estudios e investigaciones (Pont, Nusche y Moorman, 2008) han demostrado que es necesario tener en cuenta el papel actual de los líderes educativos. Los directores de hoy se enfrentan con el desafío de repensar su liderazgo para promover entornos pedagógicos positivos que faciliten el aprendizaje del estudiante. ¿Cuál es el estado del arte en América Latina en relación con el liderazgo educativo?

El presente artículo se centra en las políticas de liderazgo en América Latina en los niveles de educación primaria y secundaria en los sectores público, reconociendo que las responsabilidades de liderazgo pueden ser diferentes según el nivel educativo. Como ya se ha señalado, se considera como una limitante en la mayoría de los casos la existencia de pocos estudios que, por lo general, son aproximaciones no del todo fiables o que sólo están disponibles para un cierto nivel de la enseñanza o del sector educativo.

Las nociones acerca de liderazgo educativo

Es importante destacar el concepto de liderazgo que subyace a este artículo. El contexto en el cual ejerce su función un director de centro educativo ha cambiado en las últimas tres décadas, tal como evidencian numerosas reformas educativas pasadas y en curso. Entre los ejemplos de las reformas implementadas figuran el énfasis en una gestión basada en la escuela; la implementación de nuevos programas curriculares y la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación.

El liderazgo se ha convertido en un concepto cada vez más importante en la literatura sobre gestión educativa. Durante la última década, un número importante de estudios concluye que la noción de liderazgo educativo está fuertemente asociada al papel de un director. La síntesis de los principales trabajos sobre el tema muestra que:

- el liderazgo educativo representa aproximadamente el 25% de incidencia en los logros de los alumnos (Marzano, 2005 et al.);
- la mejora de centros educativos con bajos resultados se produce si existe un liderazgo potente de los directores (Louis et al., 2010);
- los resultados de los aprendizajes estudiantiles mejoran cuando los directores impulsan el desarrollo profesional de los docentes (Louis et al., 2010)

Elmore (2004) discutió algunas de las dificultades que hay que superar para la mejora del liderazgo educativo. Muchas de estas dificultades se relacionan con lo que el autor define como un “acoplamiento débil” entre el “núcleo técnico” del sistema educativo y la “estructura administrativa”. Son los directores quienes deben proporcionar un sentido de enfoque organizacional a los docentes y al personal del centro educativo.

El liderazgo no es una cualidad innata; ésta se puede aprender y desarrollarse. Además, el liderazgo debe ser distribuido, no con el fin de restringir la responsabilidad individual del director, sino más bien para transmitir la idea de que los líderes necesitan crear una “cultura común de expectativas” mediante la cual el equipo de centro educativo tiene que rendir cuentas por su contribución al resultado colectivo (Elmore, 2004).

Los datos facilitados por TALIS1 muestran que los estilos de liderazgo de los directores se relacionan con el clima de trabajo profesional de los docentes. Cuando los directores desarrollan un liderazgo distribuido, los docentes tienen a desempeñarse en un clima educativo de respeto mutuo lo que redundará en una mayor satisfacción en el trabajo (OECD, 2014a y la OECD, 2014b).

El liderazgo educativo puede distribuirse entre personas que ocupan diversos roles y funciones, tal como los directores y los subdirectores, los equipos técnicos, las comisiones escolares, los asesores educativos y otro tipo de personal (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Sin embargo, en la mayoría de países de América Latina, el concepto de liderazgo educativo muchas veces se reduce exclusivamente a la labor de los directores de los centros.

El liderazgo de los directores

Muchos autores y responsables políticos han hecho hin-

¹ El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la OCDE examina diversos aspectos referidos al desarrollo profesional docente; ideas, actitudes y prácticas de los profesores; la evaluación y el retorno de información que reciben los profesores; y la dirección escolar en los 23 países participantes.

capí en el importante papel de los directores para apoyar a los maestros y profesores y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. El problema es que, en América Latina, así como en otras partes del mundo, los directores tienen que dedicar un alto porcentaje de su tiempo en tareas administrativas, lo que les lleva a descuidar las funciones más pedagógicas.

La cantidad total de tiempo asignado a la gestión y tareas administrativas es siempre superior a la asignada al liderazgo educativo y pedagógico. La discusión de temas tales como el desarrollo profesional del docente, el uso de libros de texto y la evaluación de los alumnos, ocupa una parte menor de la carga total de trabajo de los directores de la región (Murillo 2007).

Parecería que a los directores no les queda tiempo para realizar tareas de carácter pedagógico y tienen escasa participación en los procesos de toma de decisiones. En muchos países, cuestiones como la contratación y promoción de los docentes o los asuntos relacionados con el gasto presupuestario, e incluso las decisiones curriculares se hacen a nivel nacional o estatal / provincial.

El estudio realizado por Murillo (2007) que analiza el trabajo de los directores de las escuelas de ocho países de América Latina encontró que éstos pasan la mayor parte de su tiempo en tareas burocráticas (36,4%), seguido de las actividades de liderazgo pedagógico (20,1%) y otras tareas relacionadas con el desarrollo profesional (17,3%) y relacionamiento con las familias de los alumnos (16,1%). Un estudio posterior indica que en la mayoría de los países de América Latina los directores cubren una multitud de tareas, con un predominio del ámbito administrativo y relativamente baja asignación de tiempo para las actividades del liderazgo pedagógico, con la excepción de Cuba (Murillo y Romano, 2013).

TALIS revela que los directores de escuelas en México tienden a ejercer una dirección administrativa en detrimento del liderazgo educativo. Al mismo tiempo el estudio muestra que allí donde existen prácticas de enseñanza innovadoras de los docentes se registra un fuerte liderazgo pedagógico de los directores. Además en las escuelas de México en las que los directores ejercen su liderazgo pedagógico parecería que mejora el clima escolar y el trabajo en equipo de los docentes (OCDE, 2014 a; OCDE, 2014b).

Liderar una escuela involucra diversas tareas, entre las cuales se encuentran la gestión de recursos humanos, financieros y de infraestructura. Además, requiere el trabajo con la comunidad y relacionamiento con los padres o tutores responsables de los niños y jóvenes. Por otra parte, existe creciente evidencia que muestra que los directores tienen un papel importante para atraer docentes con buen desempeño. Lo anterior nos lleva necesariamente al tema de cómo se seleccionan y se forman los directores de las escuelas, y cuál es el énfasis que se pone en el liderazgo pedagógico (Barber y Mourshed 2007).

El liderazgo pedagógico se vincula estrechamente con la capacidad que tiene el director para identificar los buenos docentes. De ahí que en un número creciente de países

de América Latina, se involucra a los directores en los procesos de evaluación del desempeño docente. La naturaleza y el grado de esta participación varía ampliamente y pueden incluir entrevistas, observaciones en el aula y revisión de otros instrumentos de evaluación docente, como la auto-evaluación y el informe de pares. Además en la medida que los directores tengan la capacidad para identificar las fortalezas y debilidades de los equipos docentes, ellos pueden incidir favorablemente en la mejora de la enseñanza y en los procesos de desarrollo profesional (Burns y Luque, 2014)

Los hallazgos en América Latina en relación al papel de los directores en la mejora del desempeño docente son consistentes con los hallazgos de la investigación internacional, tal los resultados del informe McKinsey (2007). Este informe analiza los sistemas educativos de los países con el rendimiento académico más alto en las pruebas PISA (como Finlandia y Corea del Sur) o en las pruebas TIMSS (como Singapur). El estudio concluyó que las diferencias en el rendimiento escolar no se explican por el gasto educativo. Por ejemplo, Singapur tiene un menor gasto por estudiante que en otros países, sin embargo, obtienen los mejores resultados en las pruebas PISA. De acuerdo a esa investigación, la clave para el éxito educativo se puede encontrar en tres aspectos principales vinculados con el liderazgo educativo: el reclutamiento, el desarrollo profesional docente y el apoyo a los docentes en el aula. A esas tres dimensiones, el estudio McKinsey añade una cuarta, referida a la creación de dispositivos institucionales para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Al considerar la situación actual en América Latina, es importante señalar también que el aumento de los niveles de exclusión social ha generado nuevas responsabilidades para los centros educativos, los docentes y los directores. En muchos casos, directores y docentes han tenido que asumir nuevos roles sociales, en detrimento de los aspectos más pedagógicos. Hoy se le pide a la escuela, mucho de lo que la familia no puede dar: contención social y afectiva y orientación a niños y jóvenes. Ser un profesor, un maestro o un director en este nuevo contexto de socialización requiere el desarrollo de competencias profesionales complejas (Vaillant y Marcelo, 2009).

Las políticas y prácticas en la región

Las políticas dirigidas a los directores en los países de América Latina, se impulsan por lo general desde los Ministerios de Educación. En los países con mayor nivel de descentralización, como Argentina y Brasil, las políticas se establecen a nivel de cada estado o provincia. Por otra parte, hay poca diferencia entre las estructuras institucionales dedicadas a la enseñanza y las específicas para directores (OREALC 2014).

Las normas y reglamentos vinculados con los directores suelen implementarse desde diversas unidades u organismos dentro de los Ministerios de Educación, e involucran cuestiones tales como la fijación de salarios y condiciones de trabajo, los concursos para proveer vacantes y el desarrollo y la promoción de actividades de formación. No exis-

ten organismos especializados en los países latinoamericanos, para abordar la temática del liderazgo educativo (OREALC, 2014). El ámbito de competencia de los directores es, a menudo, limitado y está centrado principalmente en las políticas de admisión de alumnos. Algunos países, como Cuba o Nicaragua, son la excepción a la regla y otorgan un poder considerable a sus directores para contratar o despedir docentes (OREALC, 2014).

Chile constituye un buen ejemplo de políticas referidas a liderazgo educativo con la definición de un "Marco para la Buena Dirección". Se trata de criterios establecidos para la formación y la evaluación de los directores en las áreas de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y la gestión de clima organizacional y convivencia (Burns y Luque, 2014).

Algunos países como Colombia o Ecuador también tienen estas normas para los directores, mientras que otros están en proceso de implementación (Perú, México, República Dominicana). El problema es que estos estándares de desempeño o referenciales para la actividad de los directores se relacionan escasamente con otras políticas existentes, reduciendo significativamente su impacto potencial (OREALC, 2014).

Los estilos de liderazgo educativo

Cómo distribuyen su tiempo los directores constituye un indicador fundamental para apreciar cuál es el estilo de liderazgo ejercido. La investigación muestra claramente que existe diferentes tipos de liderazgo si se considera la distribución del tiempo para el ejercicio de sus diversas funciones (Murillo y Román, 2013). Así, podemos distinguir en América Latina tres estilos diferentes de liderazgo (Murillo y Román, 2013):

- Líderes que dan prioridad a la administración y organización de la institución;
- Líderes que orientados a poner práctica las ideas y brindar apoyo pedagógico;
- Líderes que centran sus esfuerzos en la generación de recursos en el relacionamiento con la comunidad educativa.

La literatura sobre el tema encuentra que la cantidad de tiempo dedicado al liderazgo pedagógico incide favorablemente en el rendimiento del estudiante (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Sin embargo, hay pocos estudios en América Latina que vinculan liderazgo educativo e incidencia en el aprendizaje. Entre éstos, destaca el trabajo de Murillo y Romano (2013), que confirma la importancia y el papel de la gestión educativa y del liderazgo en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.

Murillo y Romano (2013) muestran claramente que, cuando los directores ejercen liderazgo pedagógico, esto afecta positivamente el aprendizaje logrado por los alumnos de primaria en las áreas de matemáticas y lectura en once países de América Latina. En particular, el estudio muestra que el rendimiento en matemáticas y lectura de los alumnos de sexto de primaria aumenta en aquellas escuelas

donde los directores pasan una mayor parte de su tiempo en tareas tales como la promoción y el desarrollo de proyectos educativos, la actualización de planes de estudio, el apoyo y la orientación de la enseñanza, la supervisión y la evaluación y retroalimentación de la tarea docente. Por lo tanto, lo que permite este tipo de liderazgo de los directores se traduce claramente en la mejora de la educación que se imparte en las escuelas.

Tendencias prometedoras

Un caso interesante es discutido por Carnoy (2007), quien visitó las aulas en Brasil, Chile y Cuba. Este investigador encontró que, en Cuba, los directores de las escuelas brindan un amplio apoyo y supervisión sistemática a los docentes. Aunque Carnoy señala que el sistema cubano tiene características propias que lo diferencian de los otros países latinoamericanos, constituye un caso inspirador en lo que respecta al liderazgo pedagógico en las escuelas.

Como ya se ha señalado, otro caso interesante en América Latina es Chile, donde en 2011 se aprobó una ley para fortalecer el proceso de selección y la autonomía y la responsabilidad de los directores. Los directores pueden despedir hasta un 5 por ciento de los maestros de sus escuelas cada año por motivos de rendimiento y deben firmar acuerdos de desempeño con los gobiernos locales que los contratan. El gobierno también introdujo el Programa de Formación de Directores de Excelencia en 2011, que ha proporcionado capacitación en liderazgo a más de 1.600 de los 7.000 directores del país (Burns y Luque, 2014)

Otro caso relevante es el de Colombia, donde la reforma integral docente del año 2002 estableció nuevas normas de entrada, un proceso de prueba y una nueva carrera para los docentes. La reforma también dio a los directores de escuela la responsabilidad explícita de evaluaciones anuales de desempeño de sus maestros y facultad de despedir a los maestros que obtengan una puntuación inferior a 60 puntos en dos evaluaciones de desempeño sucesivas. Pero la evidencia disponible muestra que los directores se han mostrado reacios a ejercer su poder de despedir a los profesores (Burns y Luque, 2014).

Ecuador, en el año 2009, también reformó radicalmente el proceso de normas y de selección de directores de escuela, que antes eran designados de por vida. A una gran parte de los directores de las escuelas del país se le ofreció la jubilación anticipada para permitir el ingreso de directores más jóvenes y con una formación actualizada. También en Perú se han establecido estándares técnicos más altos para los directores de escuela y se ha implementado un sistema para su evaluación (Burns y Luque, 2014).

Algunas conclusiones

En este artículo hemos intentado mostrar que el liderazgo educativo es hoy uno de los mayores desafíos para América Latina. A pesar de la diversidad de contextos, parece que la mayoría de los países se encuentran en una etapa

temprana en relación con el establecimiento de las políticas para el liderazgo educativo.

En muchas escuelas de América Latina, el papel del director es puramente administrativo y de gestión, y existen pocas expectativas en cuanto al liderazgo pedagógico. Como esta revisión ha mostrado, los directores tienen serias limitaciones en los procesos de toma de decisiones. Asimismo, hay deficiencias notorias en el sistema para la selección, promoción y desarrollo profesional de los directores, quienes aparecen con frecuencia abrumados por las tareas burocráticas y administrativas que los distraen de preocupaciones pedagógicas más importantes.

Si bien han existido reformas en algunos países de América Latina, todavía es mucho lo que queda por hacer en materia de políticas que fomenten el liderazgo pedagógico de los directores. Parece esencial tener en cuenta las diversas dimensiones estratégicas de liderazgo: el estado, condiciones de trabajo y salarios, funciones y normas de funcionamiento, los sistemas de selección, promoción y evaluación, así como de formación inicial y permanente.

América Latina necesita más estudios para conocer la incidencia del liderazgo pedagógico de los directores en el aprendizaje de los alumnos. Esta ha sido una preocupación central en la investigación educativa anglosajona pero no lo ha sido en los países latinoamericanos. Es necesario comprender mejor las formas en que los directores pueden impactar positivamente en los resultados educativos de los alumnos mediante la detección de un conjunto de prácticas de liderazgo que apoyan efectivamente el desempeño en el aula del profesor. Los estudios realizados en este ámbito no sólo ayudarán a llenar importantes vacíos de investigación educativa, sino que, principalmente, permitirán a los responsables políticos desarrollar programas para apoyar el liderazgo pedagógico de los directores.

El marco para el liderazgo educativo exitoso es un tema que se discute en todo el mundo por su importancia en la mejora de los aprendizajes. Y en ese sentido vale la pena recordar a Leithwood y Costa-Louis (2012) cuando afirman que, hasta la fecha, todos en todos los casos documentados de mejora en los aprendizajes de alumnos en las escuelas, es posible identificar un liderazgo educativo talentoso.

Referencias bibliográficas

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. http://www.mckinsey.com/client-service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.asp

Burns, B. and Luque, J. (2014). *Great Teachers. How to Raise Student Learning In Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: The World Bank.

Carnoy, M. (2007). *Cuba's Academic Advantage*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Louis, K.C., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., Anderson S.E. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Minnesota: the Center for Applied Research and Educational Improvement (CAREI) at the University of Minnesota and the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto (OISE/UT).

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.

Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Murillo, F.J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, pp. 141-170.

OECD (2014a). *New insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

OECD (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. París: OCDE

UNESCO-OREALC. (2014). *El liderazgo efectivo escolar. Un estado de arte en base a ocho sistemas escolares de América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Vaillant, D. (2010) "Improving and supporting the leadership of school principals in Latin America". In: *The international Handbook on Leadership and Learning* ISSN/ISBN: 2040-1310

Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

El desafío de armar el puzle de la mejora educativa

Dra. María Inés Vázquez¹

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

Resumen

Mejorar la educación es uno de los grandes temas pendientes de la agenda nacional. En las últimas dos décadas se han realizado numerosos estudios que dan cuenta de problemáticas tanto en la calidad de los aprendizajes como en las lógicas funcionales y estructurales del sistema, que lejos de lograr mejoras, han permanecido sin cambios.

Se intenta retomar aquí esta temática, a la luz del reciente “Proyecto de Presupuesto 2015-2019” que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través del Poder Ejecutivo, acaba de presentar al Poder Legislativo.

Se analizan aspectos asociados con uno de sus capítulos, el de “Políticas de Gestión para el quinquenio”, tomando como referencia algunos criterios asociados con la claridad, pertinencia y coherencia interna de estas propuestas, desde la perspectiva de la gestión organizacional.

El trabajo propone armar el puzle de la mejora educativa a partir de las piezas que brinda este Proyecto de Presupuesto y algunas otras que tal vez estarían faltando.

Palabras clave: gestión, políticas educativas, presupuesto quinquenal

The challenge of putting together the puzzle of educational improvement

María Inés Vázquez, PhD.¹

Abstract

To improve education is one of the major pending subjects in the national agenda. In the last two decades numerous studies have been held that account for problems in the quality of learning as in the functional and structural logics of the system, that far from bringing about improvements, have remained unchanged.

An attempt is made to resume here this issue in light of the recent “Draft Budget 2015-2019” that the National Public

¹ PhD in Education, Psychologist. Board of Directors Member of the National Institute of Educational Evaluation (INEED). Academic Projects Coordinator of the Graduate Institute YMCA (IUACJ)

¹ Doctora en Educación, Máster en Calidad de Procesos de Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Barcelona. Psicóloga, Universidad de la República. Integrante de la Comisión Directiva del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). Coordinadora de Proyectos Académicos, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ). Consultora en Gestión y Desarrollo Organizacional. Asesora de Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) Internacional.

Education Administration (ANEP) through the Executive Branch, has just presented to the Legislature.

Associated aspects to one of its chapters, “Policies for the quinquennium”, are analyzed, taking as a reference some criteria associated to clarity, relevance, and internal coherence of these proposals, from the perspective of organizational management.

The paper proposes to put together the puzzle of educational improvement from parts provided by this Draft Budget and some that perhaps would be missing.

Key words: management, educational policies, quinquennial budget.

Introducción

Parece casi imposible mover este dinosaurio llamado Sistema Nacional de Educación, teniendo en cuenta sus dimensiones, su complejidad, su crónica segmentación interna, las lógicas del borrón y cuenta nueva con la que cada administración intenta “ahora sí” resolver las problemáticas que lo aquejan.

Seguramente no existe “la solución”. Parece lógico y hasta necesario pensar en la implementación de un conjunto orquestado de acciones que permitan recomponer coherencia interna en las políticas que atraviesan al sistema educativo y a sus instituciones.

Tampoco parece viable pensar en soluciones al corto plazo. Un período de gobierno no alcanza para consolidar la totalidad de los logros previstos. El sistema integra y articula distintos niveles y unidades funcionales con propósitos, intereses y necesidades específicos, todo lo cual complejiza aún más la posibilidad de lograr sinergias hacia metas que se acuerden y compartan.

La rotación constante de programas, procedimientos y planteles con base en modelos organizacionales que permanecen compartimentados y con escasa articulación interna, representan a nuestro entender la crónica condena

a toda iniciativa, por maravillosas que ésta pueda resultar en el papel.

Tal como el propio documento lo indica:

“La ANEP es la institución con mayor presencia en el territorio nacional, involucrando diariamente a más de 700.000 personas que desarrollan sus actividades en centros educativos públicos. Esto implica un desafío permanente en relación a garantizar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos” (ANEP, 2015:311).

Las perspectivas desde donde pensar el “cómo” son múltiples y seguramente todas ellas ofrecen enfoques y posibilidades desde donde generar alternativas de acción. Sea cual fuere el enfoque elegido, resulta vital definir claramente un rumbo, establecer un conjunto de estrategias, actividades y acciones para llevarlo adelante y formular indicadores de logro o metas que den cuenta de lo que se espera alcanzar dentro de un marco temporal específico. Considerando lo complejo de la tarea, se vuelve necesario definir sistemas de seguimiento que permitan monitorear (y entender) qué está sucediendo con este conjunto de ideas en su etapa de implementación.

Recordando la potente frase con la que Blejman (2005) titula una de sus obras, “gestionar es hacer que las cosas sucedan”. Así destacamos la importancia de contar con un mapa que marque el rumbo y unos instrumentos que permitan orientar y retroalimentar los avances que se vayan logrando y que aseguren llegar a donde se quiere, en tiempo y forma.

En estas líneas nos proponemos analizar el Proyecto de Presupuesto 2015-2019 que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) acaba de presentar al Parlamento, con el propósito de indagar cómo proyectan alcanzar los logros previstos para este quinquenio.

1. Las rutas propuestas para generar mejoras

Partimos del “mapa de ruta” que las actuales autoridades de la educación proponen como camino de acceso para resolver las problemáticas educativas que el país enfrenta. El documento del Presupuesto inicia con un diagnóstico de los distintos escenarios que integran la ANEP, tomando aportes provenientes de la propia ANEP y de diversas fuentes (MEC, INEEEd, INE, MIDES, UNICEF, UNESCO, OCDE, entre otros).

La información es organizada y presentada por subsistema², utilizando distintos criterios en la presentación de los contenidos trabajados en cada caso, lo cual oficia como primer distractor para el lector externo que intenta comprender la propuesta. Así por ejemplo, los datos brindados en relación a los “resultados” toman en consideración diferentes indicadores para cada subsistema, lo cual dificulta la posibilidad de realizar una lectura global sobre la eficiencia del sistema en su conjunto.

² CEIP, CES, CETP, CFE

En este mismo sentido, se vuelve casi imposible recuperar una visión integral de las políticas nacionales propuestas para temas concretos y relevantes como lo son la extensión del tiempo pedagógico (también denominada ampliación del tiempo escolar) o la implementación y evaluación de programas especiales en uno u otro subsistema.

El documento mantiene la misma visión parcelada cuando se refiere a la formación continua de los cuadros docentes. No se elige como enfoque el pensar estrategias transversales desde el Consejo de Formación en Educación (CFE) que articulen y den apoyo a los respectivos subsistemas, sino que son presentadas distintas propuestas elaboradas desde cada caso, pensando específicamente en sus planteles docentes.

Por lo tanto, no es posible identificar un eje articulador que oficie de ruta de referencia desde donde organizar y generar sinergias entre las distintas organizaciones que forman parte de la ANEP. Estamos ante una diversidad enorme de carreteras, caminos y senderos que se cruzan, superponen y generan recorridos en paralelo en muchos temas sustanciales como los de inclusión, apoyos a la diversidad, formación en servicio o seguimiento de los proyectos y programas que se vienen implementando.

2. Las lógicas que sustentan la propuesta de mejora

Focalizaremos nuestro análisis en el Capítulo 6 del proyecto de presupuesto, que refiere a “Políticas de Gestión para el quinquenio”, con el propósito de indagar cuáles son los aspectos considerados centrales en las formas de operar del sistema, como componentes fundamentales para lograr los desafíos previstos.

Con esta intención tomamos en consideración los ejes propuestos en el documento como organizadores de las políticas de gestión de la ANEP.

“Los cuatro ejes organizadores son: i) fortalecimiento del diseño y gestión institucional de la ANEP, ii) coordinación interinstitucional; iii) fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico administrativo y de servicio y iv) profundización de la gestión desconcentrada implementando un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional” (ANEP, 2015:295).

Intentando avanzar en la comprensión de las lógicas de base sobre la que se asientan las políticas de gestión, es que se elaboró el siguiente Cuadro 1 que rescata los componentes presentados a la interna de cada uno de los ejes.

EJE ORGANIZADOR	COMPONENTES
1. FORTALECIMIENTO DEL DISEÑO Y GESTIÓN INSTITUCIONAL DE ANEP	1.1 Readecuar la estructura de los procesos informáticos y la mejora de los procedimientos administrativos. 1.2 Reestructura organizacional 1.3 Desarrollar una reingeniería de procesos 1.4 Asegurar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos 1.5 Fortalecimiento de la imagen institucional de la ANEP
2. COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL	2.1 Coordinar acciones con otros organismos del Estado y otras organizaciones a nivel nacional e internacional.
3. PROFUNDIZACIÓN DE LA GESTIÓN DESCONCENTRADA IMPLEMENTANDO UN SISTEMA DE RENDICIÓN DE CUENTAS CON PROYECCIÓN LOCAL, REGIONAL Y NACIONAL	3.1 Procurar una creciente regionalización de las estructuras, procesos y toma de decisiones.
4. FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LA CARRERA TÉCNICO ADMINISTRATIVO Y DE SERVICIO.	4.1 Incrementar instancias de formación en servicio a los funcionarios de gestión del ente y consolidar políticas de realización de concursos que permitan el reconocimiento del desempeño y formación. 4.2 Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los funcionarios.

Cuadro 1: Ejes organizadores de las políticas de gestión para el quinquenio. (Tomadas del Capítulo 6, p. 295)
Abordaremos cada uno de estos ejes intentando leerlos desde los criterios de claridad, pertinencia y coherencia interna de estas propuestas, pensando siempre desde la perspectiva de la gestión organizacional.

2.1 Eje 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP

Este primer eje, no aparece asociado a las políticas educativas del quinquenio (Capítulo 4) ni a las políticas educativas transversales (Capítulo 5), pero sí es referido entre los lineamientos y objetivos estratégicos de la ANEP (Capítulo 3).

Sin embargo, si hacemos una lectura comparativa vemos que los objetivos definidos en el Capítulo 3 se asocian con un conjunto de estrategias que luego aparecen "compactadas" el Capítulo 6 como políticas de gestión, tal como lo muestra el Cuadro 2.3.

Capítulo 3	Capítulo 6
- Fortalecer los procesos de gestión mediante la creación o readecuación de la estructura de los procesos informáticos para la mejora de los procedimientos administrativos. -Readecuar la estructura organizacional acorde a los cometidos del ente. -Profundizar la gestión desconcentrada enfocándose en una creciente regionalización de las estructuras, los procesos y toma de decisiones. -Fortalecer los vínculos interinstitucionales con otros organismos del Estado y otras organizaciones. -Implementar una política comunicacional de ANEP hacia la sociedad. -Implementar un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional. -Asegurar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos. - Impulsar una política de relacionamiento internacional.	-Readecuar la estructura de los procesos informáticos y la mejora de los procedimientos administrativos. - Reestructura organizacional - Desarrollar una reingeniería de procesos - Asegurar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos - Fortalecimiento de la imagen institucional de la ANEP

Cuadro 2: Contenidos asociados al "Fortalecimiento del diseño y gestión institucional" tomados del Capítulo 3 (pág. 147) y Capítulo 6 (pág. 295)

3 Los contenidos comunes son marcados con sombreado.

La mejora en los procesos de gestión aparece como uno de los temas prioritarios a ser implementados a lo largo y ancho de todo el sistema. Este aspecto seguramente cuenta con el acuerdo de toda audiencia. Sin embargo tanto en la presentación del eje como en los contenidos con los que luego es asociado, no resultan claros en su formulación.

Como se puede observar en el Cuadro 2, los contenidos relacionados con el "fortalecimiento del diseño y gestión institucional de la ANEP" no son los mismos en distintos sectores del documento, por lo tanto no existe coherencia interna entre el eje y los componentes con los que se lo asocian. Tampoco se identifica ningún orden de prioridad en las distintas estrategias que se proponen llevar adelante, ni se definen indicadores de logro o metas asociados a un cronograma que permitan constatar el impacto logrado. ¿Se comenzará por readecuar los procesos informáticos para luego avanzar en la reestructura organizacional? ¿A qué se refiere cuando se habla de reingeniería de procesos? Y en todo caso, ¿cuáles son los procesos que se proyectan reestructurar?

2.2 Eje 2: Coordinación interinstitucional

La coordinación interinstitucional es otro eje sobre el cual seguramente existe amplio consenso en la necesidad de su consolidado. El sistema en su conjunto presenta graves disfuncionalidades en sus dinámicas internas asociadas a la gestión (INEEd, 2014; Vázquez y Borgia, 2014).

Este eje no aparece jerarquizado previamente en el documento del Presupuesto ni como política transversal ni como objetivo estratégico de la ANEP. Sin embargo en distintos sectores se identifican menciones relacionadas con este eje cuando se resalta la necesidad de consolidar ámbitos de intercambio y discusión dentro del sistema y con otros organismos del Estado como MIDES, MEC, INAU, NTSS, MTOP, BPS (p. 212; 219,297, 299).

En la presentación de este eje se especifica:

«La ANEP promoverá acuerdos, políticas de enlace y relacionamiento interinstitucional con el fin de favorecer la movilidad horizontal de los estudiantes, la cooperación interinstitucional a nivel central y local en diversas áreas de la gestión y el conocimiento»(ANEP, 2015:315).

Como queda en evidencia al profundizar en el asunto, la «coordinación interinstitucional» es asociada a: acuerdos de intercambio de docentes y estudiantes, redes de investigación, relacionamiento internacional con otras instituciones para el intercambio de experiencias. Nada se dice aquí sobre la necesidad de optimizar la articulación interna de los distintos subsistemas que integran la ANEP.

Tampoco aparecen especificados ni los criterios, los procedimientos ni las modalidades para la postulación y acceso a estos mecanismos de intercambio con otras organizaciones. Solo se aclara que es un tema ya planteado,

«la profundización de acciones interinstitucionales fue re-señada en el desarrollo de las políticas educativas de cada

Programa (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Media Básica, Educación Media Superior, Educación Terciaria y Formación Docente)» (ANEP, 2015:315).

Debemos decir que no nos fue posible encontrar un desarrollo de este tópico en el capítulo sobre políticas presentado por cada subsistema.

En definitiva, el eje de coordinación interinstitucional propuesto para organizar las políticas de gestión, ¿focaliza en la coordinación con otras organizaciones fuera de la ANEP? ¿Nada se hará para mejorar la articulación interna del sistema?

2.3 Eje 3: Profundización de la gestión desconcentrada

El Proyecto de Presupuesto relaciona este eje con la gestión «pedagógico-administrativa» que a su vez es asociada con «procesos de reingeniería» y «cambios del organigrama institucional», sin especificar componentes, estrategias ni criterios que permitan implementar los complejos procesos de desconcentración organizacional que se proponen.

«Se plantea continuar con el proceso de desconcentración de la gestión pedagógico-administrativa y con ello seguir avanzando en el camino de la reingeniería organizacional en relación a la gestión, transformando paulatinamente el organigrama institucional así como los procesos que ello implica. (...) Se propiciará que los distintos actores del territorio hagan suyas la toma de decisiones, asumiendo la responsabilidad que esto supone (...)»(ANEP, 2015:316). Si bien consideramos como una señal positiva el que se integren propuesta de desconcentración en la gestión educativa del sistema, resulta al menos preocupante la falta de claridad en la forma de presentar estos procesos que además, dan a entender que lograrán *per se* ir «transformando paulatinamente el organigrama institucional».

En relación a este eje se formulan una serie de afirmaciones contundentes que no aparecen fundamentadas ni conceptual ni metodológicamente, dejando al lector sin pistas de cómo se proyecta transitar por estos temas. No se especifican los «procesos» a los que se hace referencia, ni los «actores del territorio» que serán los que aparentemente asumirán las responsabilidades del cambio.

¿Cuáles son los puntos funcionales que articulan este eje con el primero asociado al fortalecimiento y gestión institucional de la ANEP? ¿Los procesos de reingeniería, transformación del organigrama institucional y procesos de desconcentración piensan ser implementados en paralelo y en todos los sectores del sistema a la vez?

Retomando una de nuestras afirmaciones iniciales, parece casi imposible mover este dinosaurio llamado Sistema Nacional de Educación, con los vacíos de información que identificamos en el mapa de ruta propuesto.

2.4 Eje 4: Fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico administrativo y de servicio.

No nos queda claro el fundamento que lleva a pensar políticas de gestión para el quinquenio, desde un eje de «fortalecimiento del desarrollo profesional» que integre solo a administrativos y personal de servicio, dejando fuera al personal directivo, supervisores y docente.

¿Será que esta propuesta se asocia con otras definidas en otro capítulo del documento?; ¿En qué lugar se ubican a los tomadores de decisiones, supervisores y docentes?; ¿Acaso estos actores no aportan a la gestión institucional para lograr «sistemas que aprenden» (p. 127) y «gestión institucional capaz de actuar en situación»? (pág. 130).

Consideramos que la perspectiva desde la cual se ha pensado este eje responde a modelos organizacionales tradicionales que basan las «soluciones» en propuestas de capacitación, en ambientes de trabajo seguros y saludables y en «manuales de procedimiento» (p. 309) y «medidas correctivas» que permitan promover una cultura de «trabajo saludable» (p. 319).

Desde nuestro punto de vista, enfrentar el desafío de consolidar instituciones que aprendan y se desarrollen, requiere de otros modelos organizacionales menos piramidales, más interactivos y con dinámicas basadas en lógicas estratégicas (Vázquez, 2013). Pensamos además, que no es posible avanzar en esta línea si no se comienza revisando la normativa vigente de la cual nada se dice en ninguno de los cuatro ejes propuestos para organizar las políticas de gestión para el quinquenio.

3. ¿Faltan piezas para completar este puzle?

El análisis del documento que contiene las políticas de gestión propuestas por la ANEP para el quinquenio nos permite componer un camino a medias. Parecen faltar algunas piezas que permitan completar el mapa de ruta proyectado para llegar al destino previsto (que tampoco nos queda del todo claro cuál es).

Con el propósito de aportar a la reflexión colectiva, integramos un punteo visualizando algunos espacios en blanco que identificamos en este ejercicio de armado del puzle para la mejora educativa.

3.1 Resulta extremadamente complejo analizar una propuesta de trabajo sin poder visualizar todos sus componentes de forma transversal e integrada. En ningún lugar de la Propuesta de Presupuesto aparece un cuadro síntesis o diagrama que le permita al lector «armar el puzle» de las distintas piezas que componen la propuesta. Los distintos capítulos desarrollan lógicas particulares en la presentación de sus contenidos, con escasos recursos que permitan «hilvanar» aportes de otros sectores del documento. Se integran algunos anexos que ayudarían a complementar la información brindada en los distintos capítulos, pero sin ser referidos en el cuerpo del documento, lo cual los vuelve formalmente invisibles. En suma, la comprensión del documento queda librada a la suerte de cada lector.

3.2 Un proyecto de trabajo que presenta objetivos y estrategias pero que no hace referencias a indicadores de logro o metas, es entendido como una propuesta inconclusa. Se dice lo que se aspira lograr, indicando con escasa claridad cómo se haría, pero sin hacer ninguna alusión a lo que se prevé alcanzar. Tampoco se aclaran los tiempos proyectados para la implementación de cada una de las líneas de trabajo, que por otra parte son múltiples. ¿Todas las estrategias serán implementadas durante todo el período? ¿Existen alguna secuencia temporal en la puesta en práctica de este importante conjunto de objetivos? ¿Se prevén estrategias de articulación y acuerdo entre las acciones implementadas por cada subsistema? Nada de esto queda en claro.

3.3 La evaluación sigue siendo uno de los grandes puntos pendientes en las políticas del sistema. Este Proyecto de Presupuesto presenta un conjunto de objetivos y estrategias sin especificar los sistemas de evaluación que proyecta instrumentar para realizar procesos de monitoreo. Tampoco aparecen relacionados aportes del diagnóstico a modo de línea de base asociados a logros previstos en cada una de las líneas de trabajo. Según parece, estamos nuevamente ante una ambiciosa propuesta de trabajo que no incluye ninguna brújula que retroalimente el camino de la mejora desde la perspectiva de la evaluación.

3.4 Algunos conceptos integrados en el Capítulo 6 sobre las políticas de gestión para el quinquenio representan a nuestro entender ideas fuerza muy potentes. Así, por ejemplo, los asociados a promover «la gestión del conocimiento» (p. 295), «reingeniería de procesos» (pág. 309), «readecuar la estructura organizacional» (p. 209), «profundizar la gestión desconcentrada» (p. 311).

En términos generales podríamos decir que resulta por demás auspicioso que estos conceptos integren el documento de trabajo del presente período. Sin embargo, nos preocupa no identificar orientaciones conceptuales, metodológicas, ni estratégicas que permitan generar puentes de comprensión entre quienes elaboraron la propuesta y quienes accedemos a su lectura y estudio.

Hace ya algunos años (Vázquez, 1999) nos propusimos definir algunas capacidades que según nuestro criterio, las instituciones deberían consolidar para promover y desarrollar procesos de mejora y cambio. Identificamos tres: capacidad de autoevaluación, gobernabilidad y regulación interna. La primera relacionada con la posibilidad de evaluar los procesos colectivos de la organización, diagnosticar la situación de la que se parte y definir hacia dónde se quiere ir. La segunda referida a los procedimientos y estrategias que se ponen en juego para ir desde el punto de partida hasta el de mejora; y la tercera asociada a mecanismos de evaluación y generación de información oportuna para la toma de decisiones mientras se transita el cambio. Nada de esto pudimos encontrar en este documento.

Consideramos altamente desafiante y complejo diseñar y llevar a la práctica procesos de mejora en conglomerados organizacionales como el que representa la ANEP. Es por ello que entendemos vital contar con al menos dos recur-

sos: (i) buenos mapas de ruta que marquen con claridad tanto el rumbo como el destino programado y (ii) una o varias brújulas que desde la evaluación sistemática orienten a los caminantes.

Referencias bibliográficas

ANEP (2015) Proyecto de Presupuesto. Período 2015-2019. Tomo I. Exposición de Motivos. Mdeo Disponible en: [http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectodePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo 1 - Exposici%C3%B3n de Motivos ANEP.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectodePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf)

Blejman, B (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Noveduc: Buenos Aires.

INEEd (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Mdeo. Disponible en: [http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/](http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/)

Vázquez, M.I. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. En: Revista Educación. Vol. 22, N°42. : Pontificia Universidad Católica de Perú (p: 117-124) Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/issue/view/629>

Vázquez, MI / Borgia, F (2014) Educación en Uruguay: principales ejes actuales de discusión. Serie Políticas en Debate. Mdeo: OPP Disponible en: http://agev.opp.gub.uy/observatorio_docs/publico/discusion_politicas_educacion_uruguay_2014.pdf

Gestión de la innovación educativa: innovaciones en la gestión

Patricia Viera Duarte¹

Universidad de la República/Consejo de Formación en Educación

Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta de una sucesión de estudios realizados entre los años 1996- 2011. En su conjunto, conformaron un corpus de investigaciones que buscaban aportar nuevas categorías teóricas acerca de la relación entre políticas educativas nacionales y culturas institucionales locales. Con el fin de dar sustento teórico y empírico a propuestas de herramientas metodológicas que apoyaran procesos de cambio, se llevó a cabo un extenso trabajo de campo en seis casos: centros educativos de diferentes características, pero en la misma situación en lo que refiere a la implementación de Políticas Educativas Nacionales prescriptas centralmente. Se trata de una aproximación a posibles innovaciones que nacen en la gestión de los cambios a través de la producción de datos generados en la interlocución y narrativas de los sujetos en proceso. Se plantea la innovación en la gestión, entendida en un entramado complejo entre dimensiones socio-política, didáctico-organizacional y epistemológica. Finalmente se analiza de qué forma el centro educativo oficia como una caja de resonancia de voces, y —a la vez— como un espacio de síntesis en la gestión del conocimiento siempre que estén dadas las condiciones que faciliten la innovación y la producción de conocimiento didáctico a nivel institucional.

Palabras Clave: Políticas Educativas- Gestión- Innovación

Abstract

This article aims to show a sequence of studies taken place between 1996 and 2011, which, altogether, formed a corpus of researches that had the purpose of providing new theoretical categories related to the relationship between national educational policies and local institutional cultures. It is intended to provide theoretical and empirical basis to the proposal of methodological tools that can support processes of change. With the ultimate objective of enabling real instances of educational innovation, the fieldwork consisted of the study of six cases: educational institutions with a range of characteristics, but in the same situation as regards to implementation of new National Educational Po-

licies centrally prescribed. It is about an approximation to the possible innovations generated by the management of changes through the data production in the discussion and narratives of the subjects in process. Innovational dimensions in the educational institutions are presented framework between the socio-political, didactic-organizational and epistemological dimensions. In the management of the innovation of the educational institution, it works as a sounding board, with dissonant voices, but voices that can lead to a synthesis in the management of the knowledge when the professional leadership conditions in generated spaces to facilitate the innovation in the management and production of the didactic knowledge in an institution.

Key words: Educational Policies- Management- Innovation

1. Estudios de casos y una mirada en perspectiva

1.1. Trabajo de campo y encuadre epistémico

Las investigaciones que dan sustento empírico a este artículo, se realizaron entre los años 1996 y 2011. Se trata de una sucesión de estudios de casos- diferentes entre sí- pero que tienen en común el encontrarse ante el desafío de implementar una reforma o un cambio prescripto centralmente por la Administración de la Educación en Uruguay. Tres de estos casos se dan en centros educativos dependientes del Consejo de Educación Secundaria (CES), insertos en contextos socioculturales diferentes entre sí, el cuarto caso es en una Escuela Técnica del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y el siguiente pertenece al Consejo de Educación Primaria e Inicial (CEIP)- todos dentro de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP). No obstante, entre el año 2006 y al año 2011, se agrega un sexto caso perteneciente al ámbito de Educación No Formal, que se introduce a la investigación cuando el denominado Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP- Rivera) pasa a integrarse

¹ Doctora en Educación por el Programa de Formación Avanzada (PFA-UDE), Máster en Educación con énfasis en investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ORT). Posee un Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (IBE-UNESCO-UCU). Licenciada en Educación por la Universidad Católica del Uruguay. Es profesora invitada en varias universidades, investigadora en proyectos de organismos internacionales y autora de artículos y capítulos de libros referidos a Políticas Educativas, Didáctica de la Educación Superior y Gestión de la Educación. Se desempeñó como profesora efectiva en el Centro Regional de Profesores del Norte (CFE-ANEP). Actualmente es Profesora Adjunta en el Centro de Políticas Educativas (CEPE) de la Universidad de la República (UdelAR) e Investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay.

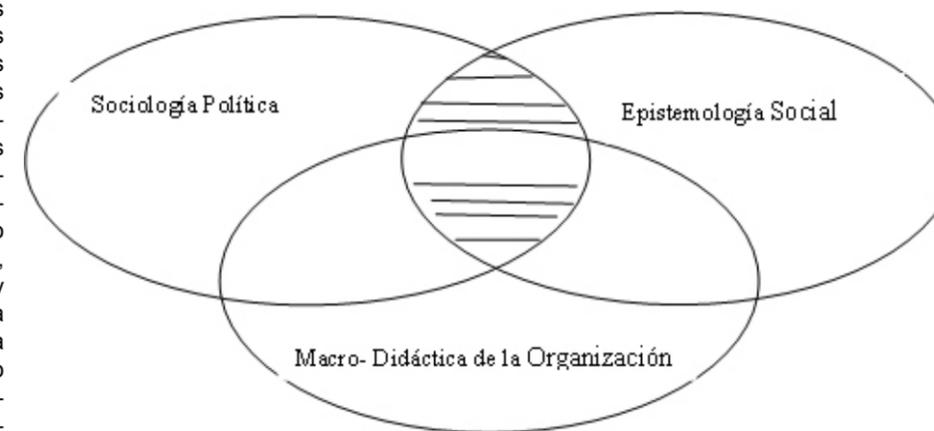
a un Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET)² en Uruguay y se profundiza en la figura del Educador Social (Camors, 1912).

Con estos estudios de casos se pretendía investigar las relaciones entre los cambios estructurales provenientes del Sistema Educativo, y los significados que construyen los colectivos docentes dentro de las culturas institucionales particulares concebidas como un entramado complejo de percepciones, acciones, retroacciones y conflictos (Viera, 2005). A la pregunta generadora acerca de cómo se daba el diálogo entre las culturas institucionales y los cambios estructurales prescriptos centralmente, se sumó la cuestión de las características que debía tener esa relación para generar procesos de innovación en la gestión educativa. El problema de investigación se plantea desde un eje ubicado en la intersección de tres grandes dimensiones (Socio-política, Didáctico-organizacional y Epistemológica). El supuesto ontológico de partida explicitado se refería a la organización escolar concebida como una realidad compleja, ambigua y paradójica (Morgan, 1990), por tanto, la organización podría convertirse en un obstáculo para el cambio, o podría ella misma constituirse en el elemento dinamizador de la innovación a través de mecanismos propios de resignificaciones, lo que transformaría a los actores de los centros educativos en protagonistas de la innovación. En tal sentido, las pautas colectivas que organizan la vida social en los Centros Educativos podían ser modificadas por las reformas, por tanto podrían constituir una amenaza para algunos grupos y oportunidades para otros. Se partió de la premisa de que en un contexto institucional cambiante, se produce, modifica o replica el conocimiento, constituyéndose en lo que Popkewitz, (1991) llama "saber y poder de la escolarización", es decir que el objeto del saber se define en los elementos de la práctica institucional y las pautas de relaciones de poder configurado en su contexto. El problema, entonces, queda situado en lo que podríamos llamar la intersección de tres campos del conocimiento:

El problema de investigación se plantea desde un eje ubicado en la intersección de tres grandes dimensiones (Socio-política, Didáctico-organizacional y Epistemológica). El supuesto ontológico de partida explicitado se refería a la organización escolar concebida como una realidad compleja, ambigua y paradójica (Morgan, 1990), por tanto, la organización podría convertirse en un obstáculo para el cambio, o podría ella misma constituirse en el elemento dinamizador de la innovación a través de mecanismos propios de resignificaciones, lo que transformaría a los actores de los centros educativos en protagonistas de la innovación. En tal sentido, las pautas colectivas que organizan la vida social en los Centros Educativos podían ser modificadas por las reformas, por tanto podrían constituir una amenaza para algunos grupos y oportunidades para otros. Se partió de la premisa de que en un contexto institucional cambiante, se produce, modifica o replica el conocimiento, constituyéndose en lo que Popkewitz, (1991) llama "saber y poder de la escolarización", es decir que el objeto del saber se define en los elementos de la práctica institucional y las pautas de relaciones de poder configurado en su contexto. El problema, entonces, queda situado en lo que podríamos llamar la intersección de tres campos del conocimiento:

² En 2005 los dos Centros de Capacitación y Producción (CECAP) que existían en Uruguay (en Montevideo y Rivera) pasan a ser parte de un PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN Y TRABAJO (PNET) del Ministerio de Educación y Cultura- Dirección de Educación- Área de Educación NO FORMAL (actualmente Consejo de Educación No Formal). En los documentos fundacionales se define como un "programa nacional de educación y trabajo", destinado a "adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años, que no estén estudiando ni trabajando, con enseñanza primaria completa y en situaciones de exclusión social. Con dificultades para continuar con estudios de ciclo básico y queriendo hacerlo. Con necesidad de ingreso económico y que no cuentan con una preparación básica para acceder a un empleo decente.

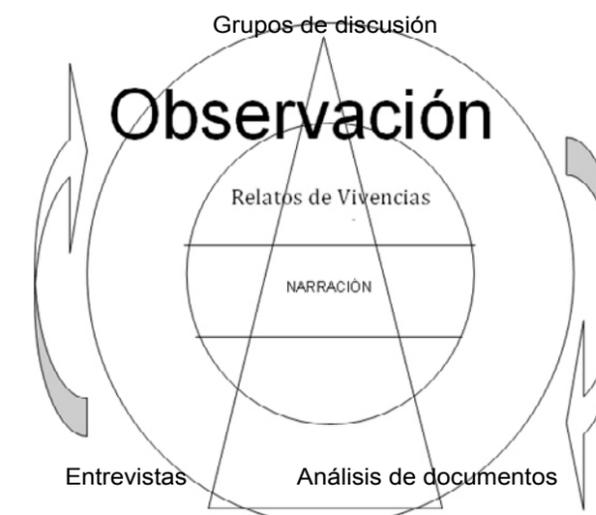
Figura 1. Campo interdisciplinar donde se instala el problema de investigación.



Fuente: Viera Duarte, P. (2005, p.8)

Estudiar la relación entre las culturas institucionales y las modificaciones estructurales durante procesos de cambio en el sentido que le da Fullan (1993) al cambio exigió utilizar, por un lado, un abordaje etnográfico, en el entendido de que la etnografía "ha alcanzado el estatus de una forma de producción de conocimiento que va más allá de las fronteras disciplinares, orientándose hacia la exploración de los aspectos definidos como cualitativos y singulares en cualquier campo de actividades y existencia humanas: valores, significados, sentidos" (Álvarez, 2011, p.7); por otro lado, desplegar estrategias metodológicas con un enfoque holístico que pudiera dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio.

Figura 2. Presentación Global de Instrumentos aplicados a cada caso estudiado



Fuente: Viera Duarte, P. (2005, p. 29)

La perspectiva de análisis estuvo centrada en el enfoque narrativo, enmarcado en uno de los desplazamientos de la hermenéutica (Ricoeur, 1991). Las narrativas que se recogieron- en todos los casos- fueron relatos de trayectorias laborales, en la línea de las llamadas autobiografías o Historias de Vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Sautu, 1999). En lo que concierne a la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967), se pretendía llegar a nuevas categorías teóricas, en estos casos, a nivel de las representaciones de los interlocutores/educadores, así se encontraron tanto recurrencias como divergencias en los significados que daban a la implementación de las nuevas políticas nacionales. En el análisis de narrativas, se ha utilizado el modelo de comprensión escénica, teniendo en cuenta que *“en todo relato se actualizan tres tipos de escena: las vividas en el pasado, las vividas en el presente y las vividas en la entrevista”* (Kornblit, 2007; p. 18). Para resolver problemas de validación, hubo que tomar recaudos y recurrir al diálogo posterior para corroborar y alcanzar la debida vigilancia de las interpretaciones (Denzin, 1978). Para ello, la investigación debía lograr la generación de textos/ relatos a fin de producir datos con los interlocutores que- a su vez se reinterpretan con cada nuevo lector del texto (Ibáñez, 1994). Para lograr producción del conocimiento a través de una investigación social de segundo orden, es necesario aclarar que la calidad de los resultados se define a través de criterios de validez y confiabilidad diferentes a los del paradigma de base positivista-cuantitativista.

1.2 Narrativas particulares: Educación rural y Educación No Formal

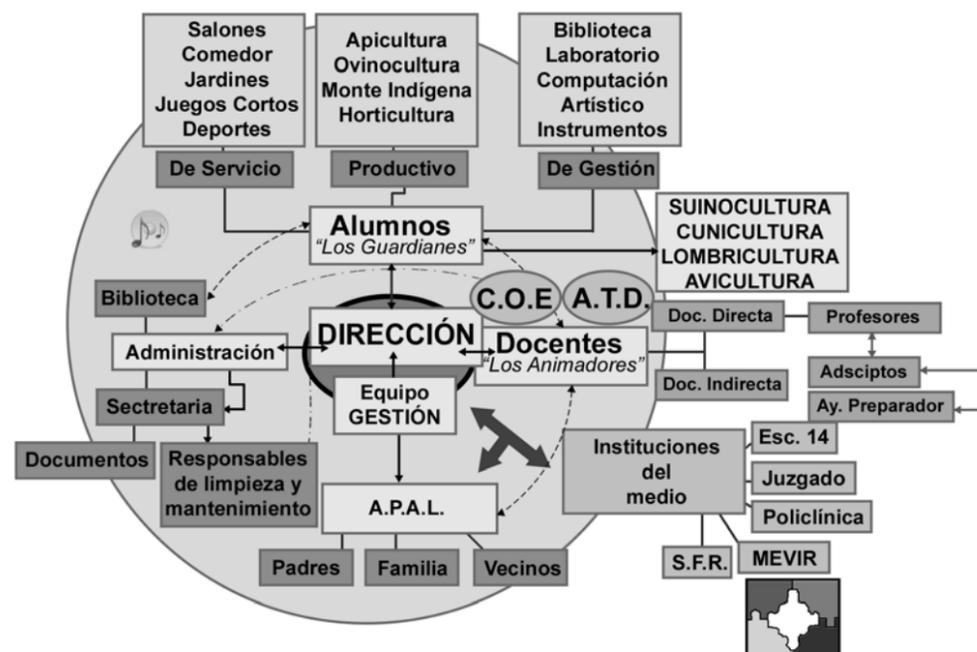
Si bien todos los casos arrojaron datos interesantes, resultó llamativo la forma de innovar en la gestión educativa tanto en el caso del Liceo Rural y como en el caso del centro urbano de Educación No Formal.

El Liceo Rural de Cerro Pelado ha sido bastante estudiado por varios académicos relacionados- sobre todo- a la Formación Docente. Dentro de las investigaciones que se llevaron a cabo, se destaca una tesis de maestría titulada *Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural* (Ocaño, 2005). Éste y otros estudios arrojan datos relevantes acerca de una política educativa de la década de los 90, en la que se crean los Liceos Rurales en todo el país, y que, aun siendo una política nacional, el caso de Cerro Pelado muestra particularidades construidas comunitariamente. Podríamos resumir las etapas por las que pasa este centro educativo en su proceso de innovación:

1. Situación de partida con una clara tensiones entre planos de actuación:
 - a) La Comunidad Local.
 - b) El Liceo.
 - c) El Sistema Educativo Nacional
2. Liderazgo del Director:
 - a) Adhesiones y resistencias en una primera etapa.
 - b) Mística y compromiso como resultantes de la vivencia de una construcción colectiva.
3. Tránsito de la implementación de una Política Educativa nacional a una Planificación Educativa del Centro en un modelo de cogestión.
4. Tránsito de la planificación del Proyecto de Centro a un Proyecto Comunitario.

De hecho, la gestión de este centro educativo del medio rural se fue modificando, de tal forma, que pasa a constituirse en un ejemplo de innovación en la gestión, que queda plasmada en un novedoso organigrama estructurado colectivamente:

Figura 1. Organigrama del Liceo Rural de Cerro Pelado
Por otro lado, el caso del **Centro Educativo de Capaci-**



Fuente: Riera, Pedro (2000) *Publicación del Liceo de Cerro Pelado*. Rivera

tación y Producción (CECAP) en Rivera, se introduce al estudio con el propósito de recoger datos del ámbito de la Educación No Formal. Fue, tal vez, el caso donde se pudo realizar una etnografía más completa, ya que el investigador logra un mayor nivel de implicación durante casi cinco años de observación participante; resultó - además- una fuente de datos sobre los que se pudo analizar como *des/ encuentro de lógicas* entre discursos y acciones, cuestión que no debe llamar la atención, dado que la convivencia que se pudo lograr contribuye a la profundidad de los datos. Así aparece que, en el planteo discursivo del nuevo Programa Nacional de Educación y Trabajo, si bien se identifica una lógica que supera la racionalidad técnica (Habermas, 1990) pues se sugiere trabajo en equipo, protagonismo de los actores, búsqueda de consenso a partir del respeto por la diversidad y los contextos culturales valorando la participación democrática- en la gestión del programa nacional, sigue primando un enfoque instrumental en la forma de implementar burocráticamente algunas cuestiones: así se observa una tendencia a homogenizar formularios, centralizar informes y diversos documentos con el fin de recoger datos estadísticos; parecería ser que estuviera dando un proceso de formalización de lo *No Formal*. Esta diferencia de lógicas, puede quedar explicada por la escala de lo que se está gestionando. No es lo mismo el macro nivel del Sistema Nacional, que una pequeña comunidad educativa en las que sí se pueden desplegar *configuraciones macro didácticas*³ para provocar conocimiento y aprendizaje a nivel institucional- organizacional. Ahora bien, es en este caso del ámbito de la Educación No Formal donde aparece una postura auto-reflexiva del equipo nacional, que está presente en todo el proceso de implementación de la nueva política educativa. Esto genera una modalidad dinámica de teorización sobre las prácticas de implementación y de retroalimentación que constituyó el hallazgo divergente en la comparación con los otros casos.

2. Dimensiones de la innovación en los centros educativos

2.1 La dimensión socio-política

En los cuatro primeros casos, las oposiciones a los cambios son notorias y explícitas. Tal vez está dada por una sumatoria de elementos que denotan visiones encontradas sobre la concepción de actuar en sociedad, y en particular en la Educación. Si bien tienen expresiones políticas diferentes, aun así aparecen recurrencias en el discurso general:

- Absolutamente todas las voces coinciden en que “no habrá un cambio real en educación sin la participación y el compromiso de los docentes”, pero difieren en las concep-

³ Configuración Didáctica es un concepto acuñado por Edith Litwin (1997) que refiere al conjunto de estrategias que se despliegan en la clase para facilitar el aprendizaje. En este trabajo, se opta por llamar al conjunto de estrategias que se despliegan en un centro educativo, para generar aprendizaje organizacional: *Configuraciones Macrodidácticas*.

ciones de lo que es participación y compromiso en una sociedad democrática.

- Se asociaba “la reforma educativa” a una política de gobierno, y no a una política de Estado. Por lo que se transformó en campo de lucha y bandera electoral, con adhesiones y oposiciones funcionales a externalidades del campo de la Educación.

En esencia, a las distintas significaciones acerca de la coordinación y el trabajo en proyectos, subyace la concepción del rol del Centro Educativo. Si se toman las categorías de Gairín (1998) referidas al criterio de alta o baja dependencia del Sistema Educativo y la mayor o menor autonomía de los centros, básicamente serían muy diferentes las concepciones que se manejan según los niveles jerárquicos dentro del Sistema. Estaríamos hablando de los distintos significados que le daban al Centro Educativo los actores de la enseñanza que podríamos denominar mandos altos, mandos medios y mandos locales, a saber:

- Los mandos altos, veían al centro como unidades con potencial para la autonomía.

- Los mandos medios- en cargos interinos- mantenían sus características tradicionales, ya que la mayoría de ellos tenían larga trayectoria en su asignatura dentro del Sistema Educativo. Estos actores mostraban una concepción del Centro Educativo con alta dependencia del Sistema.

- Los mandos locales- equipos de directores- en su mayoría efectivos por cursos y concursos para implementar los cambios, expresaban creer en el rol enseñante del Centro Educativo.

2.2 La dimensión didáctico-organizacional

Las concepciones de enseñanza que tienen los colectivos docentes difieren según los subsistemas, pero algunos rasgos son comunes a todos los centros estudiados, por lo que se pudo identificar algunas tendencias. Aun así, las disparidades sobre las visiones curriculares resultarían ser fuente de bloqueos de diferentes órdenes: ideológicos, corporativos, y didácticos. Se hace evidente la coexistencia de diferentes modelos y concepciones de enseñanza, que podrían asociarse a la Formación Docente, muy distintas entre sí en cuanto a tradiciones y enfoques según cada subsistema.

Por otro lado, se identificaron, en estas organizaciones escolares, intervenciones didácticas que en el proceso de innovación estarían detectadas en las acciones del Director (Gairín, 1999) y la participación de equipos impulsores del cambio. Desde la visión de esta realidad, y a partir de estas evidencias, se podría plantear una síntesis integradora entre los conceptos de “Intervención Didáctica” (Gimeno, 1981) y la noción de “Macro didáctica de la Organización” (Santos Guerra, 1995); los directores serían los agentes de transformación al realizar “intervenciones Macro- Didácticas” en sus respectivos centros.

2.3 La dimensión epistemológica

Los docentes parecerían redefinir su rol como agentes del conocimiento sobre la Enseñanza, y con ello se podrían pensar que se recomponen las categorías epistemológicas tradicionales, dando lugar a la concepción de "centro educativo como texto y contexto de actuación" (Gairín, 1996). Pero además, en algunos casos se comienza a generar, poco a poco, la percepción de que en el centro educativo se gestiona conocimiento (Gairín, 2005) y que esto sería necesario para evitar el riesgo de que los cambios se reduzcan a adherirse o resistirse a nuevas consignas pedagógicas importadas. Sería, entonces, pertinente que la producción de saberes no quedara solamente en manos de teóricos de la enseñanza, ya que vemos, en estos casos, que existe la posibilidad real de producir un saber específico desde la propia escuela. Para ello habría que cambiar algunas culturas de trabajo, seguir reforzando el liderazgo pedagógico del director y, principalmente, formar a los equipos docentes para sistematizar sus indagaciones y análisis, ya que aún carecen de metodologías que les ayuden a dar rigor a sus observaciones. Cambiar el currículum significa que los profesores y maestros cambien de alternativas teóricas sobre el currículum (Porlán, 1992) y esto solamente es posible si los procesos de investigaciones educativas van de la mano de procesos de profesionalización docente a través de la búsqueda constante de la autonomía profesional de los mismos.

El Centro educativo, en esta línea, se estaría presentando como el texto para interpretar y el contexto donde habría que realizar una intervención de tipo macro didáctica para dar un nuevo sentido a las acciones educativas y significar desde ese lugar el nuevo rol que habrá que enseñar con sus respectivas referencias teóricas en virtud de que los docentes produzcan conocimiento a partir de sus problemas prácticos.

3. La gestión de la innovación educativa

Luego de esta investigación, entre otras, se estaría en condiciones de anunciar las posibilidades de desarrollo profesional y de cambio real en las escuelas, que no reposa en el momento del diseño de la política educativa ni en el diseño de currículum, sino en el currículum en acción y la gestión del conocimiento a nivel de centros educativos.

Aquellos directores que ejercen un rol de liderazgo pedagógico real estarían logrando una mejor re-significación del rol docente, en cuanto a la comprensión del cambio y a la toma de decisiones. Los cambios reales pasan, a su vez, por continuar implementando innovaciones en las que las reformas pedagógicas sean acompañadas por cambios estructurales y administrativos.

En el estudio de estos casos se llega a la conclusión que las oposiciones a los cambios son una sumatoria de elementos que denotan, en el fondo, visiones muy encontradas sobre la concepción de actuar en sociedad, y en particular en la Educación. El Centro Educativo podría constituirse en un espacio que se conforma en algo así como una *caja de resonancia de oposiciones*, que si bien denota bloqueos, por otro lado posibilita la expansión de

nuevas voces innovadoras y la síntesis integradora para futuras innovaciones, porque se constituyen en una especie de espacio acústico en que resuenan distintas voces y que, por alguna razón, dichas resonancias posibilitan la expansión de las nuevas voces innovadoras. Las recurrencias que se encontraron en los procesos de construcciones propias hacia los cambios llevan, entre otras, a las siguientes categorías:

3.1. Liderazgo profesionalizante.

En cuanto al rol del director y los equipos impulsores, se pudo identificar que la figura del Director es preponderante como facilitador y guía del proceso de cambio, pero, por sobre todo, acciona como animador de la participación colectiva.

3.2. Las intervenciones macrodidácticas.

Cuando se evidencia intervención didáctica a nivel del centro, se evidencia una mejor participación y horizontalidad del diálogo entre todos los actores (alumnado, padres, docentes, comunidad); y, por otro lado, mejor calidad de diálogo entre el Centro educativo y las Asambleas Técnico Docente con las voces oficiales, lo que genera una "repercusión" a nivel institucional "macro". En los casos estudiados, se podría aseverar que, para lograr que los antagonismos se sinteticen en oportunidades de auto construcción cultural, social y política de los centros, resultan muy relevantes las intervenciones didácticas en toda la organización escolar.

3.3. Diálogo constructivo.

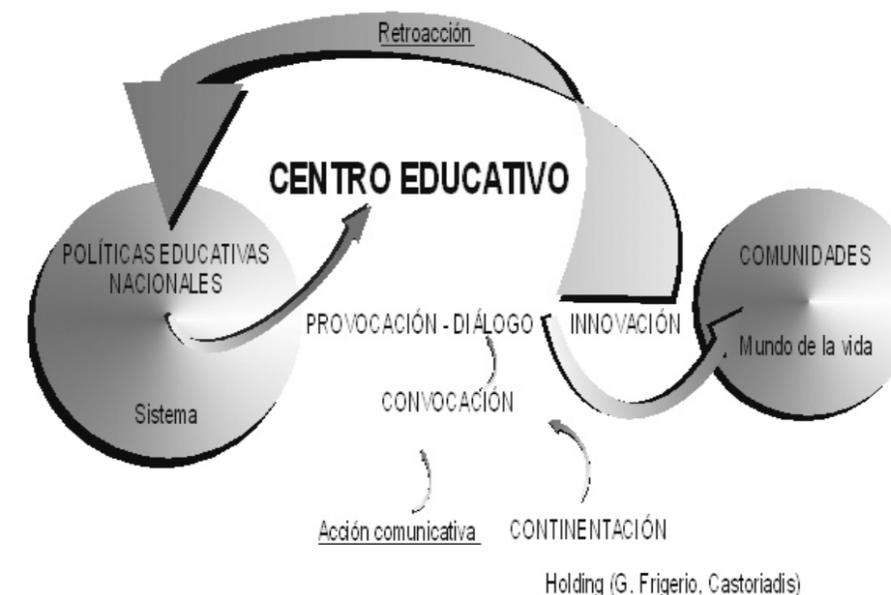
Refiere a las relaciones de horizontalidad que se dan entre los colectivos docentes y las autoridades de cada subsistema. En realidad, parecería correcto interpretar que ambos aspectos estarían explicados desde el principio de recursividad. Así en aquellos en los que se identifican acciones macro didácticas del primer director, también se identifican retroacciones en el Sistema, que a su vez generan mayores niveles de diálogo. En aquellas instituciones donde se identifica mayores niveles de participación de los equipos de Dirección- a modo de bisagras- con las Asambleas Técnico Docentes (ATD nacionales) y mejor diálogo con las respectivas autoridades nacionales, es donde más se denotan retroacciones en el Sistema.

4. Reflexiones finales: la innovación en la Gestión

En las implementaciones de políticas prescritas centralmente, los aprendizajes institucionales son identificados en un entramado de varios elementos: una provocación que viene de afuera del grupo humano que trabaja localmente, una fuerte *contención* por parte del equipo de dirección- o entre el grupo que se une ante la crisis- y que genera un período de diálogo muy fértil y sincero. Muchas veces configuran discusiones fuertes. Pero los actos de habla conllevan a la acción creativa en equipo. Cuando esto sucede así, se puede visualizar una recurrencia de esta dinámica a nivel interno del centro. Las reuniones de coordinación general, y las de cada turno, han facilitado

una acción comunicativa (Habermas, 1994) que se efectúa en juegos de lenguaje al convertirse en hábito que se aseguran por la norma. En las reuniones de coordinación y en los coloquios se observan manifestaciones verbales, gestos corporales, posturas y acciones que denotaban, en algunos casos, continuar en resistencia pasiva (gestos, ubicación lejana al centro de la reunión), pero en la amplia mayoría, denota la conformidad con las reglas consensuadas. Entonces, la reunión de coordinación general, parecería constituirse en el espacio privilegiado para que se desplieguen intencionalmente intervenciones macro-didácticas que generen aprendizaje organizacional.

Figura 4. Ejemplo de una configuración macro-didáctica.



Marco teórico Habermas: conceptos de Sistema y Mundo de la Vida

Fuente: Viera, P. (2013, p.192)

El cuadro grafica una configuración macro-didáctica identificada: es recurrente observar que ante una provocación, que puede ser externa al centro o interna, inmediatamente se producen tensas discusiones entre los educadores en las horas de coordinación. Cuando esta provocación es acompañada por un sostén teórico y mediador, que en los casos estudiados siempre venía de la Dirección o de la coordinación pedagógica, se va transformado en una convocación desafiante que dispara procesos de aprendizaje institucional y nuevas propuestas de innovación. Por tanto, en la provocación, el espacio de diálogo y el sostén o *contención* hay una intencionalidad didáctica que genera aprendizaje en instituciones que han ido conformándose en comunidades enseñantes y aprendientes.

A modo de conclusión, habría que generar herramientas para que se logren creas espacios que propicien la acción comunicativa (Habermas, ibidem) con **estrategias macro didácticas** que potencien una comunidad educativa que aprende, en un proceso consciente y planificado, a fin de promover:

- La identificación de la situación inicial; el autococonocimiento y la autoconciencia del grupo, como punto de partida para un cambio;
- La construcción de una visión compartida; la búsqueda de consensos a partir de la diversidad en

- un clima institucional democrático;
- La elaboración de un calendario que facilite la coordinación y el diálogo entre todos los actores del centro educativo;
- La organización del trabajo de coordinación en instancias teórico-prácticas, como forma de contribuir al proceso de reflexión sobre la acción de la comunidad educativa, a través del diálogo.

Habría que tener en cuenta que *la formación permanente "in situ" de los profesionales*, es una necesidad que, a la vez, exige una especialidad de quién la lidere, en ella hay una *saber hacer* y por tanto requiere de perfiles profesionales específicos para esa función, es decir, que se refuerza la importancia de la formación, la planificación, el seguimiento y la contención profesional de los involucrados en los procesos macro didácticos en los Centros Educativos para generar Innovación.

Bibliografía

Álvarez Pedrosian, (2011) *Etnografía de la subjetividad. Herramientas para la investigación*. Licenciatura en ciencias de la Comunicación LICOMM. Montevideo: Universidad de la República.

- Bolívar, A; Domingo, J y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: la Muralla
- Camors, J. (2012) *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Magró
- Denzin, N. (1978) *The reserch act. A theoretical introduction to sociological method*. New Work:Mc Graw Hill
- Fullan, M. (1993) *Change forces. Probing the depths of educational change*. Londres: The Falmer Press.
- Gairín, J. (2005) *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?* Madrid: Crisspraxis.
- Gairín, J (2000) "Liderazgo y organizaciones que aprenden". En: Villa, A *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Deusto: ICE.
- Gairín, J. y Villa, A (1999) *Los equipos directivos de los centros docentes*. Barcelona: Ed. Mensajero
- Gairín, J., Darder, D. et al. (1998). *Organización y gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. (1996) *La organización Escolar: texto y contexto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar Reformas y modelo educativo*. Bs .As: Lugar Editorial.
- Glaser, B. Y N. Strauss .1967. *Te discovery of grounded theory*, Chicago: Adeline press,
- Habermas, J. (1994) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 2ª Ed. Madrid: Cátedra. Original en alemán: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*.
- Habermas, J. 1990. *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus. Original en alemán: *Erkenntnis und Interesse* © 1968 *Surhkamp Verlag. Frankfurt am Main*
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Mancebo, M.E. y Goyeneche, G. (2011). *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. En Revista Política Educativa. Universidades del Grupo Montevideo.
- Mancebo, E.; Narbondo y Ramos. (1985-2000). *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la demo-*
- cracia restaurada*. Montevideo. Banda Oriental- ICP, en prensa
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ed. Rama
- Ocaño, J. (2005). *Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural*. Montevideo: ORT.
- Popkewitz, T. (1991). *The Political Sociology of Educational Reform. Power/Knowledge in Teaching. Teacher Education, and Reaserch*. New York: Teacher College Press.
- Porlán, R. (1992). *Investigación y renovación escolar*. Cuadernos de Pedagogía, n° 209, p. 8-9.
- Ricoeur, P. (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós
- Riera, P. (2000). *Vale la Pena*. Publicación del Liceo Rural de Cerro Pelado. Rivera: CES.
- Sautu, R. (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los autores*. Buenos Aires: Belgrano.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma para comprender las Organizaciones*. Granada: Aljibe.
- Viera, P. (2005). *Sonancias y resonancias de un cambio educativo: La relación entre cultura institucional y reforma de la Educación*. Montevideo, Uruguay: ORT.
- VIERA, P. (2005). *Sonancias y resonancias de un cambio educativo*. Montevideo: ORT.

LLAMADO A PRESENTAR ARTÍCULOS PARA EL NÚMERO 3

La revista **GestiónArte** convoca a la presentación de artículos y contribuciones para el próximo número.

Los artículos podrán presentarse hasta el 15 de marzo de 2016, vía correo electrónico a **revistagestionredage@gmail.com** como archivo adjunto.

Los autores deben presentar sus datos personales en el cuerpo del correo y evitarán incluir en el texto del artículo señales que puedan individualizarlos.

El proceso de arbitraje tendrá lugar durante el mes de abril de 2016, previéndose la publicación para junio de 2016. Los autores recibirán los resultados del referato al 31 de abril de 2016.

Normas para autores: Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión de entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras y tres o cuatro palabras clave.

El texto seguirá las normas APA en su sexta edición para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas; y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los editores se reservan el derecho de realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado, para adecuarlo al estilo adoptado por la revista.



Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

RedAGE Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), la Universidad ORT Uruguay, el Insituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF).

GestiónArte es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:
revistagestionredage@gmail.com