



GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: DRA. MARCIA LÓPEZ REIS
- PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA RECONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO
- MIRADA CRÍTICA AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN
- CULTURA INSTITUCIONAL Y LIDERAZGO ESCOLAR

latindex

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.

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

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

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay; *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; *Sharon Musselli Perrachón*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sonia Scaffo Erviti*, Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera*, Consejo de Formación en Educación, 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; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yuncosa*, 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: GRÁFICA MOSCA www.graficamosca.com Guayabos 1672 | Tel.: 2 408 30 49

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: revistagestionredage@gmail.com

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

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



ÍNDICE

Entrevista a Especialista: Dra. Marcia López Reis	2
La gestión de la práctica formativa como proceso de reconstrucción del saber pedagógico	4
Florencia de León, Analí Baráibar, Ana Inés Luciani Morlan, Paola Marengo Mara, María Carolina Chevalier Seijas	
Los cambios en el concepto de la educación desde la política educativa: una mirada crítica	15
María Torres	
Prácticas de cultura institucional y liderazgo escolar en una escuela primaria	23
Fabián Martínez	

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

Noticias de la RedAGE Uruguay

Los días 11 y 12 de abril de 2018 se llevó a cabo el Xº encuentro de la RedAGE internacional, en la sede Santiago de Chile de la Universidad de Talca, a la que asistieron representantes de las Organizaciones Miembro de RedAGE Uruguay.

El día 11, tuvo lugar la Asamblea General donde las Comisiones de Economía, Formación, Investigación, Políticas y Comunicación presentaron sus avances. El 12 se realizó la jornada “La gestión educativa en Iberoamérica avances y desafíos” en la que participaron especialistas nacionales y de otros países miembros. El cierre de las actividades estuvo a cargo del Dr. Joaquín Gairín, con la presentación “Una década al servicio de la Gestión Educativa”.

Entrevista a Especialista: Dra. Marcia López Reis²



Soy socióloga y trabajo desde hace tres años en una universidad pública del Estado de San Pablo que se llama UNESP. Antes he trabajado en una privada, la más grande de Brasil y anteriormente a esta última, en la Católica de Brasilia y en la Universidad de Brasilia. Por lo tanto tengo una trayectoria que ha pasado por algunas instituciones de educación superior.

Soy coordinadora de tres proyectos de extensión. Uno de ellos trata del tema de la inserción con calidad, del acceso con calidad que reciben los alumnos que vienen de la escuela pública, de la enseñanza secundaria y que no tienen un bagaje cultural de contenidos necesarios al ingresar a la institución. En tres municipalidades, tenemos unas aulas, unas clases durante todo el año para gente que está en tercero de secundaria, para que puedan compensar lo que les falta de contenido.

El otro proyecto trata de la electrónica y ciudadanía. Hablando de ciudadanía es algo por ejemplo que desarrollamos en la escuela de enseñanza media, en la secundaria en Baurú, una ciudad muy interesante que queda en el centro del Estado de San Pablo que trata el tema de la migración, del bullying, de los prejuicios y un montón de cosas muy interesantes, y que hacemos unas “oficinas temáticas” bajo el lema de lo que sería una sociedad más inclusiva, porque son muy jóvenes porque están entre los 14 y los 17 años y creemos que

si logramos con estos niños sacarles la práctica del bullying, tendremos una sociedad de adultos más responsables.

Luego el tercer proyecto que coordino es sobre la biología. Se llama “Los hitos de la biología en la educación básica”. Los docentes de ciencias de biología me han invitado a hacer algo por los niños de educación inicial y de primaria y luego hemos empezado un proyecto que se llama “Huertas en las escuelas”. Los alumnos de biología enseñan conceptos muy teóricos, muy ilustrados a los niños en la enseñanza parvularia, por ejemplo, a partir del tema de una huerta, abordar el ciclo de la vida, esto ha sido un proyecto interesantísimo. Estoy en este proyecto desde hace 4 años.

Desde su perspectiva, ¿qué aspectos de la gestión educativa necesitan ser atendidos en un plan de mejora?

A mí me gusta la idea de las prioridades. El tema de la gestión es muy complejo, tiene un montón de ramas. Creo que una prioridad tendría que ser el tema de la sensibilización de la gente. La sensibilización de la gente yo creo que está al inicio, en medio y al final y puede garantizar que los retos se cumplan, que los objetivos se logren.

² Doctora en Sociología (UnB, 1999), Maestría en Educación (UnB, 1994), Especialista a nivel de postgrado en Supervisión y Currículo, pedagoga. Docente de la Facultad de Ciencias de la Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), investigadora de los temas de las políticas públicas, gestión, formación del profesorado, tecnologías, ciencia y educación. Coordinadora de proyectos de extensión bajo el tema de la inclusión y la calidad de la democracia.

En segundo lugar, pasada la sensibilización de la gente, yo creo que es necesaria la generación de las reglas para que esta sensibilización no quede solamente como un discurso, como una charla muy interesante que no es efectiva. Entonces pasada la sensibilización generamos unas reglas de modo colectivo para que toda la gente pueda ser responsable. Nadie va a dejar de cumplir algo en lo que ha ayudado, compartido, el momento de la elaboración. Entonces a mí me gusta muchísimo esto. Y luego al final colocar unos índices de evaluación, visualizar si hemos logrado los objetivos y cómo se ha hecho. Entonces, sensibilizamos, generamos reglas juntos y luego nos evaluamos.

¿Se proyectan acciones a nivel institucional o las estarían pensando más desde un nivel central?

Yo creo que en esto aplica la teoría de los fractales. La teoría de los fractales supone, por ejemplo, que una estructura muy gigante tiene en su microcosmos una cosa que se repite. Para nosotros en sociología pasa igual. Por ejemplo, las escuelas son como microcosmos de la sociedad, de la comunidad. Entonces yo creo que este modelo sería muy útil, tanto a lo que hacemos a nivel local como más intermedio, regional y luego nacional.

Ubicándonos ahora en Brasil, ¿cuáles son los aspectos asociados a la gestión en los que desde tu punto de vista, se han logrado avances significativos a nivel del país?

Yo creo que la experiencia de la gestión democrática seguro que es muy interesante. Y eso ha empezado en los 90, finales de los 80 en Porto Alegre. Haber pensado el presupuesto colectivo comunitario con el impulso del Alcalde de Porto Alegre y luego ha pasado en Bello Horizonte que es la capital de Minas Gerais y luego en Recife y ahora en Ceará, un pueblecito que se llama Sobral. Incluso en Sobral ha llegado hasta las escuelas, porque incentivan la participación colectiva para tomar decisiones, incluso en un tema para nosotros muy distinto, muy sensible que es el tema del aborto. Claro hemos tenido unos avances y por supuesto algunos pasos hacia atrás, pero seguimos.

¿Cuáles son para Ud. los temas más urgentes para ser abordados, para ser trabajados desde la gestión a nivel nacional?

A nivel nacional a mí me parece que tendríamos que tratar el tema de la restauración o la reconstrucción de los sueños, de las utopías porque como estamos en un momento muy raro, algunos sueños, algunas utopías han sido tiradas al suelo, entonces ahora tendremos

que reconstruir. Preguntarnos cómo podemos proponerles algo que sea factible.

Desde su experiencia, ¿qué estrategias sería necesario implementar para lograr la mejora de esos aspectos?

Una de las estrategias más interesantes, creo que es el fortalecimiento de las redes de buenas prácticas, es decir, darles visibilidad y reconocimiento de sus éxitos. Algunas de esas prácticas son de alfabetización en la edad correcta, o sea, hasta los 9 años. Otros éxitos tienen que ver con el acceso a la universidad; otro logro sería los colectivos que acceden al mercado laboral. Sería necesario conocer los sueños, las utopías de las comunidades escolares - lo que es parte del rol del gestor en la primera etapa del diagnóstico - para proponer luego objetivos y metas.

¿Qué ejemplos de buenas prácticas de gestión educativa nacionales o internacionales considera que pueden ser iluminadores de un proceso de mejora?

Algunos ejemplos de buenas prácticas de gestión educativa nacionales serían la formación de las redes de vivencia como un programa a nivel federal llamado 'Teia do Saber', así como los procesos de formación continua y en el entorno de la escuela. En el primer ejemplo, el sentido de la 'Teia' es la trama y sus modos de involucrar a todos los hilos. Aunque no sea una tarea muy sencilla esto parece necesario para garantizar el logro de los objetivos y metas de los proyectos hacia los procesos de mejora.

¿Desea agregar algo más?

No se puede perder la importancia de la gestión pero es necesario que se comprendan sus dimensiones micro, meso y macrosocial. Así, una política a nivel nacional, solamente logrará el éxito si las personas a nivel local han internalizado sus principios y prácticas.

La gestión de la práctica formativa como proceso de reconstrucción del saber pedagógico

Florencia de León²

Ana Inés Luciani Morlan

Paola Marengo Mara

María Carolina Chevalier Seijas

María Carolina Chevalier Seijas

Resumen

En el presente artículo se describe una experiencia de gestión de aula realizada con un grupo de 27 estudiantes de cuarto año de la Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay, en el marco del curso "Supervisión de práctica profesional II". El objetivo general de la experiencia reside en desarrollar habilidades que promuevan la profesionalización del rol docente, habilitando la búsqueda de soluciones pertinentes a dificultades encontradas por las estudiantes en sus prácticas formativas.

La propuesta del aula universitaria se encuadra en un marco curricular orientado por competencias, lo

que implica atender a las necesidades y dificultades detectadas por las estudiantes. Ellas señalaron como problema principal que la puesta en marcha de los currículos oficiales vigentes genera inconvenientes al momento de gestionar situaciones educativas en el aula. Desde esta realidad, se elaboró un documento que opera como organizador de la labor educativa.

El trabajo ofrece al campo de la gestión educativa una experiencia innovadora que permite reflexionar y actuar sobre la propuesta que ofrece el docente y sus resultados. Se promueven acciones de innovación para dar respuesta a una problemática del contexto educativo.

² Florencia de León. (Coordinadora). Máster en Educación Inicial con énfasis en didáctica de las matemáticas y el lenguaje. (Universidad Andrés Bello - Santiago de Chile); especialización en dificultades del aprendizaje (Universidad Católica del Uruguay). Maestra de Educación Inicial (IINN). Profesora de alta dedicación del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Integrante del proyecto "Sistematización de experiencias de intercambio estudiantil en la formación del docente" aprobado en la convocatoria Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas" – 2017- ANII.

Ana Inés Luciani Morlan. Máster en Sociología (UDELAR 2013); Licenciada en Sociología (UDELAR 2009) y Maestra de Primaria e Inicial (IINN 2000-2001). Especialización en Primera Infancia (FLACSO Argentina 2015) Profesora de alta dedicación del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas Integrante del proyecto "Sistematización de experiencias de intercambio estudiantil en la formación del docente" aprobado en la convocatoria Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas" – 2017- ANII.

Ana Inés Luciani Morlan. Máster en Gestión de Centros Educativos (Universidad ORT – Uruguay). Licenciada en Educación Inicial (Universidad Católica del Uruguay). Maestra Opción Educación Inicial (IINN). Profesora de Inglés (Alianza Cultural Uruguay Estados Unidos de América). En la actualidad es Docente de Supervisión de Práctica Profesional II de La Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica, Directora General de Life School Integrante del proyecto "Sistematización de experiencias de intercambio estudiantil en la formación del docente" aprobado en la convocatoria Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas" – 2017- ANII.

Paola Marengo Mara. Maestría en Educación con énfasis en Gestión de centros Educativos. (Universidad Católica del Uruguay) Licenciatura en Educación Inicial (Universidad Católica del Uruguay). Tecnicatura en Educación Inicial (Universidad Católica del Uruguay). Profesora de alta dedicación del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Supervisora de práctica de la Licenciatura en Educación Inicial; dicta materias didácticas de su especificidad. Experiencia docente en Educación Inicial en diversas instituciones educativas privadas de Montevideo. Integrante del proyecto "Sistematización de experiencias de intercambio estudiantil en la formación del docente" aprobado en la convocatoria Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas" – 2017- ANII.

María Carolina Chevalier Seijas. Doctoranda en Educación por la Universidad de Deusto, Bilbao, España. Beca Cátedra UNESCO Santander. Magister en Educación con énfasis en Gestión de Centros Educativos. (UCU). Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (UCU / IBE – UNESCO). Licenciatura en Educación Inicial (UCU). Maestro, Opción Educación Inicial. (IINN). En este momento es Profesora de Alta Dedicación en la Universidad Católica del Uruguay, donde coordina la Licenciatura en Educación y Magisterio, supervisa prácticas profesionales y dicta diferentes cursos.

Palabras Claves: práctica pedagógica; competencias del docente; formación docente, educación inicial, gestión.

Abstract

This article shares a classroom management experience carried out with a group of 27 fourth-year students of the Early Childhood education degree at the Universidad Católica del Uruguay, within the framework of the Professional Practice Supervision II course. Its wealth lies in a construction process that generates learning opportunities, promoting professionalization of the teaching role, in search of relevant solutions encountered by students in their training practices.

It was carried out in a curricular framework guided by competencies, which implies an open proposal that responds to the needs and difficulties detected by the students. They highlighted that the implementation of the existing official curricula generates problems when managing educational situations in the classroom. From this perspective, they developed a document that operates as an organizer of educational work. This material guides the construction of the institutional pedagogical project from the definition and treatment of learning, taking into account the hierarchy, articulation and evaluation of these.

This work offers the field of educational management an innovative experience that allows reflection and acting on the proposals offered by the teacher and its results. It encourages innovative and creative actions to respond to educational problems.

Keywords: teaching practice, teacher competencies, education management, early childhood teacher training programmes.

Gestionar el aprendizaje para el campo práctico

El concepto de gestión, de acuerdo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), se define "como la acción y efecto de administrar". Por tanto, la gestión refiere a la acción y al modo en que esta se administra o ejecuta con el fin de alcanzar un determinado objetivo, de lo que se desprende, en sintonía con Chacón (2014, p.152), que "para llevar a cabo una buena gestión es necesario tener un buen esquema de administración. Esta se convierte así no en un fin en sí mismo, sino en un soporte de

apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión. De acuerdo a Salgueiro (2001), aquí interactúan las actividades que se enfocan al desarrollo de las acciones previstas para la consecución de los objetivos preestablecidos. Estos últimos son los que enmarcan qué clase de gestión está en juego, así como las interacciones y procesos involucrados para el logro de estos. Esta perspectiva atiende al proceso operativo de la gestión que se efectiviza en diferentes campos de actuación.

Otra mirada es la que exponen Villamayor y Lamas (1998) definiendo la gestión como una acción integral. En la misma se configura un proceso de trabajo, en el cual se articulan diferentes recursos, actores y significados, para encaminarse efectivamente a la concreción de objetivos consensuados por el colectivo. Esta óptica no se contraponen con la anterior, pero conduce a delinear una definición de la gestión que se centra en un proceso interpersonal, de construcción democrática y de corresponsabilidad, lo cual sintoniza y da sentido a la gestación de un trabajo colaborativo que se sustenta en una plataforma sistémica.

Esta última postura, junto al concepto de aprendizaje, entendido como proceso de reestructuración por parte de quien aprende (Pozo,1997), genera el marco necesario para abordar la gestión del aula universitaria desde una lógica de gestión del aprendizaje. Este concepto se define, según Santos Soubal Caballero (2008), como una actividad que alude al quehacer educacional responsable de los educadores que deben cooperar en la formación de un ser humano para un mundo actual cambiante. De acuerdo con el autor, la condición de cambio refleja la necesidad de un gestor pedagógico que permee la realidad compleja desde una óptica educativa crítica-reflexiva que permita un desarrollo humano pensante, competente para insertarse y desempeñarse en la sociedad de manera trascendente y eficiente.

En este sentido, la gestión del aprendizaje implica la puesta en marcha de actividades pedagógicas que permitan a los estudiantes interactuar con el campo práctico de modo de actuar en él y para él, entendiendo que la clase de tarea en juego es un aspecto relevante para que se produzca una verdadera construcción de conocimiento.

Esta lógica converge, según Santos Soubal Caballero (2008), en que las tareas se transforman en una necesidad y responsabilidad para los actores involucrados desde distintos planos de abordaje. Por un lado, en el plano estudiantil es una oportunidad de construcción de aprendizaje, y por otro, en el plano docente es una estrategia de aprendizaje que se

transfiere al grupo de alumnos.

Esta tendencia es la que enmarca la experiencia a describir; la gestión del aprendizaje se aborda desde una situación problema, que al transformarse en necesidad, activa una reflexión prospectiva que orienta a la profesionalización del rol docente en la búsqueda de soluciones que atiendan a su superación.

Contexto académico de la experiencia: la práctica formativa

El desarrollo profesional, desde su formación, implica gestar una matriz de cuestionamiento que habilita la práctica reflexiva en pos de recuperar la interpretación de uno mismo para comenzar a internalizar y cimentar la idea de que su persona está implicada educativamente en la construcción del aprendizaje del otro. Adentrarse en procesos de auto reflexión desde la formación conlleva a un ejercicio y desafío ético-cognitivo que promueve las decisiones analíticamente pensadas para la acción. Esto se traduce en insertarse en un escenario complejo que conduce a preguntarse y repreguntarse acerca de los saberes y estructuras existentes, tanto desde lo teórico como desde lo práctico, lo que genera una mirada crítica hacia su propio quehacer y a lo curricularmente instituido.

El viraje reflexivo, desde lo formativo, implica asignar a la práctica un valor consciente y autónomo que supone que los futuros docentes desarrollen capacidades necesarias para revisar los supuestos que se expresan en el campo práctico, tarea que habitualmente es restringida a los especialistas (Edelstein, 2011). Esta perspectiva reafirma la necesidad de atender a un enfoque interpretativo y crítico que configure un saber pedagógico que genere criterios de acción que den una actuación profesional con sentido. En términos de Dussel y Caruso (1999), en la enseñanza no hay lugar neutral o indiferente; esto significa que hay un ser docente que puede situarse como desarticulador de su experiencia, reorganizando sus esquemas teóricos a la luz de una práctica intencionada.

Es desde este encuadre que las prácticas formativas planteadas en la carrera universitaria tienen como eje central en su trayecto el entramado reflexión-acción / acción-reflexión, posicionando al futuro docente desde una plataforma deliberada y transformadora (Ander Egg, 1995; Sagastizabal, 2006). En dichos términos, se constituye una figura profesional que tiene potencialidades y posibilidades de intervenir desde la educación y para la educación, produciendo conocimiento para optimizarla.

La experiencia a presentar surgió de la intención de identificar y abordar las necesidades que se

desprenden de las prácticas de enseñanza, atendiendo a las mismas como objetos de análisis. Es desde este lugar que las estudiantes en práctica profesional de cuarto año de la carrera plantearon sus inquietudes en referencia al modo de organizar los contenidos curriculares para la enseñanza. Destacaron la dificultad que se les presentaba al momento de trabajar en competencias desde la definición que muestran los diseños curriculares vigentes en el Uruguay. Entendían que las mismas no concretaban cuáles eran los saberes reales que los niños debían construir como aprendizaje y cómo se podía evaluar si los habían alcanzado. De esta realidad es que el docente a cargo de la práctica profesional propuso buscar una respuesta que atendiera a la situación problema, abriendo un camino para la producción de un documento que operara como organizador de la labor educativa. Este escenario derivó en una experiencia crítica y creativa que traspasó las estructuras curriculares existentes. Se elaboró un material de apoyo curricular que colabora con el trabajo en competencias en los ciclos de primera infancia y educación inicial. El mismo se tituló: *"Ejes directrices para el abordaje de la tarea educativa en el aula"*.

La práctica formativa de la Licenciatura en Educación Inicial constituye un proceso de aprendizaje que busca la toma de conciencia de la complejidad que encierra la tarea educativa. Para ello es necesario atender a un plan curricular que establezca y desarrolle las competencias que el alumno debe adquirir y movilizar para su futura actuación profesional (tabla 1). Esta mirada supone la implicación personal de las estudiantes, involucrándose en cada actividad propuesta, realizando la reflexión correspondiente a cada tarea, así como la valoración del aprendizaje que va construyendo (Sánchez, 2008). En consecuencia, la práctica genera el sustento y orientación para dicha tarea, puesto que la experiencia en un contexto real fortalece el encuentro de lo vivido desde la reflexión. Esta perspectiva conduce a un diseño de práctica formativa que se basa en algunos aspectos claves: considera el inicio temprano de la experiencia práctica, entendiendo que la misma implica un proceso madurativo, que conforma un trayecto gradual en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que son específicas de la profesión. La construcción de dichos saberes se consolida en el recorrido que el alumno realiza durante los cuatro años de carrera.

Se pretende que el estudiante en práctica sea hacedor de su aprendizaje, interiorizando aquellas actitudes y formas de pensar que lo impulsen a la búsqueda de conocimientos desde el análisis didáctico. La idea que subyace desde la propuesta formativa es la de trascender la antigua y rígida concepción de "instruir en contenidos" (De la Torre y Barrios, 2012), para

asumir un rol de constructor y reconstructor del saber pedagógico, en vías de hallar nuevos sentidos que reorganicen la experiencia teórico-práctica para generar intervenciones pertinentes que optimicen la tarea en el aula. Esta realidad se encuadra en los planteamientos de competencias que actualmente se desarrollan en la Universidad desde los planes de estudio.

Las competencias pedagógico-didácticas a las que apunta la Universidad impulsan a los profesores a que se sitúen en una posición de mediador entre el conocimiento y el alumno, procurando en el propio docente una actuación que focalice su gestión en el aprendizaje. Esto conlleva al docente de supervisión de práctica a configurar los ambientes y dispositivos que permitan optimizar la tarea crítica y reflexiva del alumno, atendiendo al acompañamiento de éste en la construcción de sus saberes. En este sentido, la gestión del aula universitaria ubica al estudiante como agente responsable de procurar aprendizajes significativos conectados con la realidad laboral, y al docente como

un actor dinamizador, que, bajo una acción tutorial competencial, facilita los recursos y herramientas para la formación profesional del alumnado.

Es desde esta orientación que se diseñan las líneas de trabajo para la formulación del documento, estableciendo una realidad entrelazada donde el estudiante se desarrolla en competencias en la medida que va generando un material curricular que enfatiza y evidencia la necesidad de un aprendizaje basado en competencias desde la primera infancia y niveles de educación inicial.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las características de las prácticas en la Licenciatura:

Tabla 1 *Características del desarrollo del curso de Supervisión de práctica en la Licenciatura.* Fuente: elaboración propia en base a al Diseño Curricular de la Licenciatura

Modalidad	Características	Rol de la practicante	Rol de la supervisora
Práctica docente: se desarrolla en 1er y 2do año de la Licenciatura	Asignatura anual. La misma se desarrolla en centros educativos seleccionados por la Universidad y se cursa en contrapartida de una clase teórica en la Universidad.	Ambos cursos están basados en realizar una práctica en acción. En el primer año están orientadas a la integración en el centro educativo y en el segundo año están abocadas a la gestión de la clase.	Se acompaña a los estudiantes para resolver las distintas situaciones que se viven en la práctica. Se las evalúa en la propia gestión de clase, así como se colabora a construir herramientas de autoevaluación de su tarea.
Práctica profesional (en servicio): se desarrolla en 3er y 4to año de la Licenciatura	Asignatura anual. La misma se desarrolla en centros educativos donde el estudiante transita profesionalmente. Se cursa en contrapartida de una clase teórica en la Universidad.	En estas prácticas los estudiantes tienen un rol protagónico, pues en cada lugar donde se desempeñen se les solicitará distintas tareas. En ambos cursos se espera que el estudiante profundice en lo que refiere a la gestión de aula y registro de la misma.	Se acompaña a los estudiantes de forma individual, procurando abordar los problemas propios de la gestión en cada contexto que se desarrolla la misma. Se profundizan en la implementación de diversas tipologías de planificación y se sostiene el camino de la autoevaluación y reflexión sobre la práctica.

Ejes directrices para el abordaje de la tarea educativa en el aula

Recorridos en la construcción del documento

Las estudiantes en cuestión comenzaron la elaboración del material curricular en el mes de abril de 2016 y culminaron su redacción en noviembre del mismo año. Luego de varios debates, que implicaron preguntas críticas, revisión de ideas y retrocesos ante supuestos avances, se arribó a un consenso, identificando los campos básicos del saber a trabajar. Se acordó expresarlos en formato de eje directriz en el sentido

otros.

El ejercicio de co-construcción de cada eje implicó retomar con énfasis contenidos teóricos y herramientas metodológicas trabajadas a lo largo de la carrera, tomando conciencia de que su elaboración no podía encaminarse desde lo anecdótico. Esta tarea visibilizó y estructuró los componentes vertebradores de cada eje, lo que llevó a examinarlos conceptualmente. Los elementos son: fundamentación, competencias, propósitos, contenidos, evaluación. Una vez elaborados, se planteó la necesidad de realizar un aterrizaje de estos por medio de una serie ordenada de actividades, lo que dio origen a las secuencias didácticas.

En relación con lo señalado, la realización de



de áreas de aprendizaje a abordar. Los mismos son: matemática, lenguaje, socio-afectivo y creatividad.

Para la construcción de los diferentes ejes, la estrategia metodológica utilizada fue la dinámica de taller en pequeños grupos. Se dividió al colectivo de alumnas según la sala donde se encontraban desarrollando su práctica profesional. La conformación de subgrupos bajo el mencionado criterio se justificó desde dos lecturas: por un lado, la afinidad que trae aparejada el nivel en el que se actúa profesionalmente, y por el otro, esta configuración permite a cada estudiante profundizar en las situaciones prácticas de su cotidianidad, distanciándose de la misma desde el análisis didáctico y haciéndola objetiva por medio de la mirada de los

este trabajo implicó por parte del grupo - clase un compromiso orientado al logro y a la calidad. Desde una actividad integrada, de pensamiento colegiado (Soto, 2009), se buscó generar insumos que fueran viables y enriquecedores para las prácticas educativas, no sólo para las estudiantes sino para el colectivo docente. Esta situación las predispuso a actuar con autonomía, gestionando sus aprendizajes con responsabilidad ético-social, asumiendo un rol protagónico ante la producción escrita del material curricular.

La tarea de reconstrucción crítica del saber y la experiencia exigieron una articulación continua con el proceso de evaluación, entendiendo a la misma

como un camino dialéctico de comprensión y mejora, donde la tarea participativa y cooperativa jugó un papel central para compartir interrogantes, pensar marcos de conceptualización y actuación, visibilizar sus posibles repercusiones (Santos Guerra, 1993). Esta mirada suscitó un planteamiento superador de la inmediatez, ya que habilitó al desafío permanente del ensayo y el error, a la revisión de lo que se pensaba como saberes construidos. La internalización de la evaluación como condición intrínseca al proceso de construcción, y no como actividad añadida al finalizar el mismo, permitió abordar la tarea desde la firme convicción de estar implicados en una labor de optimización de y para los aprendizajes.

Conceptos esenciales definidos para trabajar con el documento

Las estudiantes, con el apoyo y supervisión de la docente a cargo del curso, se focalizaron en definir los conceptos que sustentaron el marco referencial que guió teóricamente el trabajo. En este apartado se extrae lo que se considera más relevante en términos de modelo pedagógico diseñado.

El documento en cuestión sostiene que las competencias dirigen al aprendizaje, suponiendo con ello que las personas que aprenden en base a las mismas lo hacen desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, se involucran con la sociedad, se identifican con lo que producen, su proceso y la metodología utilizada. Durante el proceso, se debe evaluar y observar cómo se desarrollan las competencias en el sujeto². Para esta tarea, se diseñan instrumentos de evaluación que se basan en matrices de valoración de índole analítica. Estas rúbricas detallan el desempeño de los alumnos en un aspecto determinado, lo que implica tener una guía para valorar si los aprendizajes están siendo alcanzados.

Para ello se definen los criterios de evaluación, que son los factores que determinan la calidad en el desempeño de la tarea del alumno, refleja los procesos y saberes relevantes a valorar desde la mirada de mejora continua. “Desde esta óptica es que se entiende que las competencias se deben comenzar a trabajar desde la primera infancia; para ello se requiere un aterrizaje contextualizado y adaptado a la diversidad, necesidades y características de cada ambiente y sujetos del nivel. La tarea implica generar propósitos (basados en el aprendiz) que orienten la labor docente para diseñar las situaciones de aprendizaje de manera oportuna, relevante y en un contexto determinado. Gestando estos propósitos (por medio de los ejes directrices

2 Extraído del proyecto original.

propuestos), se considera viable emprender una acción sistematizada y contenida que habilite el trabajo en un enfoque por competencias”³.

Durante el desarrollo del trabajo, se definieron los perfiles de los actores implicados en la relación didáctica, y se establecieron los saberes que debe poseer el docente que trabaja en base a competencias. Se identificaron como elementos básicos el saber planificar, saber actuar, saber interactuar y saber ser docente. En referencia a los alumnos, se destaca que en el contexto actual los mismos ya no son depositarios de conocimiento sino que son constructores. Para dicho posicionamiento, es necesario que el estudiante ponga en juego ciertos saberes fundamentales que lo ubican y lo sitúan en un rol dinámico y de actuación permanente, que lo habilitan al crecimiento y desarrollo de sus propios aprendizajes.

El marco pedagógico plantea las características en las que sustenta sus premisas; esencialmente especifica que el diseño es de naturaleza adaptable y flexible ante cualquier contexto, entendiendo que el fin es generar aprendizajes pertinentes. Los criterios establecidos para la construcción del mismo fueron: coherencia, diversificabilidad, significancia, pertinencia, progresividad y equilibrio. Cada uno de estos puntos es explicado y ampliado en el trabajo original.

Ejes y secuencias didácticas

Cada eje presenta los elementos centrales acordados, pero se dejó librado al criterio de cada equipo el formato de presentación en lo que refiere a los contenidos.

En referencia a las secuencias didácticas, las mismas surgieron como necesidad de actividad situada; es decir, pensar situaciones hipotéticas que permitieran visualizar y orientar el modo de desarrollar el eje en el aula. Para su elaboración, el colectivo acordó que los equipos (de nivel 2 años hasta 5 años) seleccionaran dos ejes de su preferencia y cada uno quedó a cargo de la planificación de las respectivas secuencias didácticas. Los equipos de maternal y nivel 1 año realizaron todas las secuencias correspondientes a su nivel.

A continuación, se expone solamente uno de los ejes con su respectiva secuencia, a modo de dar cuenta de la labor realizada por uno de los equipos. Dado lo extenso del documento original (424 páginas) y el volumen de información que presenta, se ha seleccionado en esta oportunidad uno de los ejes de lengua correspondiente al nivel 2 años. La elección se basa en que se resitúa el abordaje del lenguaje desde su dimensión de forma, contenido y uso, lo que permite

3 Extraído del proyecto original.

implementar una mirada del mismo como objeto de estudio. Su tratamiento por medio de la secuencia

Tabla 2 Registro de componentes principales del eje. Fuente: Elaboración propia en base al documento elaborado por las alumnas

Competencias	Objetivos de aprendizaje ¹	Contenidos
<p>Competencia comunicativa:</p> <p>Utilizar acertadamente los conocimientos de su lengua con el fin de ajustar los mismos a los diferentes actos, eventos y necesidades comunicativas.</p>	<p>Relatar acontecimientos personales en situaciones de ronda.</p> <p>Diferenciar distintos sonidos y producirlos.</p> <p>Identificar sonidos del entorno.</p> <p>Localizar el origen del sonido en el entorno.</p> <p>Imitar movimientos específicos de boca y lengua.</p> <p>Controlar los movimientos de la boca y lengua.</p> <p>Mantener el soplo en relación al movimiento de un objeto.</p>	<p>Fonológico:</p> <p>Conceptual: Movimientos y control lingual y labial.</p> <p>Procedimental: Imitación y reproducción.</p> <p>Contenido conceptual: Los sonidos.</p> <p>Procedimental: Escucha, diferenciación, localización, evocación y producción.</p> <p>Conceptual: El soplo.</p> <p>Procedimental: Ejecución, asociación.</p>
<p>Competencia lingüística:</p> <p>Internalizar las habilidades y estrategias para el procesamiento de la información oral y escrita con el fin de comprender y producir textos y/o discursos utilizando con fluidez y dominio los conocimientos de su lengua.</p>	<p>Expresar mensajes sencillos que se ajusten al contexto.</p> <p>Comprender órdenes complejas a través de la autonomía, en situaciones diarias dentro del salón.</p> <p>Elaborar frases sencillas con coherencia y cohesión.</p> <p>Memorizar textos sencillos usando plurales.</p> <p>Elaborar oraciones interrogativas.</p>	<p>Morfosintáctico:</p> <p>Conceptual: Pronombres personales.</p> <p>Procedimental: Construcción de frases sencillas.</p> <p>Conceptual: Número gramatical- plurales.</p> <p>Procedimental: Memorización de textos sencillos.</p> <p>Conceptual: Oraciones interrogativas.</p> <p>Procedimental: Elaboración de preguntas.</p> <p>Semántico:</p> <p>Conceptual: Pautas o consignas.</p> <p>Procedimental: Comprensión de órdenes complejas.</p> <p>Conceptual: Adjetivos sencillos</p> <p>Procedimental: Construcción de oraciones con coherencia y cohesión.</p> <p>Pragmático:</p> <p>Conceptual: Relatos de acontecimientos personales.</p> <p>Procedimental: Elaboración de relatos en la ronda.</p>

¹ Es importante aclarar que, en este documento, el propósito fue formulado como objetivo, tomándose como sinónimos (objetivo de aprendizaje -propósito).

Tabla 3 Presentación de rúbrica para las competencias y propósitos seleccionadas. Fuente: elaboración propia en base al documento elaborado por las estudiantes.

Rúbrica Indicadores	1	2	3	4
Relata acontecimientos personales en la ronda	No relata en ningún momento acontecimientos personales	En ocasiones relata acontecimientos personales cuando es interpelado por el docente	Relata acontecimientos, pero requiere de la ayuda docente para dar continuidad al mismo.	Relata con espontaneidad y fluidez acontecimientos personales

Discrimina los diferentes sonidos y los produce	No logra ni se interesa por escuchar ningún sonido	No discrimina ningún sonido ni los produce	Discrimina y reproduce aquellos sonidos que no presentan dificultad, que se caracterizan por ser simples.	Discrimina y produce sonidos con fluidez acertadamente.
Identifica los sonidos del entorno	No atiende a la direccionalidad en la que se produce el sonido.	Con ayuda del docente identifica sonidos del entorno una vez que se reitera el mismo en varias instancias.	Identifica sonidos del entorno que le son de la cotidianeidad o familiares.	Identifica los sonidos del entorno categorizando su procedencia.
Localiza el origen del sonido en el entorno	No logra escuchar ningún sonido ni muestra interés al escucharlos.	Localiza el origen de algunos sonidos con la ayuda del docente para orientarse en dirección al mismo.	Localiza algunos de los sonidos del entorno si el mismo se presenta de forma intensa.	Localiza con acierto el sonido del origen.
Imita los movimientos específicos de boca y lengua	No se interesa por imitar ningún movimiento específico.	Imita con ayuda del docente alguno de los movimientos.	Imita los movimientos específicos de boca y lengua por momentos con dificultad, pero se interesa por hacerlo.	Imita todos los movimientos, reproduciéndolos con acierto.
Controla los movimientos de la boca y lengua	En ningún momento controla los movimientos de la boca y lengua ni se interesa por probar.	Controla con la guía del docente los movimientos específicos.	Controla todos los movimientos de boca y lengua, mostrando en alguna dificultad.	Controla voluntariamente y sin dificultad todos los movimientos.
Mantiene el soplo en relación al movimiento de un objeto	No sostiene la relación entre el soplo y movimiento objeto	Por momentos logra sostener el soplo en relación al movimiento del objeto, pero requiere del incentivo docente para no abandonar la actividad.	Mantiene el soplo en relación al objeto mostrando un gran esfuerzo.	Adapta y mantiene la intensidad el soplo en relación al objeto que mueve.
Expresa palabras aisladas aún no elabora mensajes sencillos.	No expresa ningún tipo de mensaje sencillo ajustado al contexto o sea que su vocabulario es acotado.	Expresa algún mensaje sencillo ajustado al contexto, cuando el docente interpela	Se interesa por expresar mensajes sencillos que se ajustan al contexto.	Expresa mensajes sencillos ajustados al contexto de manera espontánea y fluida, mostrando seguridad.

Comprende órdenes complejas, en situaciones diarias dentro del salón.	No comprende ninguna orden compleja en situaciones diarias que se presentan dentro del salón.	Comprende algunas de las órdenes complejas cuando el docente la reitera en más de una oportunidad.	Comprende órdenes complejas en situaciones diarias dentro del salón.	Comprende órdenes complejas y las realiza de manera autónoma y con seguridad.
Elabora frases sencillas con coherencia y cohesión.	Elabora frases con coherencia y cohesión.	Con la ayuda de la maestra logra alguna frase sencilla con coherencia.	Elabora frases sencillas con coherencia y cohesión de manera espontánea, pero con cierta dificultad.	Elabora frases sencillas con fluidez, claridad y seguridad. Muestra coherencia y cohesión en las mismas.
Elabora oraciones interrogativas.	No elabora oraciones interrogativas ni siquiera para cubrir demandas personales.	Elabora oraciones interrogativas ante una necesidad personal.	En ocasiones logra crear oraciones interrogativas más allá de sus necesidades.	Logra crear oraciones interrogativas de manera fluida y segura en diferentes contextos.
Memoriza textos sencillos, evoca palabras aisladas.	No memoriza ningún texto sencillo.	Con la ayuda del docente memoriza alguna estrofa de los textos.	Memoriza más de una estrofa en textos sencillos.	De forma segura y espontánea memoriza textos sencillos usando plurales.

didáctica muestra actividades que están presentes en la cotidianidad del aula, que son familiares para los docentes, pero que se atienden desde una intención pedagógica y propósito de aprendizaje definido. Se considera que la misma es un aporte a las prácticas educativas, ya que desde lo empírico se percibe en la primera infancia una tendencia a limitar al lenguaje a su función comunicativa, desconociendo otras facetas para explorarlo.

Ejemplo de eje: Lengua en nivel 2 años

Abordar el lenguaje como elemento de aprendizaje, requiere inicialmente establecer su definición para atender a su tratamiento. El mismo es un “código socialmente compartido que sirve para representar conceptos que se rigen por símbolos arbitrarios y estos se combinan bajo reglas” (Owens, 2003, p. 20). Para la utilización correcta del lenguaje, los niños necesitan codificar y decodificar de manera instantánea su lengua, conocer todos los sonidos y poder diferenciarlos correctamente. Asimismo, mediante la interacción con el otro, comienzan a construir sentidos que les permiten una integración y relación socio-afectiva consigo mismo y con las personas que conforman su entorno. Así, se van apropiando de un modo que les resulta adecuado

para manifestarse como seres únicos con capacidad de diálogo.

El lenguaje no se debe considerar únicamente como una combinación de símbolos para formar palabras y oraciones, sino como una herramienta que facilite las interacciones entre sus pares que expresan información, sentimientos y emociones, entendiendo que el mismo es un instrumento de planificación y organización de los pensamientos y de la propia experiencia. El mismo como código, de acuerdo a Bloom y Lahey (en Owens, 2003), se construye a través de las interacciones entre la forma (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática). En el trabajo original se definen las mencionadas dimensiones.

Lo antes referido implica configurar prácticas educativas diseñadas para su desarrollo, considerando relevante su abordaje para adquirir competencias a nivel lingüístico y metalingüístico.

Ante lo mencionado, Sánchez Cano y Del Río (en Rodríguez, 1995) señalan que una actuación intencional por parte de quién domina el lenguaje genera las ayudas necesarias para quien tiene que adquirirlo. A continuación, se muestra el eje de lenguaje elaborado

por las alumnas.

Ejemplo de una secuencia de trabajo con actividades propuestas

Competencia: internalizar las habilidades y estrategias para el procesamiento de la información oral y escrita con el fin de comprender y producir textos y/o discursos utilizando con fluidez y dominio los conocimientos de su lengua.

Objetivo de aprendizaje: diferenciar distintos sonidos y producirlos.

Contenidos:

- Conceptuales: los sonidos.
- Procedimentales: escucha, diferenciación, asociación, evocación y producción.
- Actitudinales: muestra de interés por las actividades y participación activa.

Actividades:

Presentar distintas imágenes de animales de granja y generar un espacio de intercambio sobre la misma a fin de conceptualizar sus características.

Proponer escuchar una grabación y problematizar sobre a qué animal corresponde cada sonido. Se escuchará el primer sonido, que será el de la vaca, y se les preguntará ¿Quién hace así? ¿Será un perro, será un auto?

A partir del sonido, se les propone asociarlo con la imagen correspondiente.

Luego se los invita a imitar al animal (tanto corporal como sonoramente).

Lo mismo se hará con otros animales, con el fin de que los niños vayan asociando cada sonido con su imagen, y también que puedan ir aprendiendo sus características.

Como cierre se utilizarán diversas canciones referidas a los animales de granja trabajados.

Nucleados en la alfombra, retomar mediante el diálogo lo que recuerdan del paseo realizado a la granja. Como guía se les preguntará ¿Que había en la granja?

Se centrará la actividad en cinco animales: La gallina, el cerdo, el caballo, la vaca y la oveja. En base a estos animales se trabajará con adivinanzas del libro. A través de ellas se deberá asociar lo que se les dice con el animal correspondiente. Se los estimulará a través de preguntas. Se les mostrará la imagen del animal, fomentando así, la participación y la oralidad.

Luego, cada niño deberá elegir un animal trabajado y representarlo produciendo su sonido para que los demás amigos adivinen qué animal está representando.

Escuchar las canciones de granja, como, por ejemplo: "Old Mc Donald", trabajada anteriormente, y presentar los distintos animales. En la misma cada niño deberá representar corporalmente al animal que se le indique con una máscara que se le dará. El niño deberá asociar la máscara con dicho animal y pasar al frente cuando la canción nombre al mismo, e imitarlo produciendo su sonido.

Evaluación: se propone a continuación la selección del indicador utilizado para la evaluación de la secuencia

Tabla 4. Indicador de evaluación para la secuencia. Fuente: elaboración propia en base al documento elaborado por las estudiantes

Indicador	Discrimina diferentes sonidos y los produce
1	No se interesa por escuchar ningún sonido
2	No diferencia ningún sonido ni los produce
3	Diferencia y reproduce aquellos sonidos que o presentan dificultad, que se caracterizan por ser simples
4	Diferencia y produce sonidos con fluidez acertadamente

Reflexión final

Este trabajo indaga y actúa sobre la gestión educativa, buscando reconstruir el saber pedagógico para generar un conocimiento que transforme el campo práctico, desde una cultura crítica y cooperativa. Es por ello que la propuesta presentada desde el ámbito académico, propicia una lectura que atiende a la misión de la gestión de los actores educativos. Esto implica el cuestionamiento a la propia experiencia práctica y las lógicas preestablecidas para desde allí, identificar problemas que movilicen una actitud innovadora y oportuna para su resolución.

Es en este marco que la gestión del aula de educación superior, centra su actuación en brindar oportunidades de aprendizaje que orienten a la profesionalización del rol docente, generando espacios para la formación en competencias que impulsen procesos de transformación desde una tarea compartida. Vivenciar esta realidad como alumno en formación implica construirse desde una gestión de la realidad áulica que

aborda el sentido de lo pedagógico y lo competencial como herramientas potenciales que se articulan para atender a las necesidades y a los cambios que todo contexto educativo requiere. Lo que se traduce en el rol relevante que tiene el docente en el estudio integral de las situaciones educativas, para diseñar una intervención estratégica que responda pertinentemente a las mismas. Asimismo, la visión de tarea compartida, adhiere a la mirada de que toda gestión se realiza con y entre otros, entendiendo que la misma se sustenta en una comunidad de aprendizaje.

Este último concepto, cuando se internaliza desde la formación docente, habilita formas de actuación que trascienden la propia experiencia académica inmediata y configura un hábito de cooperación hacia la cultura escolar en su expresión amplia. Desde esta postura es que las estudiantes elaboraron un documento que no solo responde a sus inquietudes, sino que aporta una reflexión en conjunto de utilidad a otras comunidades de aprendizaje, al ser un elemento programático flexible que se contextualiza en las necesidades de la praxis áulica e institucional. Por consiguiente, el marco referencial construido no se agota en la realidad pedagógica de sus autoras, sino que pretende ser un insumo disponible para la gestión curricular de los centros educativos de educación inicial. Se considera que el mismo orienta la construcción del proyecto pedagógico institucional desde la definición y tratamiento de los aprendizajes, atendiendo a la jerarquización, articulación y evaluación de los mismos.

Este material constituye un valioso aporte a la gestión escolar como trayecto recorrido para su configuración. Alentar acciones de innovación para dar respuesta a las problemáticas del contexto educativo implica generar procesos en red que consoliden equipos de trabajo, los cuales, amalgamados, identifican las fases o momentos que habilitan las acciones para llevar adelante los cambios necesarios:

- Revisión de la práctica: visualización y reconocimiento de situaciones problemáticas en las prácticas pedagógicas.
- Identificación de conceptos básicos: relectura de los paradigmas preconcebidos y mirada comprensiva hacia otros modelos.
- Análisis de la gestión: autoevaluación en el quehacer cotidiano.
- Reconstrucción del conocimiento: internalización de nuevos contenidos y estrategias para la gestión de las situaciones educativas.
- Transformación de la práctica: sistematización de lo

aprendido.

Estas acciones promueven la mirada contextualizada de atender desde dónde se parte y hacia dónde se quiere ir, procurando una gestión estratégica que viabilice verdaderas posibilidades de cambio, entendiendo que las mismas se concretan en la medida en que exista, desde el conjunto de los gestores educativos, el consenso y espíritu emprendedor para llevar adelante cambios cuya centralidad priorice los aprendizajes del alumnado.

Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*.20(2),150–161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>

De la Torre, S. & Barrios O. (coords). (2012). *Estrategias didácticas innovadoras*. España: Ed Octaedro

Diccionario de la lengua española (2001). [Diccionario en línea]. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=gesti%C3%B3n>.

Dussel, I. Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson.

Pozo, J.I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata

Rodríguez, M. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura da International Reading Association (IRA)*, año XVI, (3),2-11.

Sagastizabal, M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Multiculturalita, Diversidad y Fragmentación. Buenos Aires, Argentina: Noveduc

Salgueiro, A. (2001) *Indicadores de Gestión y Cuadro de Mando*. Madrid, España: Editorial Díaz de Santos.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Ed. Aljibe. Archidona

Soubal Caballero, S. (2008) La gestión del aprendizaje. Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *Polis*.7 (21), 311-337. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682008000200015>

Villamayor, C.Lamas, E. (1998) *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*. Quito, Ecuador: AMARC.

Los cambios en el concepto de la educación desde la política educativa: una mirada crítica.

*María Torres Pellicer*²

Resumen

La educación como concepto, así como todos los elementos que están relacionados con la misma, han ido evolucionando con el paso de los años. Esta ha pasado de pertenecer al ámbito privado a requerir de los Estados la participación e implicación, convirtiéndola en un asunto público, garantizando de este modo el acceso de toda la población a la misma.

Esta situación requiere una remodelación de los sistemas educativos, que se han ido modificando desde su origen para poder dar respuesta a las nuevas demandas que se les hace a los mismos. Esto también sucede en las instituciones educativas que se han cambiado para poder adaptarse a las nuevas necesidades sociales.

Las demandas que se realizaban a los sistemas educativos poco tienen que ver con la actualidad; mientras que anteriormente bastaba con una alfabetización funcional basada en la lectura y el cálculo básico, en la actualidad esta formación no solo no es suficiente sino que además se pretende que el alumnado sea competente, es decir, que sea capaz de aplicar todo aquello que aprende dentro de las escuelas en su día a día, que tenga capacidad de reacción, de trabajo en equipo, de liderazgo y un largo etcétera, que requiere cambios en la manera en que se entienden la educación y los sistemas educativos.

Palabras clave: Educación, sistemas educativos, evolución.

Abstract

Education as a concept, as well as all the elements that are related to it, has evolved over the years. It has gone from belonging to the private sphere to require from the States the participation and implication, turning it into a public matter, guaranteeing in this way the access of the

entire population to it.

These changes require a remodeling of the educational systems, which have been modified from their origin to be able to respond to the new demands that are made to them. The same happens in educational institutions that have been changed to adapt to new social needs.

At present this training is not enough, it is also intended to achieve competent students, or in other words, students that will be able to apply all the knowledge they learn day to day. Functional literacy based on reading or calculation is not enough, nowadays we need students that have the ability to react, teamwork, leadership and so on, which requires changes in the way in which Education and educational systems are understood.

Keywords: Education, educational system, evolution.

Introducción

Los sistemas educativos modernos se crearon en la segunda mitad del siglo XIX, aunque hay sustanciales diferencias entre los distintos países. Estos sistemas educativos parten de la idea de que la educación debe ser un derecho social, por lo que debe ser generalizada a una gran parte de la población. Se pasa de la tradicional educación privada e individual a la construcción de un sistema educativo estatal.

Dicho sistema va aumentando exponencialmente su número de alumnos, y esto supone el cambio del concepto de educación y el derecho a la misma. Progresivamente se va concibiendo que son sectores cada vez más amplios de la sociedad los que tienen derecho a ésta, y para garantizarlo, es el Estado el que debe asumir su coste. Así, progresivamente las mujeres irán entrando en el sistema educativo y las clases más pobres lograrán acceder a las escuelas.

La Segunda Guerra Mundial supondrá un importante cambio, puesto que muchos de los sistemas educativos

² Maestra especialista en educación física por la Universidad de Valencia. Graduada en maestro de educación primaria, especialidad en lengua extranjera por la Universidad de Valencia. Máster en Dirección, Organización y Gestión de Organizaciones Educativas por la Universidad de Valencia. Actualmente realizando el doctorado en Educación en la Universidad de Valencia. Trabajó como maestra para la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

comenzarán un proceso de reconstrucción donde, en función de las necesidades económicas derivadas del *postfordismo* y de la teoría del capital humano, se realizará una ampliación educativa cuantitativa.

Eso llevará a que progresivamente, las tasas de analfabetismo se vayan reduciendo a la par que aumentan las matrículas en las escuelas, lo que supondrá, tal como se observará en las siguientes páginas, un desafío para unos sistemas educativos que se verán desbordados ante la gran cantidad de alumnos en sus aulas, lo que a su vez requerirá de importantes cambios.

Este nuevo desafío también supondrá un replanteamiento de los postulados que hasta entonces regían los sistemas educativos, por lo que surgirán nuevos paradigmas políticos a la hora de planear la educación. Surgen así perspectivas como el neoliberalismo o los postulados socialdemócratas que han sido claves en la evolución de la política educativa de los distintos países, en la concepción política de la educación, y en las políticas que se han usado como marco para el crecimiento de los sistemas educativos durante las últimas décadas.

La extensión de la educación ha ido en consonancia con la modernización de los sistemas educativos, que han buscado una pedagogía más eficiente, que consiga unos mejores resultados, surgiendo con fuerza el término de calidad, un término polisémico que ha sido usado desde distintas perspectivas ideológicas.

En base a estos cambios históricos, hoy nos encontramos con un mundo de rápidos cambios a los que los diferentes sistemas educativos tienen que enfrentarse. Estos cambios se llevan a cabo desde la política, que a su vez es influenciada por sectores ideológicos y económicos.

Evolución del concepto de educación

El concepto de educación ha ido evolucionando a lo largo de los años. Esta concepción ha ido cambiando, del ámbito privado al público, pasando a ser ahora algo con un aspecto híbrido. En sus orígenes la educación estaba considerada como un ámbito privado, al que solo tenían acceso aquellas personas pertenecientes a los grupos sociales más favorecidos, es decir, en sus orígenes solamente recibían formación aquellos que tenían suficientes recursos económicos como para poder asumir los costes que tiene la escuela y la formación de los menores. Con el paso de los años, los cambios sociales y culturales llevaron a la concepción de la educación como un bien público, como una necesidad por parte de los Estados, y estos empiezan a concebir la escuela como un arma de manipulación

social, entendiendo el sistema educativo como una herramienta que les permite dar voz a sus opiniones e ideales y que impregne a toda la sociedad, ya que por el sistema educativo cada vez pasan más personas.

Con los Estados modernos aparece la idea de que la educación debe ser considerada como un asunto público y que esta engloba dos derechos: por un lado el derecho a enseñar y por otro el derecho a aprender, generando una dualidad que se suma al componente público y privado de la misma, ya que, por un lado, resulta un bien de interés público en tanto afecta a la sociedad en su conjunto, y por otro, se trata de un bien privado, ya que interesa a cada uno de los individuos de manera particular.

Asimismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26, señala que toda persona tiene derecho a una educación que debe ser gratuita, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental, siendo esta además obligatoria. Del mismo modo, el acceso a estudios superiores será igualitario en función de méritos respectivos. Su objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de los derechos humanos, así como las libertades fundamentales.

Este nuevo paradigma, en el que los Estados empiezan a ser conscientes de las posibilidades que les ofrece el sistema educativo para poder hacer política, supone grandes cambios en los sistemas, puesto que se pasa de entender la educación como un elemento relevante solo para las élites a comprender que es necesaria la formación de todos los estratos sociales. Tal y como señala Puelles (2009), los Estados necesitan aumentar su poder y que esto lo hacen a través de la educación. Gil de Zárate (1855) señalaba que “la cuestión de la enseñanza es una cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina” (p. 117).

El acceso generalizado a la educación permitía transmitir a toda la población aquellos valores y conocimientos que para el Estado son los más importantes, constituyendo de este modo el Estado liberal. Este cambio en la concepción de la educación generó la necesidad de llevar a cabo una serie de inversiones que permitieran la consecución de tan gran objetivo.

Puelles (2006) establece que el Estado Liberal tiene principalmente dos finalidades: por un lado, defender las libertades políticas, y por otro, defender las libertades civiles, entrando ambas en contraposición.

Cuando, en 1917, la Constitución Mexicana estableció los derechos sociales, la educación dio un giro de gran

relevancia, pues pasó a considerarse como un derecho de toda la población y el Estado pasa a ser responsable de procurar una educación para toda la ciudadanía.

Estos derechos sociales que se originaron en México se fueron extendiendo e impregnando en el resto de las constituciones democráticas tras finalizar la II Guerra Mundial. Esto supuso, en palabras de Puelles (2000-2001), la extensión de la escolarización a toda la población.

Tras un largo proceso, finalmente en el siglo XX la educación se establece como un derecho social, y por tanto, desde este momento el Estado debe intervenir para garantizar la escolarización mínima de toda la población, independientemente de la clase social a la que pertenezcan.

Si previamente solo los miembros de las clases altas tenían acceso a las escuelas, con este cambio en la concepción de la educación, todos tienen acceso a la misma, siendo esta gratuita y obligatoria para toda la ciudadanía. Esto sucedió de manera paulatina y desigual, dando origen a los sistemas educativos actuales.

Los sistemas educativos actuales: un gran avance en la equidad educativa

Otro gran hito en cuanto a la escolarización fue el fin de la II Guerra Mundial. Durante la misma, muchas fueron las instituciones educativas que fueron destruidas, del mismo modo, se generó la necesidad de llevar a cabo la creación o reconstrucción de los sistemas educativos, realizando cambios en los mismos.

Los países desarrollados requerían de los sistemas educativos para poder politizar la situación y transmitir la historia que consideraban que era conveniente. Por su parte, los países en vías de desarrollo construyeron sus sistemas educativos a partir de la descolonización, puesto que es en este momento en el que se empieza a entender que es necesario realizar una alfabetización en los valores de la nueva nación, es decir, se entiende que a través del sistema educativo se va a posibilitar la construcción de una identidad nacional y se trabajará de este modo el patriotismo, y las señas de identidad del país, partiendo de sus propias características y necesidades, y para esta nueva labor, se considera que el sistema educativo es un elemento clave. La descolonización supuso para muchos países la necesidad de crear sus propias marcas de identidad y hacer que la población se sintiera parte del proyecto, que entendiese las circunstancias como propias, crear un sentimiento de hermandad; es por ello por lo que se hace uso de los sistemas educativos, ya que permite trabajar con un porcentaje de la población muy elevado.

Por otro lado, en los países industrializados, es el sistema productivo quien requiere la formación de los futuros trabajadores, ya que la revolución industrial necesitaba una mano de obra cualificada que entendiese y fuese capaz de utilizar la nueva maquinaria.

Esto supuso la necesidad de aumentar el porcentaje de población que se integraba al sistema educativo, ya que tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo era necesario que toda la población en edad infantil fuese escolarizada. Este hecho conllevó la necesidad de construir rápidamente muchas escuelas, contratar muchos docentes, adquirir materiales educativos; es por ello por lo que, en un primer momento, este aumento supuso una masificación.

Sí, se aumentó el número de alumnos y alumnas que tenían acceso a una formación básica, llevando a una crisis educativa de gran índole, puesto que lo que preocupaba era la cantidad y no la calidad. Las escuelas no contaban con las infraestructuras adecuadas –cabe señalar que muchas habían sido destruidas en la guerra o eran de nueva creación pero sin contar con las inversiones suficientes-, se requerían más docentes de los que se disponían, o faltaban materiales. Es por ello que se trataba de unas escuelas de mínimos.

En este periodo se lograron grandes avances, sobre todo en la etapa de la enseñanza básica o primaria, pero todavía quedaba mucho camino por andar.

Para poder contrarrestar la problemática generada por esta falta de calidad educativa fue necesario llevar a cabo una serie de inversiones, y para ello los países requerían de fuentes de ingresos y de financiación. El Banco Mundial jugó un papel clave en el proceso de sufragación, pero para ello estableció sus políticas bajo el pretexto de que eran quienes financiaban el proyecto.

Por otro lado, fueron muchos los países que aplicaron a sus sistemas educativos prácticas ya desarrolladas en otros lugares. Esto generó una nueva dificultad, puesto que existía un gran desfase entre el entorno y los sistemas educativos. Como plantea Díez Hochleitner (1996), se aplicaban modelos foráneos, donde no se tenía en cuenta el contexto ni las necesidades. Asimismo, Miranda (2014) plantea que el análisis político debe tener en cuenta los cambios y continuidades.

Además, históricamente hablando, los nuevos cambios y avances de la época suponía que el sistema educativo estaba desfasado, ya que no respondía a las demandas y necesidades de la sociedad y no tenía en cuenta en cambio en el escenario sociodemográfico.

Tras este aumento de la escolarización, y una vez que se logró el aumento de la misma, se inició un cambio

cualitativo, ya no importaba solo el número, sino que ahora empezaba a ser importante que el sistema fuese de calidad, aumentando de este modo la creciente preocupación por la calidad que todavía dura hasta nuestros días.

Por último, llegamos a una fase de revisión crítica. Durante la década de los 60 “la situación educativa de los países menos desarrollados preocupaba seriamente a las organizaciones internacionales” (Tiana, 2008, p. 84), es por ello por lo que el Banco Mundial, la UNESCO² y la OCDE³ empezaron a preocuparse por las diferencias educativas existentes entre los países desarrollados y aquellos que estaban en vías de desarrollo, realizando inversiones que permitieran llevar a cabo una serie de medidas en respuesta a las demandas de estos, fomentando la disminución de la brecha económica entre los países del norte y del sur y la regulación económica (Mundy, 2007).

En líneas generales se puede entender esta tercera etapa como una fase de grandes desafíos educativos, donde se lograron muchos avances, pero también quedaba mucho camino por recorrer.

Tras esto llegamos a la fase en la que nos encontramos en la actualidad, las reformas permanentes. Tras lograr la escolarización o alfabetización funcional y luchar por lograr una educación de mayor calidad, alcanzamos esta última etapa donde destaca la confrontación existente en los países desarrollados –sobre todo en las democracias occidentales- de dos modelos políticos: la socialdemocracia y el neoliberalismo.

Estas dos corrientes políticas presentan puntos de vista contrapuestos desde una perspectiva educativa. Por un lado, tal y como indica Moreno (1995):

La propuesta neoliberal consiste en limitar al máximo la intervención estatal y ampliar la participación privada en educación, creando un mercado educativo que, vía oferta y demanda, adecue los recursos humanos calificados a los requerimientos sociales. Ello permitirá elevar la calidad y eficacia educativa (p. 6)

Por tanto, el neoliberalismo busca principalmente la privatización y externalización de los servicios educativos, entendiendo que de este modo se economiza, se busca la eficacia y la eficiencia de cada uno de los aspectos. Se considera que a partir de la

² UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

privatización de los servicios se mejora la calidad de los mismos, puesto que de este modo las organizaciones educativas deben competir las unas con las otras para poder obtener mejores resultados. Las familias –entendidas estas como consumidoras de la educación- apostarán por estas escuelas y por tanto las escuelas mejorarán su calidad para que sus servicios sean procurados.

Otra de las máximas del neoliberalismo educativo es la importancia de la libertad, entendida esta como la libertad de elección, puesto que de este modo se convierten en consumidores a las familias y a los alumnos y son estos quienes tienen todo el poder. No son los usuarios de la educación, sino que son agentes activos del proceso, ya que de sus decisiones dependerá el funcionamiento de las organizaciones educativas. Son ellos quienes eligen en qué escuela matriculan a sus hijos y por tanto, son ellos quienes tienen la capacidad de cerrar las escuelas o dejarlas sin fondos al no tener alumnado.

En el extremo opuesto está la socialdemocracia. Esta considera la educación como un bien al que toda la población debería tener acceso. Luchan por la equidad educativa, donde toda la población pueda ir a la escuela en igualdad de condiciones independientemente de su situación socioeconómica y sociocultural.

Esta dualidad establecida entre estas dos corrientes todavía se mantiene vigente en la actualidad, siendo una lucha entre dos tensiones enfrentadas entre lo público y lo privado: la consideración de que la intervención del Estado debe ser mínima o máxima.

A pesar de que pueda parecer que la búsqueda de la calidad y la equidad son posturas antagónicas debemos ser conscientes de que esto no es cierto, y que en realidad, tal y como señala la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), ambas deben estar garantizadas.

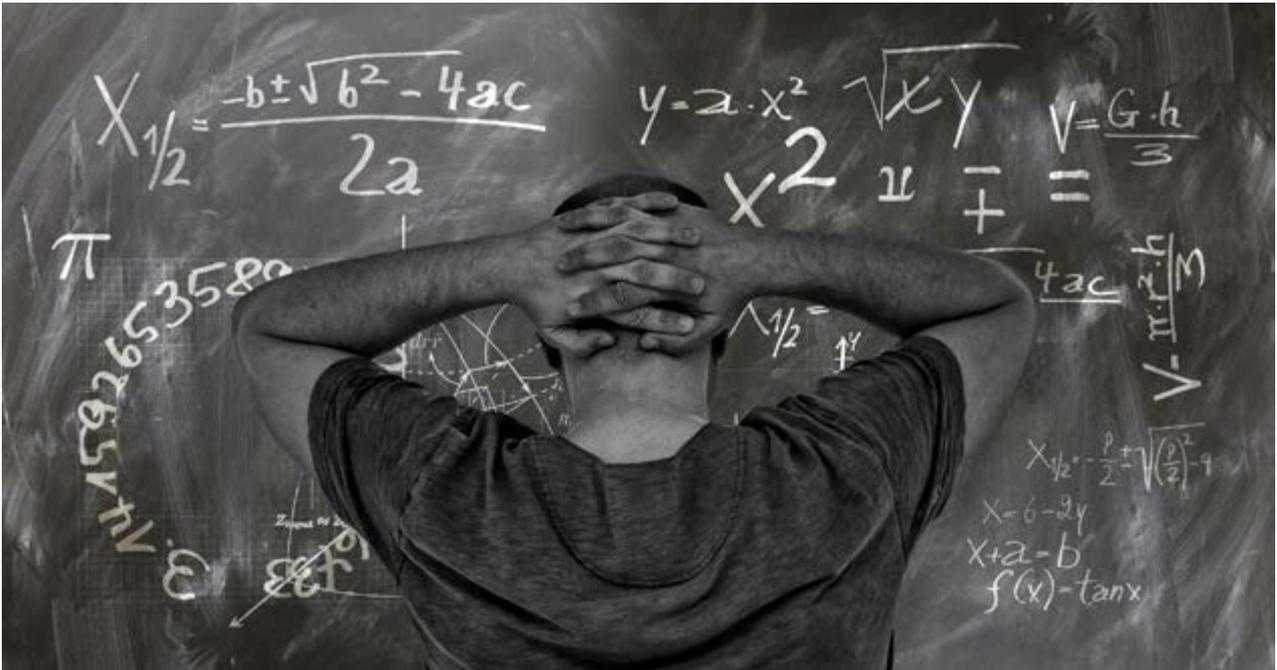
La contraposición de ambas corrientes y las características contextuales de la sociedad del conocimiento obligan a los Estados a realizar reformas educativas de manera permanente y constante. Estas reformas –que se desarrollan de manera global alrededor de todo el planeta- poseen características comunes, realizando actuaciones bastante similares en la mayor parte de las mismas.

Las reformas educativas en la actualidad.

A lo largo de las últimas décadas, la mayor parte de las reformas educativas que se han llevado a cabo plantean metas similares, salvando algunas diferencias. Por un lado, los países que ya han logrado la alfabetización funcional de todo su alumnado pretenden con estas

reformas lograr una mejora de la calidad educativa. Por el otro, aquellos países que todavía no la han logrado buscan alcanzar el Objetivo del Milenio (2000) 2 –Educación Básica para todos–, es decir, tratando de

tendencias mayoritarias realizan un discurso en el cual la calidad va ganando cada vez más fuerza y la equidad va perdiendo relevancia. Fernández Enguita y Levín (1989) indicaban que



conseguir una alfabetización de mínimos.

Por su parte, las sociedades industriales buscan la misma finalidad: mejorar la formación de los futuros trabajadores. En este sentido, la OCDE acuñó el término *lifelong learning* o aprendizaje a lo largo de la vida. Este plantea que la formación que se debía recibir no debía ser simplemente una formación inicial, sino que era necesario que esta se llevase a cabo, tal y como su propio nombre indica, a lo largo de toda la vida.

La sociedad cambia, las formas de trabajo poco se parecen a las que habían hace tres o cuatro décadas, por tanto, es importante que los trabajadores sean capaces de adquirir los conocimientos que les permitan adaptarse a los cambios, y sean polifacéticos, respondiendo de este modo a las demandas del mundo laboral. Tal y como plantea Bello (2001), se trata de cubrir “la necesidad de recursos humanos preparados y con capacidad de incorporar el progreso técnico y la realidad de un gran contingente poblacional en condiciones de pobreza y con bajos niveles de formación” (p. 14).

Si nos fijamos en la evolución que están teniendo las reformas, se puede observar cómo en las décadas de los años 80 y 90 la mayor parte de las mismas se llevaban a cabo buscando lograr la equidad y la igualdad de oportunidades. En la actualidad, las

La igualdad de oportunidades, la vieja enseña del consenso en materia de educación, es sustituida hoy por la búsqueda de la <<excelencia>> o de la <<calidad>>, consignas tras las cuales no es difícil ver la demanda de un sistema escolar menos igualitario (p. 62).

Desde esta perspectiva, en las últimas décadas se están emprendiendo reformas educativas centradas en mejorar la calidad educativa, la dificultad se encuentra en determinar qué se entiende en realidad por calidad educativa, puesto que es un término polisémico y que a los grandes expertos en la materia les resulta de gran complejidad acotar.

En líneas generales se tiende a relacionar la calidad con la tendencia neoliberal que entiende esta en términos de resultados finales, eficacia y eficiencia, es decir, de lograr el máximo beneficio al mínimo coste. En este sentido, los países cada vez apuestan más por la realización de pruebas externas estandarizadas que les permita conocer el estado de su sistema educativo y realizar comparaciones entre sus resultados y el del resto de países, tal y como sucede con las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) realizadas por la OCDE cada 4 años, las cuales ponen en jaque a los países participantes, ya

que todos quieren estar entre los mejores del *ranking* o al menos haber mejorado los resultados respecto a convocatorias anteriores.

No obstante, en educación, hablar de calidad no tiene por qué ir siempre unido de la eficiencia o de los resultados, sino que existen múltiples factores de calidad educativa que deberían tenerse en cuenta a la hora de hablar de la misma. En este sentido, el Ministerio de Educación de Chile publicó en el año 2014, una serie de indicadores de calidad educativa que iban más allá de los que se tienen en cuenta bajo los criterios neoliberales, tomando de este modo un concepto de calidad educativa mucho más amplio, y que tiene en especial consideración los procesos y no solo los resultados. Este documento establece 8 indicadores o factores de calidad en el ámbito educativo como son: el autoestima académica y escolar; el clima de convivencia; la participación y formación ciudadana; los hábitos de vida saludables; la asistencia escolar; la retención escolar; la equidad de género; y por último, la titulación técnico-profesional.

Con todos estos cambios y las nuevas demandas que se hacen al sistema educativo, las instituciones dedicadas a la educación necesitan llevar a cabo una serie de cambios y modificaciones que les permitan adaptarse a estas nuevas situaciones.

Las escuelas y los cambios educativos

Si miramos el funcionamiento de las instituciones educativas, es posible pensar que pocos son los cambios que se han introducido dentro de los sistemas educativos en las últimas décadas. No obstante, una mirada crítica hacia las escuelas demuestra que se han llevado a cabo grandes modificaciones, permitiendo su adaptación a las nuevas necesidades y contextos escolares.

De acuerdo con Hargreaves (2003) existen 6 elementos claves que deben tener en cuenta las organizaciones educativas para poder adaptarse a los nuevos cambios y demandas sociales. En primer lugar deben abrir sus puertas, es decir, deben estar abiertas a toda la comunidad educativa, permitiendo que toda la sociedad contribuya al proceso educativo de los más jóvenes.

En segundo lugar es importante que entiendan que ya no poseen el monopolio del aprendizaje, sino que cada vez existen más formas de aprendizaje y de enseñanza y que la educación no formal e informal está cada vez ganando una mayor relevancia. Por tanto, es necesario que se tenga en cuenta esta nueva realidad, en la que el maestro no es el único que posee el conocimiento o la

única fuente de conocimiento, sino que debe compartir este protagonismo con otros elementos, como hoy en día la formación *online* o los MOOC.

En tercer lugar, es esencial que trabajen para crear un sentimiento de comunidad. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como la mejora en los medios de transporte, facilitan el flujo de información y la movilidad de las personas. Es por ello que resulta necesario que, tal y como sucedió tras la descolonización, se constituyan sistemas educativos nacionales. Hoy en día se está perdiendo la sensación de pertenencia a una sociedad, cada vez es más común oír a los jóvenes denominarse ciudadanos del mundo, es por ello por lo que desde las escuelas se debe trabajar la historia, no solamente a nivel mundial, sino también la historia nacional y local, creando de este modo sentimiento de comunidad.

En cuarto lugar es necesario tener en cuenta que las escuelas reciben cada vez mayores demandas, dificultando la labor de los docentes que en ocasiones no llegan a estar suficientemente preparados para asumir las nuevas tareas que se les asignan. Uno de los mayores problemas que supone estas nuevas demandas al cuerpo docente es, en términos de Ball (2001), que no se tiene en cuenta el coste para el trabajador de asumir una mayor eficacia. Esto está generando graves problemas físicos y sobre todo psicológicos a los docentes que se ven sobrepasados por la situación.

En quinto lugar señalamos que la educación está sometida a las leyes del mercado, es decir, a las leyes de la oferta y la demanda, entendiendo que de este modo las escuelas deberán competir entre ellas, logrando con ello mejorar la calidad educativa.

Por último, es importante que no se deje de lado el mundo laboral, puesto que tal y como plantea Díez Hochleitner (1996), las familias ven en la educación una herramienta de ascensión social, es decir, una manera de mejorar las condiciones laborales de los alumnos.

Además de los cambios de las escuelas, y las necesidades a las que tienen que responder las mismas, también los docentes y su labor han cambiado de manera significativa.

Si previamente los docentes eran considerados como una fuente de saber y conocimiento, ahora este rol ha sido modificado, pasando a ser mediadores, dinamizadores y críticos. Su labor no consiste en la mera transmisión de conocimientos, sino que ahora deben ayudar y trabajar de la mano del alumnado para

permitirles crecer como personas y formar ciudadanos críticos y libres. Como ya se ha comentado previamente, esto supone una gran cantidad de cambios en el papel de los maestros y por tanto, como plantea Ball (2001) “se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión y las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la competencia del mercado” (p. 155).

Por su parte, los contenidos también se han modificado con el paso del tiempo. Van ganando cada vez más los contenidos procedimentales y actitudinales, mientras que los conceptuales tienen una importancia menor, aunque siguen siendo relevantes.

Por último, el alumnado también ha cambiado en las últimas décadas. La homogeneidad que existía en las aulas ya no representa el día a día en las escuelas. El aumento de la escolarización, así como de las migraciones, ha llevado a las aulas el multiculturalismo. Tal y como señala Zufiaurre (2007) “las sociedades complejas, resultado de migraciones de contextos rurales a urbanos, de unos países a otros, de unos territorios a otros, plantean nuevos desafíos a los profesionales docentes, quienes deberían ser conscientes de su nuevo rol” (p. 12).

Esto ha generado la necesidad de llevar a cabo una serie de cambios en los contenidos a trabajar, dando respuesta al nuevo alumnado que encontramos dentro de las aulas. Vargas (2007) comenta que es necesario que se lleven a cabo políticas que “contribuyan a la eliminación de desigualdades sociales y a la adopción de una concepción de diversidad cultural que supere los planteamientos restrictivos y las limitaciones del multiculturalismo” (p. 6).

La heterogeneidad en las aulas suponen un elemento cultural esencial, y es por ello necesario que desde las escuelas se tengan en cuenta las características de las aulas, del alumnado, del profesorado y dar respuesta a las necesidades sociales a partir del sistema educativo.

Conclusión

Los cambios sociales y políticos que se están llevando a cabo en las últimas décadas han hecho necesario que los sistemas educativos realicen una serie de cambios que les permita dar respuesta a las nuevas demandas.

Para ello es necesario que los Estados tengan en cuenta estas nuevas realidades y permitan la adecuación de los mismos. Hoy en día no es posible entender la educación como un bien privativo propio solamente de las clases altas, sino que el propio sistema productivo requiere que toda la población tenga acceso a la educación, ya que los trabajadores de hoy en día

requieren una formación mínima para poder hacer bien su trabajo y al mismo tiempo poder ser competitivos a nivel global, compitiendo de este modo con los sistemas productivos del resto de países. Es por ello por lo que se hace necesario que la formación de los más jóvenes sea cada vez más y mejor, pasando de una educación de mínimos a una formación a lo largo de toda la vida que los capacite para ser ciudadanos críticos y capaces de adaptarse a las necesidades del mundo cambiante en el que vivimos.

Para ello es indispensable que se tenga en cuenta las necesidades de cada país o Estado, es decir, que les permita adaptarse a las demandas de cada uno de los sistemas educativos, dando de este modo una respuesta real a las necesidades de cada espacio y momento. No basta con copiar aquello que está funcionando en otros lugares, sino que se debe ir un paso más allá: conocer el contexto y sus necesidades, formar al profesorado y poner al alumnado en el centro del proceso.

La educación es una herramienta muy poderosa para mejorar la situación de un país. A su vez es un instrumento que permite la transmisión de una cultura común. Es por ello que resulta esencial que los Estados presten una especial atención a los sistemas educativos y a su adaptación a las necesidades y demandas sociales.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Bello, M.E. (2001). Reformas y políticas educativas en América Latina. *Acción Pedagógica*, vol. 10, pp. 14-25.
- Díez Hochleitner, R. (1996). *Educación y desarrollo. Aprender para el futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández Enguita, M. y Levin, H.M. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de educación*, (289), pp. 49-64. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18712>
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Oviedo: Pentalfa.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: Ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. Hargreaves, A. *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, (pp. 23-55). Madrid: Amorrortueditors.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*.
- Miranda, E. (2014). *Una “caja de herramientas”*

para el análisis de la trayectoria de la política educativa. *La perspectiva de los ciclos de la política* (PolicyCycleApproach). En: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) (Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil. Campinas: Atomo&Alínea Editora.

Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y Reforma educativa. *Revista Perfiles Educativos*, n°67. Recuperado en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206701>

Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. En Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., y Verger, A. (Comps.). *Globalización y educación. Textos fundamentales*, (pp. 117-161). Madrid: Miño y Dávila.

Puelles, M. de. (2000-2001). *Estado, educación y escuela pública*. Seminario del Colectivo Luzuriaga.

Puelles, M. de. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

Puelles, M. de. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Tiana, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje" (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), pp. 83-94. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036617>

Vargas, J. M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, (2). Recuperado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL3.pdf>

Zufiaurre, B. (2007). *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?* Barcelona: Octaedro

Prácticas de cultura institucional y liderazgo escolar en una escuela primaria

*Fabián Martínez*²

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación² que describe las prácticas concretas de cultura institucional y liderazgo escolar que favorecen la implementación de una innovación con tecnología en el nivel de primaria de un colegio católico de Montevideo. La investigación se basó en una metodología cualitativa con estudio de caso. Como técnica principal de relevamiento de datos se utilizó la entrevista semi-estructurada. Entre los principales hallazgos se destacan: el compromiso de los directivos y maestros, la formación en servicio, la autonomía docente, el trabajo en equipo, las buenas relaciones interpersonales, problemas de comunicación, una visión compartida, el liderazgo formal de la directora y la distribución de liderazgo entre los docentes. El trabajo concluye que la "interacción dinámica" entre las prácticas de cultura institucional y liderazgo escolar son factores relevantes para implementar y sostener la innovación estudiada.

Palabras claves: estudio de caso, innovación educativa, cultura institucional, liderazgo escolar.

Summary

The article presents the results of a research that describes the concrete practices of institutional culture and school leadership that favor the implementation of an innovation with technology at the primary level

² La investigación corresponde al trabajo de tesis realizado entre 2013 y 2014.

of a catholic school in Montevideo. The research was based on a qualitative methodology with a case study. The semi-structured interview was used with the main technique of data collection. Among the main findings are: the commitment of managers and teachers, in-service training, teacher autonomy, teamwork, good interpersonal relationships, communication problems, a shared vision, the formal leadership of the director and the distribution of leadership among teachers. The work concludes that the "dynamic interaction" between the practices of institutional culture and school leadership are relevant factors to implement and sustain the innovation studied.

Keywords: case study, educational innovation, corporate culture, school leadership.

Introducción

Si bien el Plan Ceibal³ fue creado, en el año 2007, con el objetivo de reducir la brecha digital entre los ciudadanos, con el transcurso del tiempo, las autoridades de la educación comenzaron a visualizar la posibilidad de utilizar las computadoras para mejorar los desempeños académicos de los estudiantes, y en especial, de los alumnos que provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. A medida que el Plan Ceibal, que significó la incorporación masiva de computadoras en las escuelas públicas de Uruguay, se extendía por todo el país, comenzaron a emerger un conjunto de problemas en la implementación de esta innovación educativa en las escuelas públicas (Pérez

³ Programa para la Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea.

¹ Maestría en educación con énfasis en gestión de centros educativos (UCU, 2014). Lic. en Ciencias de la Comunicación (UDELAR, 1996). Prof. Técnico en la especialidad Administración y Servicios (INET, 2005). Diploma en Economía (UDELAR, 2002). Técnico en Administración de Empresas (UDELAR, 1995). Tecnicatura en Marketing (CETP-UTU, 2004) y Técnico en Comunicación Social (CETP-UTU, 1992). Desde el año 2007 trabaja como docente efectivo en centros educativos del CETP-UTU y desde el 2009 en el CODICEN - ANEP. falbertouy@yahoo.es

y Ravela, 2012). Entre los problemas encontrados se identifica la resistencia de los docentes a incorporar la tecnología en sus prácticas de aula, dificultades de infraestructura, escasa capacitación y acompañamiento a los maestros, subutilización de las computadoras, falta de conducción pedagógica, bajo compromiso, máquinas rotas, problemas de conectividad, etc. Además, Pérez (2011) identificó un número importante de computadoras rotas y cargadores quemados que provocaron el desinterés de los maestros por integrar la tecnología en el aula. Una reciente encuesta (Ineed, 2016) muestra que el 54% de los maestros de centros públicos siguen demandando capacitación en “habilidades para el uso de las TIC como herramienta educativa”, mientras que un 38% de los maestros de los centros privados también reclaman formación en tecnologías. A ocho años de la puesta en marcha de la innovación con tecnología, todavía persisten problemas de implementación en los centros educativos públicos. Teniendo en cuenta este escenario de dificultades de implementación, como demuestran un conjunto de investigaciones (Ineed, 2016; Pérez y Ravela, 2012; Pérez, 2011), este estudio describe las condiciones de cultura institucional y de liderazgo escolar que favorecen la sustentabilidad en el tiempo de la innovación con tecnología en un colegio católico. En ese contexto, se considera que el estudio puede contribuir a la producción de conocimiento, teórico y práctico, sobre las condiciones generales que favorecen la implementación de innovaciones educativas. De la misma forma, la investigación puede orientar la toma de decisiones de los directivos escolares. Para el desarrollo de las variables centrales que aborda la investigación se utilizaron autores que son referentes a nivel internacional, regional y nacional. En ese sentido, para describir “cultura institucional” se consideraron los textos de Rossman et al. (1998) y Frigerio et al. (1992) y para desarrollar “liderazgo escolar” se analizaron las perspectivas de MacBeath (2011), Bolívar (2010), Murillo (2006 y 2002), Lorenzo (2004) y Álvarez (1998). También se recurrió a Marcelo (2013), Carbonell (2001) y Escudero (1988) para conceptualizar la innovación educativa y a Lugo (2011), Martínez (2010) y Dussel y Quevedo (2010) para conocer cómo las escuelas deberían articular la incorporación de tecnología en sus prácticas institucionales. Para enriquecer la discusión se consultaron las opiniones de Pérez Aguirre (2011), Aristimuño (2010), Hargreaves (2007), Gairín (2006), y McLaughlin (1998). En la primera parte, se presentan los referentes teóricos utilizados para desarrollar la investigación; en segundo lugar, se explica la metodología que se utilizó para proceder a la recolección de datos; en tercer lugar, se describen los principales hallazgos observados; y por último, se abre

un espacio de discusión.

Referentes Teóricos

Teniendo en cuenta que la investigación toma como punto de partida una innovación educativa con tecnología, a través de la cual se estudian las prácticas de cultura institucional y liderazgo escolar, primero se describe el significado de innovación educativa, después se mencionan algunos elementos que los centros educativos tendrían que considerar cuando incorporan tecnología y, por último, se presentan las variables centrales de la investigación.

¿Qué entendemos por innovación educativa?

Escudero (1988) dice que el cambio o innovación educativa presenta ciertas características.

“Es un proceso de definición, construcción y participación social; merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos; debe parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos que a otro bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones; no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones; requiere articular una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios” (Escudero, 1998:86-87).

Del mismo modo, Carbonell define innovación educativa como una

“serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula” (Carbonell, 2001:17).

Este autor sostiene que “la innovación debe atender los intereses colectivos como los individuales”, “convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes”, “provocar la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula”, “ampliar la autonomía pedagógica de los centros y del profesorado”, “emprender en base al intercambio y la cooperación”, “buscar que afloren deseos, inquietudes

e intereses ocultos en el alumnado”, “facilitar la comprensión de lo que da sentido al conocimiento”, “generar conflicto y agitación intelectual permanente”, etc. (Carbonell, 2001:19-20). Marcelo (2013), por su parte, recuerda que uno de los problemas clave en la implementación de cualquier innovación educativa es “su escasa sostenibilidad” en el tiempo y dice que existen “amenazas que lastran las posibilidades de continuidad de estos cambios”, entre las cuales destaca que “los líderes del cambio dejen la escuela, porque se agoten los recursos, porque otros profesores interfieran y hagan fracasar el cambio, por la intensidad del trabajo que puede suponer organizar la enseñanza de forma diferente, etc”. Para el autor

“el problema reside en la fase de institucionalización, es decir, aquélla en la que lo nuevo deja de serlo y se integra en la cultura, creencias y prácticas docentes. La sostenibilidad tiene que ver con la forma en que una iniciativa particular puede desarrollarse sin comprometer el desarrollo de otras en el ambiente que la rodea ahora y en el futuro” (Marcelo, 2013:44).

¿Cómo articular la incorporación de la tecnología en los centros educativos?

En el proceso de incorporación de la tecnología a los centros educativos, Martínez (2010), Dussel y Quevedo (2010) y Lugo (2011) realizan algunas sugerencias desde una perspectiva tecnológica y pedagógica. Martínez (2010) menciona como pilares fundamentales: el diseño, mantenimiento y gestión de la infraestructura tecnológica; incorporar una estrategia de capacitación, soporte y evaluación para que los docentes trabajen con tecnología en el aula; y la provisión de recursos y contenidos digitales, como por ejemplo, software educativo, portales educativos, plataformas educativas herramientas de programación, etc., que potencien las posibilidades de aprendizaje. Dussel y Quevedo (2010) se refieren a un aspecto “duro”, que es el equipamiento y la conectividad, y a un aspecto “blando”, relacionado con las capacidades, competencias y formas de uso de la tecnología. En ese sentido, dicen que las instituciones tienen que contemplar decisiones económicas, políticas y pedagógicas sobre el equipamiento; políticas de formación docente; y nuevos perfiles de docentes. Lugo (2011) afirma que hay que integrar la tecnología en el currículo con un enfoque transversal, tanto en el aula como a nivel institucional. Agrega que los equipos directivos tienen que distribuir el liderazgo, planificando, monitoreando y evaluando el proceso, y señala que es necesario proveer de recursos económicos, humanos y tecnológicos para viabilizar la innovación. La autora

entiende que, para que la inclusión de tecnología tenga resultados positivos, es importante capacitar a los docentes, crear comunidades de práctica, programas de intercambio y pasantías, fomentar la investigación y la producción de conocimiento, fortalecer la comunicación entre inspectores y directores, generar espacios de intercambio de experiencias, etc.

¿Qué entendemos por culturas escolares?

La cultura escolar integra cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades, entre otros. Es el resultado “de las mil y una maneras y prácticas en que los actores institucionales se reapropian y resignifican el espacio organizacional” (Frigerio et al., 1992: 36). La cultura escolar está compuesta por los usos y costumbres, los sistemas de socialización, los criterios y normas de sanción, los sistemas de seguimiento y control, los modelos de vínculos, los valores vigentes, el grado de pertenencia, el estilo de funcionamiento, las concepciones acerca del cambio, el tratamiento de los usuarios, los vínculos interinstitucionales, los ritos y ceremonias, la forma de organizar el trabajo, los criterios de agrupación, entre otros elementos. Si bien los recursos materiales que tienen las escuelas son una condición necesaria, no son suficientes para alcanzar un alto nivel de motivación y productividad. McLaughlin (citado en Villa 1998) sostiene que la motivación y la productividad de los docentes resultan favorecidas cuando las escuelas están integradas (unidad de propósitos, líneas de organización, metas claras y un sentido colectivo de la responsabilidad), cuando existen ambientes colegiados (intercambio entre los profesores como una forma de estimular la práctica, mejorando el diseño curricular y las actividades áulicas) y cuando la escuela resuelve los problemas y no los oculta (falta de capacitación de los docentes, materiales inadecuados, problemas de conducta en los alumnos, etc.). En las últimas décadas, las escuelas comenzaron a imaginarse como “comunidades de aprendizajes” donde se promueve el trabajo colaborativo, la coordinación, el liderazgo compartido, y las innovaciones. Gairín (2006) señala que en estas escuelas, los profesores y alumnos aprenden “mediante un currículo interdisciplinario, rompiendo con la tradicional división del currículum por materias”. De igual modo, Hargreaves (2007) sostiene que una comunidad de aprendizaje profesional involucra cuatro dimensiones: promueve una cultura colaborativa, se focaliza en el proceso educativo, utiliza información para la toma de decisiones y existe un proceso de revisión (evaluación) permanente.

¿Qué entendemos por liderazgo escolar?

Según Lorenzo (2004) el liderazgo es una función compartida que se distribuye y se derrama entre directivos, coordinadores, adscriptos, tutores, etc. Se ejerce colegiada y colaborativamente. El liderazgo constituye una estrategia para toda la organización (condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta energías hacia las metas, construye una visión de la organización). El liderazgo es uno más de los valores que forman parte de la cultura escolar. En su ejercicio influyen factores y cualidades personales, como la exactitud en la percepción de los roles y situaciones, la formación personal, las expectativas generales, los valores que se encarnan, etc. En términos prácticos, Lorenzo (2004) considera que existe liderazgo en un centro educativo cuando se desarrollan las siguientes competencias: plantear el trabajo escolar como actividad colectiva; centrar el trabajo en metas esencialmente educativas; actuar como promotores de ese trabajo y de la comunicación entre todos; crear consenso y compromiso sobre el tipo de educación a impartir en el centro; respetar los aportes de cada miembro al desarrollo de la escuela e influir en la constitución de equipos de trabajo entre los profesores. Bolívar (2010) sostiene que hay dos caminos para influenciar los resultados académicos: a) las acciones que directamente inciden en la enseñanza y el aprendizaje, como la selección, apoyo y desarrollo profesional del profesorado; y b) las actividades que indirectamente influyen las prácticas docentes, mediante la creación de condiciones organizativas para que la escuela impulse una mejora. El experto concluye que después del trabajo de los docentes en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a que los alumnos aprendan en la escuela, explicando alrededor del 25% de todos los efectos escolares. Para fundamentar las implicancias del liderazgo escolar en los resultados educativos, esta investigación se apoya en Álvarez (1998), Bolívar (2010), Murillo (2006) y Macbeath (2011). El primero habla de liderazgo transformacional (carisma, consideración individual, estimulación intelectual, liderazgo compartido, trabajo en equipo, innovación y creatividad, tolerancia psicológica); el segundo desarrolla el liderazgo para el aprendizaje (centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y la responsabilidad por los resultados educativos); el tercero describe el liderazgo distribuido (capacidad de promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales con la finalidad colectiva de incrementar el aprendizaje del alumnado) y el cuarto incorpora seis categorías de distribución del liderazgo (formal, pragmática, estratégica, incremental, por

oportunidad y cultural).

Metodología

La investigación se desarrolló en el nivel de primaria de un colegio católico de Montevideo. El diseño se basó en una metodología cualitativa con estudio de caso. El objetivo general fue contribuir al desarrollo de conocimiento teórico y práctico sobre las prácticas de cultura institucional y liderazgo escolar que facilitaron la implementación de la innovación con tecnología. Los objetivos específicos fueron: a) describir las prácticas concretas de cultura institucional; y b) describir las prácticas concretas de liderazgo escolar. El centro educativo fue seleccionado teniendo en cuenta que se encontraba en un proceso de evaluación institucional y las autoridades estaban interesadas en investigar una innovación que venían desarrollando desde hace algunos años. La innovación es una adecuación del método ELSE (Sistemas de Aprendizaje Emergentes en Educación) o modelo 4 a 1 (cuatro alumnos, una computadora) que impulsa el Dr. Sugata Mitra. La muestra seleccionada correspondió a la totalidad de los actores involucrados en la innovación: directora general, subdirectora de primaria, coordinador de informática, profesora de informática y los 12 maestros. La directora general y la subdirectora de primaria estaban vinculadas al colegio y a la congregación desde hace muchos años. Los referentes de informática tenían más de 7 años trabajando en la institución, mientras que los maestros más viejos, entre 10 y 33 años, y los más nuevos, entre 6 y 1 año. Siete maestros trabajaban en otras escuelas, tres maestras eran jubiladas, y un maestro también trabajaba en secundaria del colegio. La rotación anual era de dos o tres maestros. Los niveles de repetición eran muy bajos. Para asegurar la credibilidad interna, la información fue sometida a un proceso de revisión, comparación y análisis. Se procuró trabajar con el mayor rigor científico, eliminando posibles sesgos, privilegiando todas las opiniones y buscando evidencia positiva y negativa de los postulados emergentes. Se contrastaron las opiniones "oficiales" de los directivos y referentes de informática con los discursos de los maestros. Para aumentar la credibilidad, se trianguló con la tutora de la tesis y se envió una "síntesis del caso" al colegio. Como técnica principal de relevamiento de datos se utilizó la entrevista semi-estructurada. El trabajo de campo insumió 12 días de entrevistas, entre junio y octubre de 2013. En total, se realizaron 16 entrevistas en dos etapas. En la primera etapa, se entrevistaron a los directivos (directora general, subdirectora de primaria) y referentes de informática (coordinador y profesora). En la segunda etapa, se entrevistaron a los 12 maestros de primaria. En total fueron 15 horas de entrevistas y más 60 horas de desgrabación. Para el análisis de los

datos, se utilizó el software Atlas.Ti 6.2, ingresando y codificando todas las entrevistas. La información se agrupó por códigos y familias de códigos, haciendo un análisis vertical. La estrategia analítica se organizó en función de las dimensiones de las variables centrales de la investigación. En una primera instancia, estaba planificado organizar un *focus group* con los maestros,

relacionado con la antigüedad docente y la identificación con la congregación.

Me siento comprometida, con mi trabajo, con el colegio y con lo que hago con los padres y con los niños. Es un tema bastante personal y uno se puede comprometer más que otros" (M1). "En



pero no fue posible aplicar la técnica. También estaba previsto hacer un análisis documental del proyecto educativo de centro, la innovación con tecnología y las coordinaciones de los maestros, pero los proyectos no estaban documentados y no había registro de las actas de las coordinaciones.

Hallazgos

Los principales hallazgos fueron agrupados según los siguientes criterios: prácticas relacionadas con la variable cultura institucional y prácticas relacionadas con la variable liderazgo escolar.

Prácticas relacionadas con la variable cultura institucional

Existe un fuerte compromiso de las direcciones y de los maestros con la tarea educativa. El compromiso está

lo personal me siento con la camiseta puesta, porque sentí el apoyo institucional y personal (M7).

Las direcciones estimulan intelectualmente a los maestros para que enriquezcan su formación docente a través de charlas que ofrece el colegio, o en cursos que ofrecen otras instituciones.

Hay siempre un estímulo, un pinchar, un acompañar; no se queden, hagan algo, busquen (...). Lo mismo a nivel de libros, te dicen conseguimos esto, fuimos a esta charla, y el que logra ir a un congreso o a un curso después se lo cuenta a los demás. Eso es medio hábito (M 8).

Los maestros tienen un rol pedagógico reconocido y libertad para trabajar el currículum; a principio del año se acuerdan los lineamientos generales y las pautas para el pasaje de grado.

Los lineamientos curriculares los hablamos a principio de año con la coordinadora y mi paralela, estas cosas tienen que quedar porque es normal, esto en matemática, esto en lengua, pero lo acordamos, no fue como algo impuesto (M4).

El trabajo en equipo se observa a partir del trabajo entre las maestras "paralelas" en las reuniones quincenales con la subdirectora o en las salas docentes. El trabajo es básicamente presencia, aunque algunas maestras se comunican por correo electrónico para continuar la planificación.

La planificación con mi paralela es presencial, porque lo conversamos en el momento que podemos en el recreo, o los fines de semana vía mail. Después con la directora de primaria y la subdirectora, alguna situación que haya que hablar, también vía mail, porque a veces es como bastante difícil encontrarnos acá de tarde, cada uno está como corriendo con sus cosas (M1).

Las relaciones interpersonales son buenas, los maestros nuevos son bien recibidos, existe cordialidad, compañerismo, respaldo institucional, diálogo y escucha. El colegio tiene un nivel de conflictividad bajo. Los conflictos se procuran solucionar y no dejarlos pasar.

Me recibieron muy bien desde el principio, me siento muy cómoda, trabajo muy cómoda con mis compañeros y también con las coordinadoras, que siempre me hacen sentir muy cómoda y apoyada por diferentes situaciones que se han dado con padres. Hay buena onda, buen clima (M1).

La comunicación presencial funciona bien, pero la comunicación electrónica es cuestionada. La mayoría coincide que existen problemas cuando las comunicaciones son electrónicas, especialmente con las familias. También las comunicaciones entre los distintos sectores a veces fallan, porque los maestros se enteran de las actividades el mismo día que se organizan.

Las cosas van por mail, pero a veces, lo mismo se escribe en el cuaderno porque no todos los papás abren su correo diariamente (M4).

A través de distintas instancias de participación, la

dirección general fomenta el desarrollo de una visión compartida entre los funcionarios, porque todos son considerados educadores. Las autoridades consultan y escuchan a los maestros sobre las prácticas educativas, pero las grandes decisiones las toma el equipo directivo. Los padres participan en clases abiertas, actividades deportivas, organización de eventos, pero tampoco son tomadores de decisiones.

Las propuestas por lo general vienen dadas, aunque nosotros tenemos la libertad de proponer algo que consideremos que pueda servir para los proyectos de clase; en eso tenemos carta abierta y la libertad para hacerlo (M2).

La evaluación es una práctica generalizada que involucra a toda la comunidad educativa. Los maestros evalúan a los alumnos, las direcciones evalúan a los funcionarios, y todos evalúan a la institución. La directora general hace una devolución personalizada a los doscientos funcionarios.

El tema de la personalización es muy importante en todos los aspectos. La evaluación está hecha para que tu sepas que yo te miro en tu función para ayudarte a mejorarla y para hacerte saber lo bueno de lo que estás haciendo. O sea, las dos cosas (DG).

Desde la propuesta educativa de la congregación se promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional donde el aprendizaje sea colectivo y no individual.

(...) buscan la actualización continua, interactuando con comunidades académicas y científicas, estableciendo relaciones con personas e instituciones que persigan el mismo fin, porque con otros/as conseguirán lo que aisladamente resultaría imposible (PEC⁴, 2005: 39).

Prácticas relacionadas con la variable liderazgo escolar

La directora general desarrolla un liderazgo que le ha permitido ganarse el prestigio y el respeto de los maestros. Es ejemplo de trabajo, honestidad, transparencia y ejercicio profesional. Es una persona presente, visible, cercana, accesible, tanto para padres como para maestros.

(...) considero que ella es un gran modelo de trabajo, esfuerzo, dedicación, rarísima vez no tenga un minuto para escucharte; ese compromiso que todos tenemos, ella lo fue contagiando (PI).

4 PEC corresponde a la propuesta educativa de la congregación.

La dirección general hace un ejercicio democrático de su liderazgo. Esta tiene un claro liderazgo pedagógico, que es reconocido por todos, pero también habilita otros liderazgos más distribuidos o compartidos, entre los maestros, que se visualizan a través de los proyectos. Los liderazgos son habilitados desde la dirección general o desde la subdirección de primaria; se habilitan liderazgos pensados, razonados, según los lineamientos de la propuesta educativa. En este aspecto, funciona una lógica centralizada, pero no burocrática que obstaculiza la gestión.

En todos los ámbitos hay enorme horizontalidad, comunicación, sentimiento de equipo, hay muy pocas cosas no dichas, todo el mundo se puede expresar, puede discutir, y se promueven además esas instancias de trabajo. Yo creo que eso responde a una cultura institucional sana, donde no hay luchas de poder y donde los proyectos son transparentes. Y todo el mundo sabe porque esto y porque aquello, y porque no y porque sí. Y eso creo que permite un gran desarrollo personal (CI).

Discusión

El colegio presenta un escenario que facilita la implementación de innovaciones. Si bien la innovación con tecnología fue el disparador de esta investigación, también observamos otros proyectos que se estaban desarrollando: "Filosofía para niños", "Inclusión" y "Convivencia", "Transición entre ciclo educativos", "Lectura", "Medioambiente", entre otros. El colegio tiene una cultura "sana" donde se ofrecen espacios para expresarse, discutir, trabajar en equipo y presentar proyectos. Los discursos de los maestros son representativos de la impronta innovadora.

Fue una de las cosas que más me sorprendió cuando vine. Están en esa búsqueda permanente de abrir ese diseño de aula; siempre están en eso, abrirse, expandirse, buscar, etc. (M11)⁵.

(...) me encontré muy cómoda en relación a todas las propuestas que quería hacer (...). Desde la dirección nos promueven para hacer cambios; nos dan ideas para que hagamos cosas (M6).

Es necesario mencionar que las innovaciones y proyectos tienen que estar en consonancia con la propuesta educativa de la congregación, que es la norma "sagrada" (Rossman et al. 1998), que orienta las acciones del colegio. Las iniciativas que contradigan esta propuesta serán rechazadas.

Una investigación de Pérez Aguirre (2011) encuentra

prácticas culturales similares que favorecen el desarrollo del Plan Ceibal en dos escuelas públicas consideradas altas implementadoras.

Un clima y una cultura favorables a la innovación, un alto grado de pertenencia, ciertos espacios de autonomía local, el consenso en las metas, las comunicaciones fluidas, la capacidad de resolver problemas de forma práctica, la colegialidad de los miembros y el mantener vínculos con la comunidad, facilitan la implementación del Plan Ceibal (...) (Pérez Aguirre, 2011).

En palabras de Aristimuño (2010), el colegio tiene un "tejido escolar integrado", que es una construcción interna, donde la interacción cotidiana, el trabajo compartido y la colegialidad son elementos centrales. En este caso, el "tejido escolar integrado" está formado por los directivos, el coordinador y la profesora de informática, y los maestros con mayor antigüedad en la institución.

Siguiendo a McLaughlin (1998), el centro educativo desarrolla un conjunto de políticas educativas que favorecen la motivación y la productividad de los docentes. Este autor, habla de integración, colegiación, resolución de problemas, apoyo de iniciativas, participación, evaluación y formación.

El colegio también promueve la creación de comunidades de aprendizaje donde la organización aprenda como una inteligencia colectiva, como explican Hargreaves (2007) y Gairín (2006). La directora general es considerada como un absoluto modelo de ejercicio profesional. Ofrece apoyo profesional y personal a los maestros, contagia entusiasmo y compromiso, asume riesgos, fomenta la formación, promueve el aprendizaje colectivo y distribuye el liderazgo. Tanto la directora general como la subdirectora son actores consolidados, reconocidos y referentes. Para Bolívar (2009), los equipos directivos tienen que transformarse en agentes de cambio, modificando los modos habituales de hacer las cosas en el marco de una misión común.

Los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, por un lado, y su desarrollo profesional, por otro; rediseñando los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser "líderes pedagógicos de la escuela" (Bolívar, 2009:2).

De igual modo, Mancebo (2013) subraya la importancia del liderazgo educativo para obtener mejores resultados académicos y afirma que la ausencia de liderazgo produce malos resultados.

5 M corresponde a los testimonios de las maestras.

Cuando hay un director que es líder, (...) los profesores trabajan más en equipo y se preocupan y siguen más a sus alumnos (Mancebo citado en ANEP. CODICEN, 2013).

El liderazgo formal que se percibe en el colegio queda expresado en el testimonio de una maestra que compara la distribución de roles y funciones con un tablero de ajedrez.

(...) no hay intercambios de líderes, ni hay líderes temporales según el tema, no. Como que hay un coordinador para cada cosa, y hay un orden para cada cosa, y a los demás, a cada uno le toca tipo, tablero de ajedrez. Vos sos el peón, y el peón tiene esta función; no es que de a ratos pases de torre o de alfil, sabes cuál es el papel que cumplís y hasta donde va (M 8).

El colegio busca desarrollar una visión compartida entre todos sus funcionarios, siguiendo una serie de criterios básicos que están consagrados en la propuesta educativa. La institución promueve determinados valores que se comunican en todo momento. Uno de los maestros y la directora general describen algunos principios básicos que hacen a la visión compartida.

Desde el momento que la congregación religiosa le ha dado una administración que se ha mantenido, más o menos, estable a lo largo del tiempo, hay criterios básicos comunes; una orientación religiosa, humana y social que se ha mantenido y hace a la coherencia del trabajo en sí (M 12). Aspiramos a que todos seamos copartícipes de esta institución, en la que todos aportamos, todos hacemos, todos somos parte, aunque él todo parezca muy amplió (DG).

Haciendo referencia a la visión compartida, Bolívar (2007) expresa:

(...) el liderazgo debe contribuir a crear una visión compartida de la escuela, conseguir actuar de acuerdo a un proyecto común, y redistribuir apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva en torno a dicha visión. En línea de promover el liderazgo múltiple del profesorado, se debe tender a constituir el centro escolar como un lugar de aprendizaje y motivación mutua entre los profesores (Bolívar, citado en Romero, 2007: 12-13).

La dirección del colegio organiza, reconoce, habilita y respalda la distribución del liderazgo entre los docentes. En la investigación surge con absoluta claridad el liderazgo formal de la directora general y de la subdirectora de primaria, pero también el

liderazgo distribuido o compartido que desempeñan el coordinador y la profesora de informática en la innovación con tecnología.

El liderazgo se distribuye. A veces son liderazgos profesionales, porque tienen el conocimiento de una determinada cosa, y otras veces son liderazgos naturales (...) (DG).

El coordinador y la profesora de informática son quienes ejercen el liderazgo en la innovación con tecnología. En ese sentido, la profesora de informática señala:

(...) cuando hay que hablar, cuando hay que ir a la sala de maestros, no hay ningún problema desde el coordinador de informática, ni desde la dirección de primaria. Me han dado un lugar de liderazgo en la innovación; sé que cuento con el aval absoluto de la dirección (PI)⁶.

Esto último coincide con los hallazgos de Pérez Aguirre (2011) con respecto al Plan Ceibal:

(...) el liderazgo distribuido tiene mayor impacto como facilitador de la implementación del Plan Ceibal, que el liderazgo único del director (Pérez Aguirre, 2011).

El colegio presenta una marcada intención de fomentar el liderazgo distribuido entre los docentes que también se identifica en otros proyectos que desarrolla la institución. Sin embargo, la intensidad en la distribución del liderazgo está relacionada con las características de los proyectos. Murillo (2006) recuerda que los directivos escolares tienen la responsabilidad de desarrollar capacidades de liderazgo.

(...) la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación. Más que la acción del equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo ampliado de personas que deciden conjuntamente (Murillo, 2006: 19-20).

En resumen, el colegio presenta un conjunto de prácticas culturales que sostienen la implementación de innovaciones: el compromiso del equipo directivo y de los maestros, especialmente aquellos con mayor antigüedad en el centro educativo, la formación en servicio, la autonomía de los maestros para tomar decisiones sobre el currículum, el trabajo en equipo de las maestras "paralelas", la baja conflictividad y las buenas relaciones interpersonales, un sistema de evaluación generalizado a toda la organización, y

6 PI corresponde al testimonio de la profesora de Informática.

la comunicación fluida entre autoridades, docentes, alumnos y familias, aunque la comunicación electrónica fue bastante cuestionada por los maestros. Al mismo tiempo, la directora general desarrolla un conjunto de competencias, que se fundamentan en distintas teorías del liderazgo (transformacional, centrado en los aprendizajes y distribuido) que promueven y sostienen las innovaciones. Finalmente, en el fortalecimiento de la "interacción dinámica" entre las prácticas de cultura institucional y las prácticas de liderazgo escolar, que se identificaron en este colegio, se pueden encontrar algunas claves para que otros centros educativos desarrollen políticas educativas innovadoras para enriquecer los aprendizajes.

(...) el grado de desarrollo de la política educativa innovadora en cada centro educativo está directamente ligado a la existencia de un tipo de cultura escolar y a un tipo de liderazgo del director, ambos factores presentes en una interacción dinámica (Aristimuño, 2010:2).

Referencias bibliográficas

- ANEP. CODICEN. (2013). Resultados se explican por falta de liderazgo docente, según expertos. El interior presenta mejores guarismos que Montevideo. *Revista de Prensa*, págs. 7- 9.
- ALVAREZ, M. (1998). Liderazgo educativo en la calidad total. En M. Álvarez, *Liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- ARISTIMUÑO, A. (2010). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: análisis de los factores que inciden en la implementación de proyectos innovadores en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54/4. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3969Aristimuno.pdf>
- BOLÍVAR, A (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los aprendizajes? Revisión de la investigación y propuesta. Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art3.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2009). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula. *Educación y Sociedad*, Campinas, 26, 92, 859-888. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/146788007/Carbonell-La-Aventura-de-Innovar-1>
- DUSSEL, I., QUEVEDO, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- ESCUADERO, J. (1998). La innovación y la organización escolar, en Pascual, R. (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. (pp. 84-99), Madrid: Narcea.
- FRIGEIRO, G. (1992). La cultura institucional escolar. En M. P. Graciela Frigerio, *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión* (págs. 33-53). Buenos Aires: Troquel.
- FULLAN, M. (2013). Ceibal: Los próximos pasos. Informe Final. Disponible en: <http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traducccion-Informe-Ceibal.pdf>
- GAIRÍN, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación* 37, 41- 64. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/58020/68088KEREKI>.
- HERNÁNDEZ, R., & FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- INEEd.(2016). Encuesta Nacional Docente 2015. Primeros Resultados. Disponible en: http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/PRESENTACION_ENCUESTA%20DOCENTE%202015.pdf
- LORENZO, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza* 22, 193-211. Disponible en: http://www.academia.edu/1093466/La_funcion_de_liderazgo_de_la_direccion_escolar_una_competencia_transversal
- LUGO, M. (2011). Modelo 1 a 1 y nuevas configuraciones institucionales. Inclusión, calidad y cultura digital en Báez, M.; García, J.; Rabajoli, G. (Coord). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Montevideo: Centro Ceibal - ANEP.
- MACBEATH, J. (2011). Liderazgo distribuido: paradigmas, políticas y paradojas. En *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela* (págs. 89 -108). Santiago de Chile: Fundación Chile. Disponible en <http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/otros-recursos.html?pid=126&sid=182:Libro-Liderar-el-aprendizaje-dentro-y-fuera-de-la-escuela-John-MacBeath>
- MCLAUGHLIN, M. (1998). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los

profesores. En Villa, Aurelio (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp.280-291). España: Nancea.

MARCELO, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, núm. 52, enero-marzo, pp. 25-47. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615003>

MARTÍNEZ, H. (2009). La integración de las TIC en instituciones educativas, en Carneiro, R., Toscano, J., y Díaz, T. (Coord). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.

MURILLO, F.J (2002). La "Mejora de la Escuela": Concepto y Caracterizaciones. En F.J Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords). *La mejora de la escuela: un camino de mirada*. Barcelona: Octaedro.

MURILLO, F. J. (2006). La dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4 (4), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>

PÉREZ, G., RAVELA, P. (2012). Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de Primaria. Montevideo: Instituto de Evaluación Educativa. Disponible en: http://ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Informe%20final%20Impactos%20Plan%20Ceibal%20ense%C3%B1anza%20aulas%20Primaria_julio2012_Novedades.pdf

PÉREZ, R. (2011). Factores que facilitan la obtención de resultados en la implementación de una innovación educativa con tecnología: estudio de casos ejemplares de la implementación del Plan CEIBAL. Montevideo: UCU. Tesis de Maestría no publicada.

ROMERO, C. (2007). Hacia la escuela como comunidad de conocimiento y aprendizaje, (pp. 101-132). En ROMERO, C. (2007): *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

ROSSMAN, G., CORBETT, H. & FIRESTONE, W. (1988). *Change and effectiveness in schools. A cultural perspective*. Albany: State University of New York.

LLAMADO A PRESENTAR ARTÍCULOS PARA EL NÚMERO 7

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

Los artículos podrán presentarse hasta el 31 de julio de 2018, vía correo electrónico a revis-tagestionredage@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 agosto de 2018, previéndose la publicación para noviembre de 2018. Los autores recibirán los resultados del referato al 31 de agosto de 2018.

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 ajustes del texto que no comprometan el sentido del documento, 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 Instituto 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

latindex