



Red AGE

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa





Sr. José Mujica Cordano
Presidente de la República

Dr. Ricardo Ehrlich
Ministro de Educación y Cultura

Mtro. Oscar Gómez
Subsecretario de Educación y Cultura

Sr. Pablo Álvarez
Director General de Secretaría

Mtro. Luis Garibaldi
Director de Educación

Comité Científico

Joaquín Gairín (UAB/ España)

David Rodríguez (UAB/ España)

Inés Aguerrondo (UCA/ Argentina)

Adriana Aristimuño (UCU)

Mario Bengoa (UCU)

Javier Lasida (UCU)

Dense Vaillant (ORT)

María Inés Vázquez (ORT)

María Ester Mancebo (UDELAR)

Luis Garibaldi (MEC)

Daniel Martínez (MEC)

Comité Organizador

Pierina Stivan (UCU)

Ana Olmedo (ORT)

Andrea Tejera (ORT)

Carolina Guedes de Rezende (ORT)

Laura Rodríguez (MEC)

Compilación:

Carolina Guedes de Rezende, Valeria Machado, Laura Rodríguez.

Corrección de Estilo:

Daniel Martínez

ISBN: 978-9974-36-200-0

Impreso en Master graf.

Marzo 2012

El Ministerio de Educación y Cultura no se responsabiliza por los conceptos vertidos en los artículos que conforman esta publicación, los que corren exclusivamente por cuenta de sus autores. Se ha respetado el estilo de presentación de cada ponencia.

ÍNDICE

1. Introducción

APORTES QUE ENCUADRAN LA TEMÁTICA

2. La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo. *Inés Aguerrondo.*
3. Cómo investigar sobre el cambio en educación vuelve evidente la importancia de la gestión como factor crítico de la calidad y la equidad. *Adriana Aristimuño.*
4. Directores, capacidades y liderazgo educativo. *Denise Vaillant.*
5. La gestión de la inclusión educativa en Uruguay: un desafío multidimensional. *María Ester Mancebo.*

LA GESTIÓN EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN

6. De los desacuerdos a la visión compartida. Aportes a una gestión por acuerdos en los centros educativos. *Adriana Carassus y Álvaro Casas.*
7. Diagnóstico y plan de mejora para la calidad institucional. *María del Rosario Bué Palavecino.*
8. Políticas de inclusión educativa: Estudio de caso de los egresados del Instituto del Hombre. *Javier Lasida, Kathleen Crawford y Stefania Yapor.*
9. Innovación educativa con una computadora por alumno: Factores facilitadores del Plan CEIBAL. *Rosina Pérez Aguirre.*
10. La figura del facilitador en la implementación de un sistema de calidad. *Isabel Achard y Marcos Sarasola.*
11. Aula Expandida Extramuros. *Ana María Chahinian, María Inés Segredo y Ana Laura Segredo.*

12. ¿Cuánto importa? ¿Premio o castigo? *Marisa González Carabelli.*
13. El Plan Ceibal y los nuevos desafíos para la educación con TIC. *Eduardo Rodríguez Zidán.*
14. Efecto Establecimiento. *Jorge Scuro.*

EVALUACIÓN, SUPERVISIÓN Y CALIDAD DE LOS CENTROS

15. La evaluación como factor de mejora en la gestión universitaria. *Silvana Herou Pereira.*
16. El sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa PCI en la experiencia uruguaya. *Mora Podestá y Marcos Sarasola.*
17. La escuela en jaque: de cual calidad nosotros estamos hablando... *Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino y Fernando Selmar Rocha Fidalgo – Brasil.*
18. Ciclo de Mejora continua y Certificación de Calidad en Gestión Escolar de Fundación Chile. *Sergio Garay Oñat – Chile.*
19. Diseño de instrumentos de evaluación al desempeño docente. *Cecilia Marambio – Chile.*

ACTORES, PARTICIPACIÓN Y HERRAMIENTAS EN LA GESTIÓN DE CENTROS

20. La potencialidad educativa de las buenas prácticas. *Rosalía Barcos y Silvia Trías.*
21. Procesos de cambio educativo. De la deserción a la cultura de la retención. *Verónica Dentone.*
22. Incidencia de los modos de gestión en los climas escolares. Una perspectiva micropolítica. *María Teresita Francia.*
23. Un desafío necesario: Articulación de la educación técnico profesional y la educación inicial. *Zózima González.*

1. INTRODUCCIÓN

Red AGE es una “Red de Apoyo a la Gestión Educativa” que surge en 2008 con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y que en la actualidad cuenta con más de treinta Instituciones Miembro y casi un centenar de instituciones asociadas a la red. Su principal propósito es el de crear y desarrollar una comunidad de instituciones y especialistas, interesados en temas relacionados con la Gestión Educativa. Actualmente Red AGE integra y comparte aportes con diferentes universidades, centros de formación y organizaciones iberoamericanas, que disponen de líneas de trabajo, investigación y formación en el ámbito de la gestión.

Uruguay es la Sede Iberoamericana de Red AGE y cuenta con cuatro Organizaciones Miembro en el país: el Ministerio de Educación y Cultura, el Consejo de Formación en Educación- ANEP, la Universidad Católica del Uruguay y la Universidad ORT.

En julio de 2011, Uruguay realizó el primer Seminario Red AGE Uruguay, denominado “La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”. Esta actividad fue patrocinada por el Ministerio de Educación y Cultura, por el Consejo de Formación en Educación, por la Universidad Católica del Uruguay y por la Universidad ORT Uruguay, contando también con la colaboración de la editorial Losa Hnos.

Durante los días 11 y 12 de julio y en el marco del Seminario fueron presentados diversos aportes nacionales e internacionales que fueron organizados en distintas Mesas de trabajo: (i) Actores, participación y herramientas en la gestión de centros, (ii) Evaluación, supervisión y calidad de los centros y (iii) La gestión educativa para la inclusión. Asimismo se contó con el valioso aporte de distintos académicos nacionales e internacionales, quienes participaron de conferencias o paneles.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

La propuesta colmó todas las expectativas al superar ampliamente los niveles de inscripción previstos y alcanzar niveles de excelencia en la evaluación realizada por los asistentes al culminar el evento.

Esta publicación tiene como cometido dar difusión a los principales aportes generados durante las dos jornadas que integraron el Seminario Red AGE Uruguay, dado así respuesta al gran interés manifestado por la comunidad educativa nacional en torno a las temáticas asociadas a la Gestión Educativa.

APORTES QUE ENCUADRAN LA TEMÁTICA

2. La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo.

Inés Aguerro

Buenas tardes. Agradezco la invitación a participar de este seminario al Ministerio de Educación de Uruguay y también a la Red Age, de la cual soy miembro como coordinadora del Área Gestión del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina. Siempre me gusta venir a acá, es un lugar tan cercano a lo nuestro que uno se siente en su casa. Así que reitero, entonces, las gracias por la invitación.

En esta presentación quiero compartir con ustedes algunos hallazgos encontrados en varias investigaciones relativos a los distintos niveles de la gestión. Para ello, partamos de la idea de que podemos entender los sistemas educativos distinguiendo tres niveles de organización: el aula, la institución y el nivel central. En cada una estas las instancias hay investigación que va dando cuenta de elementos que tienen que ver con la gestión, siempre desde el foco de cómo la gestión puede mejorar la calidad educativa.

La investigación sobre este tema ha pasado secuencialmente de una definición muy restringida de gestión de la enseñanza, entendiéndola como gestión del aula, a redefiniciones que han ampliado considerablemente el concepto. La primera mirada, la más restringida, piensa que si se mejora la gestión del aula va a mejorar la calidad del sistema. Esta fue reemplazada rápidamente por una segunda mirada en donde se plantea que en realidad el aula forma parte de un sistema mayor, la institución, que la condiciona. En efecto, en toda institución hay mejores y peores docentes, profesionales que hacen experiencias más

novedosas y otros con un desempeño más tradicional pero, al margen de las actuaciones individuales, la institución como tal es un marco que va condicionando lo que es posible hacer dentro del aula. Por eso, la segunda instancia, la segunda mirada, fue pensar que el cambio y la mejora de un sistema educativo deben tomar como centro institución escolar. Desde ésta perspectiva nacen las corrientes de reflexión que hoy conocemos como de las escuelas eficaces, la mejora de la escuela, etcétera (Aguerrondo, 2008a).

Hoy estamos en una tercera etapa, mucho más compleja y abarcativa ya que en la actualidad se asume que es la totalidad del sistema escolar lo que está en juego, es decir que es la suma de las instituciones lo que se debe ver afectado cuando se habla de cambio. Pero también está claro que el desafío no se refiere a una cuestión de instituciones individuales sino que hay otra instancia más, que es la instancia de la construcción del sistema, que condiciona lo que es posible que suceda en cada escuela. El peso y la forma del sistema no garantiza lo que pasa en la escuela, pero sí condiciona; así como lo que puede pasar en el aula no está garantizado por la institución, pero si está condicionado por ella (Aguerrondo, 2008b).

Teniendo esto en mente vamos a tratar de ver estas tres instancias rápidamente. Los aspectos que se refieren a la gestión en el aula comprenden dos tipos de temas. Por un lado aquellos en los cuales la gestión se define como el modo en que se estructuran los procesos de enseñanza, que constituye la parte más pedagógico-didáctica de estos temas. Acá se comprende, por ejemplo, los aspectos procesuales de las propuestas de enseñanza, las maneras de organizar tiempos y espacios y de superar la omnipresencia de la “clase frontal”¹. El otro aspecto que comprende esta primera mirada tiene que ver con cómo se analiza el desempeño del profesor. Dentro de los estudiosos de la

¹ Nos referimos, por ejemplo a la investigación que propone y analiza enfoques como los de aprendizaje-cooperativo, o de aprendizaje servicio (Dummont, Istance y Benavidez, 2010)

gestión desde hace tiempo² hay mucha preocupación con el tema de cómo se reconoce un buen docente en el aula ya que abundante investigación ha mostrado que la calidad del profesor es el gran condicionante de los resultados de aprendizaje de los alumnos. (McKinsey, 2007).

Este tema es bien complicado dado que la gran mayoría de los elementos que se requieren para ser un buen docente, o para que haya una buena enseñanza, no son tangibles, no son medibles a primera vista. De ahí que es muy complejo poder establecer indicadores que evidencien estos elementos que más que nada tienen que estar introyectados en la persona, en su ejercicio profesional. La respuesta ha sido la necesidad de establecer criterios, marcos, estándares, en donde profesionalmente se defina cómo tiene que ser, qué tiene que saber y qué tiene que hacer un buen profesor.

En muchas observaciones, investigaciones y trabajos sobre como se reconoce la buena enseñanza hay bastante coincidencia en que hay tres grandes ámbitos que están denotando la enseñanza efectiva que son en primer lugar las características profesionales de quien enseña, en segundo lugar habilidades de cómo se hacen las cosas, y en tercer lugar el clima del aula, que es capaz de organizar y sostener un profesor (Hunt, 2009). Estas tres cosas condicionan el progreso del alumno que es en última instancia el parámetro desde donde planteamos la calidad de la enseñanza.

Los tres factores clave son por esto (McBer, 2000)

- Las características profesionales entendidas como disposiciones personales. Esto se refiere a cuestiones tales como cuál es el trato con el alumno, si existe equidad y se trabaja con todos los alumnos, la capacidad de reconocimiento de las dificultades específicas y el trabajo diferencial con quien más lo necesita, etc. Se relaciona también con valores, actitudes y responsabilidades. En términos personales sería plantearnos cómo soy como persona en esta tarea de enseñar ya que

² Encontramos trabajos referidos a estos aspectos desde hace más de tres décadas (cf. NBPTS, 1989)

cómo soy como profesional es el ámbito que corresponde a la segunda dimensión

- La segunda dimensión se refiere a las habilidades de enseñanza. Son los desempeños profesionales que hacen a una buena práctica profesional y entre ellos está, por ejemplo, cómo se organizan las experiencias de aprendizaje para contener la diversidad de perfiles e intereses que existen, cómo se potencian los intereses de los distintos grupos para que puedan acercarse al conocimiento, cómo se tienen en cuenta y se ponen en práctica maneras en que los alumnos realmente construyan su conocimiento para que no sean solo sujetos de aprendizaje en la práctica. Cómo se realizan todas estas cosas constituyen esta segunda dimensión que, como se ha dicho, es la que resume el desempeño profesional.
- La tercera dimensión se refiere a la capacidad del profesor de organizar entornos interesantes y apropiados para el aprendizaje. Esto incluye lo que se hace para que haya la tranquilidad afectiva suficiente para poder aprender, tema importante hoy en día dadas las situaciones de violencia que hay en las escuelas debido – entre otras cosas – al incremento de la agresividad en la cultura juvenil, pero también por aspectos tales como el reto o desafío adecuado que soy capaz de generar en mis alumnos, cómo se despierta el interés, cuánta claridad y justicia hay en las reglas de juego y de comportamiento cotidianas, etc. No necesito abundar más en el tema porque todos sabemos a qué se refiere este aspecto. Solo me interesa repetir que la investigación sobre la gestión en el aula es clara en la afirmación de que si no hay un clima de tranquilidad afectiva, en el aula y en la institución, serán dudosos los resultados de aprendizaje que se consigan.

Un tema que es válido traer a colación es que si la investigación sobre la gestión del aula llega a estas conclusiones esto abre un interrogante sobre cómo hay que formar a la persona que tiene que desempeñarse de esta manera. El tema es entonces cómo tendrían que ser las instituciones formadoras de profesores ya que en estas también debería existir un clima apropiado para aprender, debería tener profesores con desempeños determinados y con condiciones personales determinadas que les permitieran poder formar de manera adecuada a quienes se postulan como futuros docentes. Es muy importante que en la estrategia de formación inicial, y también en el desarrollo profesional, se tengan en cuenta estos temas si se desea que la gestión del aula sea una gestión que pueda plantearse, con realidad, en torno a la buena enseñanza.

El segundo nivel del que comentaremos hallazgos es el de la institución educativa. Este nivel empezó a estar en el centro del interés de los investigadores alrededor de los años '80 cuando el problema de la calidad de la educación adquirió notoriedad y se hacía cada vez más acuciante. Es en esa época cuando se empezó a reconocer que si bien existían escuelas no tan buenas, por otro lado las había muy buenas. Surgió así la pregunta de investigación sobre qué características tenían las que eran mejores y, con ese pragmatismo típico de los norteamericanos, se organizó una línea de indagación para observar las instituciones escolares y realizar el listado de los rasgos sobresalientes y distintivos de las buenas escuelas.

Este es el origen del movimiento de las escuelas eficaces que genera lo que puede llamarse “la foto de la mejor escuela”, un corte descriptivo. Este movimiento, que se extendió bastante y logró muchas investigaciones en todas las regiones del mundo, incluida América Latina (Murillo, 2007), logró consolidar un listado de características de las que yo he recortado las que están más consensuadas en la investigación y que son:

- Liderazgo académico del director, atento a la calidad de la enseñanza

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa” Red AGE

- Altas expectativas de todos los profesores sobre **todos** los alumnos
- Clima escolar seguro, ordenado y estimulante
- Énfasis en la adquisición de habilidades básicas
- Evaluación y seguimiento
- Buen uso del tiempo del aula
- Involucramiento de los padres y la comunidad

Es a partir de estos estudios cuando aparece con toda la fuerza la importancia de la gestión. Los temas principales que se estudian son los que tienen que ver con qué es la gestión, cómo se toman las decisiones para que sean efectivas, qué forma tiene la estructura de poder y cómo se delega, qué características tiene el trabajo de los docentes, qué es y cómo se logra el trabajo en equipo. A partir de ésta investigación adquiere una centralidad muy importante la gestión cuando se descubre que la clave del proceso es el **director**. Se comprueba que de la calidad del director depende en gran medida la calidad del centro educativo. Esto, que es un tema conocido y experimentado por quienes han transitado por el sistema y han tenido experiencia en distintas instituciones educativas, adquiere gran relevancia al ser instalada como evidencia por la investigación.

Surge así la importancia del director y de su liderazgo, pero no el liderazgo clientelar centrado en aspectos particularistas en el que la escuela es una gran familia, sino del liderazgo profesional que hoy se denomina *liderazgo para la enseñanza* (instructional leadership) (Leithwood y otros, 2006), un liderazgo con foco en el aprendizaje. En segundo lugar aparece como rasgo muy determinante de una buena escuela el de la equidad que requiere superar viejos mitos como el de que un alumno pobre no aprende, “no le da la cabeza”, bastante vigentes todavía en muchas de nuestras instituciones. Estas

justificaciones deben ser contrarrestadas con una gestión que instale una visión institucionalizada por medio de la cual la totalidad del colectivo docente esté convencida de que todos los alumnos (y todos los profesores) pueden aprender. Sabemos que hay condiciones personales distintas entre todos nosotros pero sabemos también que en una sociedad democrática hay una base común a la cual todo habitante tiene derecho y que nosotros, quienes estamos en el sistema educativo, somos los responsables de que esa promesa de un sistema democratizado sea cierta. Si eso no es así es porque nosotros no estamos haciendo bien nuestra tarea. Por lo tanto, la idea de que todos son capaces de aprender es otro de los elementos fundamentales, consecuencia de una gestión institucional adecuada.

Otra característica de una gestión institucional eficiente es, como dijimos ya, el clima escolar seguro, ordenado y también estimulante. Es por eso que las culturas ‘asistenciales’, comprensivas de los ‘pobres’ alumnos, que pueden crear ambientes muy agradables pero no estimulantes y retadores, no son culturas que permitan el aprendizaje realmente profundo, significativo. El ambiente de aprendizaje tiene que ser estimulante, tiene que ser exigente. En muchos casos en América Latina se toman decisiones opuestas precisamente a este rasgo. Tomemos el caso de mi país, Argentina, en donde hay serios problemas con la calidad de los aprendizajes de los alumnos y donde se han tomado últimamente decisiones contrarias a la exigencia. Tradicionalmente en el secundario los alumnos que se van a examen hasta ahora podían dejar ‘previas’³ dos materias y pasar de año. Como hay muchos alumnos que repiten porque no logran pasar todos los exámenes menos dos, desde el año pasado se tomó la decisión de que pueden dejar previas tres materias. Con esto se consigue que menos alumnos repitan, pero a través de un mecanismo que desresponsabiliza a la escuela por los aprendizajes y que, entonces, la hace

³ Una materia ‘previa’ es la que no se ha aprobado y pertenece a un año anterior al que está cursando un alumno.

cómplice de esta injusticia. **Lo justo para los alumnos de los sectores carenciados no es que se baje la vara y se iguale para abajo sino conseguir que haya menos alumnos que se van a examen porque han aprendido más a lo largo del curso lectivo.** Y esa es la responsabilidad del sistema educativo y de cómo enseña. Porque es más probable que sean los jóvenes de los niveles sociales precarios quienes se llevan previas tres materias y es precisamente a ellos a quienes lo que no se les da en la escuela no se lo van a dar en ningún lado.

Decimos entonces que el ambiente donde transcurre el aprendizaje debe ser un entorno estimulante, lo cual quiere decir que como una de sus características tiene que ser exigente. Estimulante quiere decir que el aprendizaje se viva como una gratificación. Por eso, parte de la tarea de quien enseña es que dentro de la “formación integral del educando” se incluya una buena relación de la persona con el aprendizaje, se trabaje el espacio de que cuando se aprende, se goce del aprendizaje, aunque sea arduo, porque se viva desde la posibilidad de crecer como persona ya que el objetivo y el logro es que se termina aprendiendo, lo que sirve tanto para la vida personal como para la vida social.

Otro rasgo distintivo de una escuela efectiva, es el énfasis en la adquisición de habilidades básicas. El currículo en general en todos los países del mundo está superpoblado. Sabemos que lo que el currículo pide no se puede desarrollar en las horas que tiene asignadas en todo el año escolar. Es por eso que una gestión eficaz prioriza y determina de común acuerdo con todo el equipo docente cuáles son los sí o sí a los cuales todo profesor de esa institución se compromete en el tiempo de que dispone. Es decir se acuerda institucionalmente qué es lo que se decide que el alumno debe saber como resultado específico de haber participado en cada uno de los cursos.

Buenos profesionales de la enseñanza que trabajan con modelos de enseñanza y aprendizaje que superen la comprensión superficial y lleven a la comprensión profunda, logran dar más formación con menos contenidos más profundos que quienes trabajan con muchos contenidos superficiales. Esto significa que una buena gestión institucional, dentro de lo que sería la gestión del curriculum, debe hacer una buena selección de contenidos y organizarlos en un buen orden jerárquico que permita garantizar que en cada área de aprendizaje esté comprendida la constelación principal de conceptos de una disciplina. De esta forma a quien le interese, y en la medida en que le interese, la información completa podrá ser aprendida a través de los libros, a través de Internet, en otras actividades, siempre y cuando exista un corazón central de conocimientos que lo habilite para que pueda aprender lo otro.

Evaluación y seguimiento es otro de los rasgos de la gestión institucional efectiva. Pero también es una de las áreas más contradictoras de los sistemas educativos. Nos encanta evaluar a los chicos pero no nos gusta ni que se evalúen las escuelas ni que los docentes sean evaluados. Estamos acostumbrados a que no hay razones para que la tarea del profesor deba ser evaluada porque pensamos que la tarea de enseñar pasa por una responsabilidad individual. Sabemos que para ser docentes del sistema educativo tenemos que estar dentro de una institución pero nos definimos como profesionales independientes. Sin embargo un médico que está dentro de un hospital y que trabaja en su sala, con otros médicos y con las enfermeras y otros profesionales, cuando quiere tener ejercicio profesional independiente abre su consulta pero adentro de la institución se comporta dentro de un equipo que, entre otras cosas, está acostumbrado a una serie de circuitos de evaluación tales como los ateneos, el análisis de casuística, además de los procesos de certificación profesional periódica que son cada vez más comunes.

Creo que el ejemplo de la medicina es un buen espejo para saber a qué tenemos que acostumbrarnos. Pero es importante también que en estas reflexiones pensemos que hay que acordar la manera en que progresivamente se deberían instalar los sistemas de evaluación de los docentes. Mi opinión es que no es un buen camino empezar con demasiadas pretensiones. Tal como hacemos con nuestros alumnos a quienes damos tiempo para que puedan mostrar resultados cada vez mejores, sería interesante ponernos de acuerdo en cuáles son los aspectos más urgentes a evaluar y establecer una secuencia temporal que permita introducirlos gradualmente. Lo que tenemos que hacer es que cada uno pueda reconocer el lugar donde está y pueda hacer un plan personal para mejorar.

El buen uso del tiempo del aula es otro de los rasgos de una escuela efectiva. Existen muchas investigaciones en el mundo sobre el uso del tiempo en el aula. El tiempo oficial asignado para la instrucción no es equivalente al tiempo que efectivamente se ocupa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En América Latina en promedio en nuestras escuelas primarias y secundarias se pierde entre el cuarenta y el cincuenta por ciento del tiempo asignado entre recreos e interrupciones⁴ (Martinic, 2004). Estas investigaciones analizan el tiempo efectivo de clase lo que quiere decir que no se toma el tiempo de la entrada, el recreo, etc., sino que los investigadores están observando dentro del aula y contabilizan el tiempo que el docente utiliza para manejar la disciplina y otras interrupciones que restan al tiempo efectivo del aprendizaje.

⁴ “(En) Estados Unidos, por ejemplo, el tiempo efectivo o real equivale al 70% y 65% del tiempo oficial asignado para el primer y quinto grado, respectivamente, mientras que en Taiwán es de 79% y 87% para los mismos grados. La distancia entre lo asignado y lo real en América Latina es más drástica. Pese a que el calendario oficial va de 175 a 240 días al año, en varios países los días efectivos de clases no superan los 120...De estas 300 horas, es probable que un 50% se dedique a actividades administrativas que no ofrecen experiencias de aprendizaje sistemático. Esta situación afecta de un modo particular a los niños pobres que no pueden compensar dichas carencias con espacio, tiempo y estímulo para el estudio en sus realidades familiares. Entre las principales causas que explican esta diferencia entre el tiempo asignado y el tiempo efectivo de clases, se encuentran el ausentismo del profesor por huelgas, tareas administrativas o licencias médicas; distancias de las escuelas rurales de los centros urbanos de residencia de los profesores y, por último, factores climáticos... Investigaciones realizadas en México demuestran que el tiempo dedicado a la enseñanza propiamente tal no supera el 30% de la clase.” (Martinic, 2000)

Como vemos es realmente mucho el tiempo de clase que no se utiliza efectivamente para la enseñanza. Hay además otro problema que es que la jornada escolar es muy corta en términos de lo que es la jornada escolar en otros países del mundo. En nuestra región la mayoría de los países tiene una oferta académica que incluye doce años de enseñanza con una jornada escolar de más o menos entre tres y cinco horas en la primaria, y entre cinco y cinco horas y media en la secundaria. Los países del norte ofrecen seis horas reloj de clase diaria en la primaria y siete horas en la secundaria lo que da como resultado que en los doce años de escolaridad antes de ingresar a la universidad los jóvenes hayan recibido el equivalente a dos ciclos lectivos más de clases.⁵ No es de extrañar la diferencia de resultados de aprendizaje cuando se analizan las diferencias en los tests internacionales. En orden a lograr escuelas efectivas es por ello muy importante tener mucho cuidado con aprovechar el tiempo, no llegar tarde, no faltar e incentivar a los alumnos a que ellos también aprovechen bien su tiempo y no aumenten el ausentismo.

Estas características, y algunas otras, conforman lo que hemos llamado “la foto” de las escuelas efectivas. Pero con el correr del tiempo los investigadores profundizaron su mirada incluyendo también la pregunta de cómo se llega a tener estas características; qué se debe hacer para que una escuela que no está en buena posición termine siendo una buena escuela. Esto marcó un vuelco en la investigación sobre gestión, vuelco que dio origen a la aparición de las conceptualizaciones que hablan no sólo de cómo es una buena escuela sino principalmente de cómo se transita el camino para llegar a serlo.

Esta nueva línea de investigación de la mejora de la escuela, posterior al movimiento de escuelas eficaces que se gestó en Estados Unidos, aparece en Inglaterra y se llama la *mejora de la escuela*. Es así que dos movimientos se

⁵ “La mayor parte de los países latinoamericanos tiene una escolaridad mínima, una jornada de menos de 195 días y menos de 1.000 horas al año. Este promedio se acerca al de algunos países de Europa, pero es menor que el de países como Estados Unidos (1.100 horas cronológicas de clases al año), España (1.025) y otros países de Asia tales como Malasia (1.008), Japón (1.015) y Tailandia (1.600).” (PREAL; 2002)

desarrollan casi en paralelo a finales de los 80, llamados de Eficacia Escolar⁶ (Effective Schools) y de Mejora de la Escuela⁷ (School Improvement). Ambos tenían en común entender que el centro del proceso educativo – y por lo tanto de su calidad - es la escuela y el docente. Con pocas diferencias, ambos nacieron y se desarrollaron simultáneamente pero no ha estado exento de dificultades el proceso de encontrar las relaciones entre ellos. Las escuelas efectivas fueron definidas en un primer momento como aquellas en las que todos los alumnos aprenden lo que define el curriculum como aprendizajes socialmente válidos. El objetivo de estos primeros estudios es identificar las escuelas eficaces, por lo que se centran en la institución educativa. Este movimiento reconoce dos olas de estudios, cuya diferencia está referida a los criterios de éxito escolar. La primera ola describe solo las características de la escuela; la segunda mira el valor ‘agregado’ lo que redefine qué es una escuela efectiva. Las definiciones más aceptadas hoy refieren como buena escuela aquella que es capaz de obtener porcentajes similares de logros educativos en los alumnos provenientes de distintos estratos sociales (Aguerrondo, 2008b).

Ambos movimientos se han acercado a mediados de la década de los 90 conformando lo que se ha dado en llamar la Mejora de la Eficacia Escolar (Effective School Improvement, ESI). En este marco, entre 1998 y 2001 la Comisión Europea desarrolló un proyecto⁸ cuyo objetivo fue elaborar un marco teórico comprehensivo de ambas tendencias integrando otros elementos como la teoría del currículo, teoría del comportamiento, de la organización, el

⁶ Según Reynolds, estos primeros estudios surgen en los Estados Unidos y en el Reino Unido y más tarde en Israel y Holanda. Otros países que luego se incorporan son Suecia, Noruega, Australia, Nueva Zelanda, Hong Kong, Taiwan (Reynolds, 1996)

⁷ El Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela, coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, se inicia en 1982 en catorce países y finaliza formalmente en 1996. Constituyó el eje del movimiento internacional para la Mejora de la Escuela (Reynolds, 1996).

⁸ El proyecto, llamado “Capacity for Change and Adaptation in the Case of School Effective Improvement (ESI)”, esta coordinado por Bert Creemers en el marco del Groenigen Institute for Educational Research (GION) de Holanda. En su primera fase (1998-2001), incluyó ocho países (Bélgica francófona, Finlandia, Inglaterra, Holanda, Grecia, Italia, Portugal y España) y abarcó treinta y un casos en el estudio empírico.

aprendizaje organizacional y teoría de la elección pública. A partir de un enfoque de integración teórica y contrastación empírica su objetivo fue desarrollar estrategias para el mejoramiento de la escuela que dieran como resultado escuelas efectivas que pudieran ser aplicadas a diferentes contextos de países.

Queda abierto así el tema de qué camino transita una institución educativa para lograr buenos resultados. Es interesante en esta línea el esquema de Joaquín Gairín quien ha estudiado las diferentes fases del proceso de mejora de la escuela, desde la estructura organizativa clásica que muchas veces se define como una institución jerárquica burocratizada, hasta una escuela innovadora que se mueva, que aprenda, que gestione conocimiento. Siguiendo la línea de las investigaciones que él ha hecho se marcan cuatro momentos o estadios por lo que pasa un centro educativo en el trayecto de la mejora. (Gairín y otros, 2009)

Esto implica que las instituciones no llegan directa y mágicamente de ser rutinarias a ser una organización que aprende sino que hay un proceso que se debe construir para que esto sea posible. Estas investigaciones evidencian que la clave de la mejora es que el colectivo docente pueda llegar a plantearse qué cosas distintas se pueden hacer para obtener mejores resultados, o sea cómo se puede innovar. En un primer estadio, que Gairín llama de la *organización como marco del programa de innovación*, se evidencian proyectos de docentes innovadores, pero el programa de innovación no es parte del proyecto del centro sino que es responsabilidad única de algunos profesores innovadores a quienes el contexto institucional les permite innovar. La institución en sí misma no es innovadora pero hay en ella un espacio para que el/los innovador/es tenga/n ‘permiso para hacer’ algo distinto. La institución no se compromete, pero tampoco prohíbe. En este primer estadio de desarrollo institucional encontramos la innovación aislada, en un aula o un grupo de aulas; los demás docentes saben que hay compañeros que están haciendo algo diferente, pero ni

se interesan ni hay un informe ni hay presión para que otros innoven. La institución es el marco para que alguien innova a nivel personal.

En el segundo estadio de desarrollo institucional la innovación no está aislada. Implica una actitud activa por parte de las instituciones y Gairín lo caracteriza como el de *la institución como contexto/texto de intervención*. Ocurre cuando el equipo directivo, el profesorado, encuentra sentido en una experiencia innovadora y la propone dentro del proyecto institucional. Este segundo estadio es entonces el de la innovación como compromiso de la institución. “Se trata de que los proyectos sean asumidos por todos y se sientan implicados en su realización.” (Gairín y otros, 2009:623) y también de que la puesta en práctica de la innovación pueda ser usada como aprendizaje individual de los docentes, como parte del desarrollo profesional docente. En este estadio ya tenemos una institución comprometida como tal con la innovación.

El estadio que le sigue es el de *la escuela como la organización que aprende*. Para llegar a este estadio se requiere de procesos institucionales de segundo orden, o sea de reflexión sobre la acción. “Para conseguirlo, la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio resultan requisitos ineludibles. La organización que aprende se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan ya que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos generalizados de evaluación en la perspectiva del cambio exige actitudes personales y procesos de seguimiento y evaluación que chocan con la tradición y forma de hacer en las organizaciones.” (Gairín y otros, 2009: 623). Esta situación supone un meta análisis del proceso institucional que permite tomar conciencia de las ventajas y los problemas de las innovaciones que se han encarado. Supone que muchas veces, para poder llevar la innovación a un estadio de sustentabilidad, hay que hacer retoques organizativos e institucionales, quizás redefiniendo tareas o roles, y sobre todo evaluando y monitoreando permanentemente los procesos de manera que poder ver si las innovaciones siguen funcionando o no, y si se deben

profundizar. Es decir paulatinamente la institución va cambiando. Esto es lo que se llama una institución que aprende, una organización que va transformándose en aras de cumplir los mismos objetivos mejor, o nuevos objetivos.

Cuando estos centros educativos, que han llegado a ser instituciones que aprenden, son capaces de compartir su conocimiento con otras instituciones y de contribuir así al desarrollo del cambio educativo en general, estamos frente a *instituciones generadoras de conocimiento*. “Un cuarto estadio se correspondería con las instituciones capaces de contribuir al desarrollo social a través del conocimiento que crean y difunden sobre determinadas cuestiones en las que trabajan (por ejemplo la diversidad). La comprensión de este estadio puede relacionarse, como ejemplo, con el funcionamiento de las universidades, que intervienen en la sociedad del conocimiento, generando y transfiriendo capital intelectual en el contexto de las relaciones inter organizacionales que se establecen entre la universidad y las empresas u otras organizaciones. De lo que se trata es de alimentar un proceso continuo, reiterado y transfuncional entre investigación, formación, producción y difusión, dirigido a conformar y conducir, con visión institucional, operaciones estratégicas. A este nivel, las vinculaciones con el exterior, la creación de redes y el intercambio de experiencias entre organizaciones son actividades frecuentes.” (Gairín y otros, 2009:624)

Volviendo al tema del camino de la mejora de la escuela es de notar que a este último estadio no se llega directamente. De acuerdo con las fases que describe Gairín, primero tuvo que haber una instancia de alguien (o un grupo) que empezara a hacer algo distinto, después hay que llegar a que todos tengan ganas de aprender a nivel individual, después es el momento en que la institución como tal pueda aprender y hacer cosas distintas y por último llegamos al estadio en que cuando esa escuela funciona tan bien y todos van a verla, empieza a diseminar su modelo a otras escuelas. En este estadio hay una generación de conocimiento y una diseminación de conocimiento en el

conjunto del sistema y esto es lo que garantiza que haya un cambio de la calidad de todo el sistema. De manera que, llegado a este punto, el sistema educativo sería un sistema en el cual todas las instituciones educativas estarían involucradas en estos procesos de desarrollo institucional, y así se llegaría a un momento en el cual todos trabajen en redes, es decir que todos pueden aprender de los demás. En esta situación las soluciones que un centro requiere a nivel institucional podrían ser inspiradas en los procesos de innovación de otras instituciones y, a su vez, las formas de adaptar la innovación original de esta escuela particular, podría servir de inspiración a otras, en un proceso de mejora permanente de todo el sistema educativo.

De este modo vemos como la gestión de la institución escolar termina en última instancia en la gestión de un sistema, porque para un proceso de mejora de la calidad de la educación no alcanza con que un grupo de instituciones obtenga buenos resultados. Si se desea un sistema educativo con equidad, es el conjunto de las instituciones educativas las que deben ofrecer buena enseñanza y para esto la investigación sobre gestión deja cada vez más claro que se necesitan ayudas externas a la escuela.

Los resultados de los estudios sobre escuelas efectivas han llegado a la conclusión de que es la escuela la que hace la gran diferencia en el aprendizaje y la enseñanza, pero también han encontrado mucha evidencia que señala que la escuela sola no puede cambiar todo un sistema educativo. Mejorar la calidad de un sistema educativo es una tarea conjunta de todos los actores, no solo de quienes están adentro de los centros escolares. Esto está llevando a revisar muchas de las conclusiones sobre el tema de la autonomía institucional en el sentido de que los procesos de crecimiento de la autonomía institucional son muy interesantes y muy bienvenidos, pero hoy ya existe mucha investigación que dice que la autonomía institucional no es traspasar la responsabilidad a la institución educativa para que haga lo que le parece y consiga los recursos para hacerlo. No hay procesos de cambio generalizado sin un centro político

responsable de darle dirección y de generar la normativa que habilite a ello, pero también de proporcionar los recursos indispensables para la acción.

Vemos entonces como se entrelazan los procesos de la mejora de todos los niveles y cómo empezando por la reflexión sobre la mejora desde el aula, es necesario traspasarla para llegar a la mejora de la institución y de ahí finalmente a la mejora del sistema educativo. En esta última instancia la pregunta que hoy encaran los investigadores es cómo hacer para que todas las escuelas sean organizaciones capaces de ofrecer una buena enseñanza y que produzcan resultados de calidad.

Hay una serie de autores que han escrito y que están investigando sobre estos temas. Hemos nombrado ya a Creemers, uno de los principales autores del movimiento de la eficacia de la escuela, quien señala que para que un sistema educativo mejore debe estar presente el papel (la gestión) de la instancia externa a la institución educativa que puede ser regional, provincial o central (ministerio) (Creemers, 2001). Dentro de su equipo de investigación la tesis doctoral de He-Chuan Su investiga las acciones concretas que corresponden a un ministerio central para que el conjunto de las escuelas del país puedan avanzar en procesos correspondientes a los estadios del desarrollo institucional que hemos visto. (He-Chuan Su, 2003)

Una recurrencia que encuentran todos los investigadores que indagan sobre la gestión eficiente, sea a nivel del aula, de gestión institucional, o de gestión del sistema educativo, es que en una gestión eficiente se pueden reconocer tres elementos: 1. no hay buena gestión si no hay un objetivo claro, sea este un objetivo de aprendizaje, un objetivo institucional o un objetivo de mejora del sistema; 2. no hay buena gestión si no hay una presión para mejorar, que no necesita ser una presión negativa sino que puede ser fomentar los intereses, dar posibilidades, etc.; y 3. no hay buena gestión si no hay recursos para hacer lo que se requiere, es decir que quien conduce el proceso de gestión es quien tiene que proporcionar los recursos para que las acciones se lleguen a producir.

En su tesis doctoral He-chuan Su encuentra que, a partir de estos tres grandes elementos, hay diez factores que la bibliografía plantea que ayudan a que el conjunto del sistema educativo pase por este proceso de mejora eficaz de las escuelas. Tomando el primero de ellos, la fijación de fines, encuentra que es necesario que haya objetivos nacionales en términos de logros de los alumnos y en términos de mejoramiento de las escuelas, lo que quiere decir que hay que explicitar no solo los grandes objetivos sino también cuál es el compromiso, la meta. Por ejemplo, qué quiere decir aplicar bien un currículo. A un maestro o a un profesor no le alcanza con que tener un conjunto de los mejores contenidos. Además de eso necesita tener claro cuáles son los desempeños exigibles a los alumnos del grado/año en que enseña. Solo eso permitirá al docente comprometido gestionar adecuadamente los procesos de aprendizaje dentro del aula porque tiene un objetivo claro. Lo mismo ocurre a nivel institucional: deben estar claramente explicitadas cuáles son las características que deben tener las instituciones educativas como norte del cambio propuesto.

Esta fijación de metas y objetivos es responsabilidad de la instancia central de la administración, ya sea regional, provincial, o central. Esta es la primera condición para la gestión eficaz de la mejora de un sistema educativo porque sin una visión clara compartida por todos los actores, si cada uno define como le parece hacia donde ir, aunque lo haga con la mejor buena intención no se logrará la necesaria sinergia que debe estar presente para que todos transiten trayectos homogéneos. Esto, que parece una condición obvia, no siempre está presente en los procesos de cambio educativo. De hecho en muchos de los países de nuestra región no hemos llegado todavía a tener marcos comunes acordados y conocidos por todos.

Un segundo elemento muy importante para una gestión eficiente, en todos los niveles, es el apoyo para el cambio. Las escuelas necesitan apoyo material, personal, recursos, pero también tiempo. El tiempo es fundamental por dos razones: por un lado, siempre falta; y por el otro, no se puede pedir todo junto.

Por eso resultan más interesantes algunos de los temas que vimos anteriormente, sobre cómo se mal usa en el aula el tiempo que debería dedicarse a la enseñanza y sobre el proceso que implica los estadios del desarrollo institucional. Hay un camino, hay un proceso. Y también es bueno recordar que no todas las instituciones están en el mismo momento de este proceso, en el mismo estadio, por lo que es muy importante que las ayudas y los apoyos que se establezcan estén estructurados teniendo en cuenta la heterogeneidad de los centros escolares.

También la investigación alerta sobre la importancia de que este apoyo sea no solo apropiado a las características de cada escuela sino que esté al alcance permanente de ellas. De ahí la importancia de la descentralización y de la creación de instancias locales y regionales, de distritos o ‘circuitos’ educativos, que serían grupos de cincuenta o sesenta escuelas dirigidos por una autoridad intermedia, que cuenten con equipos profesionales de asistencia a las escuelas. Otra cuestión importante que aparece en estas investigaciones es la necesidad de centros educativos con mayor autonomía. Pero para esto se requiere un conjunto de profesionales que sean capaces de un trabajo en equipo. Esto es bastante complicado en el caso de América Latina por la lógica de nuestras leyes y de nuestros procedimientos administrativos dado que la autonomía institucional debería llegar, por ejemplo, a que el centro educativo tuviera algún grado de injerencia en los procesos de nombramiento de personal docente, o de asignación de funciones; o decisiones sobre cómo adaptar el currículo, como evaluar a los alumnos. Es decir, la autonomía de la escuela debería significar poder adecuar a las necesidades, e intereses de la comunidad, la pertinencia y la relevancia de la tarea. Un problema serio es que con los modelos de reglamentación y normativa a que estamos acostumbrados en América Latina esto es muy complicado.

El tercer elemento de la gestión eficiente, en cualquiera de los tres niveles que estamos analizando, tiene que ver con la presión para alentar el cambio. Desde

este elemento podemos comprender los procesos que avanzan en nuestra región llamados de macro-control que tienen que ver con el aumento de procedimientos para el monitoreo y la evaluación permanente. Los resultados de la investigación son muy consistentes en la dirección de que no hay gestión efectiva que avance sin fuertes procesos de evaluación externa, hecha con agentes externos. Esto quiere decir que no alcanza con la evaluación del alumno que hace cada profesor, se requieren exámenes nacionales; o no alcanza con que la evaluación del docente la haga el director, hay demasiadas cosas que atan esa relación para que el director la pueda hacer objetiva y fructíferamente. El proceso de evaluación debe ser un proceso externo. Si no, hay una contaminación de funciones, de roles, que no ofrece buenas posibilidades de una evaluación adecuada.

También está la responsabilidad de la escuela frente a la sociedad, insertar procesos de rendición de cuentas social, hacia la comunidad. No hemos encontrado todavía en nuestra región una buena manera de hacerlo ya que en general hemos funcionado con los patrones de lo que hacen los países centrales. Nuestros sistemas de ‘evaluación de la calidad’ se restringen generalmente a aplicar pruebas referidas solamente a logros de aprendizaje, y que esas pruebas se transformen en el informe de los diarios diciendo que esta escuela es buena y esta escuela es mala. Esto no tiene un efecto de mejora, y no porque no sea real que hay mejores escuelas que otras, sino porque lo que se necesita es que la información circule con el objetivo de alentar el mejoramiento, no que circule con el único fin de que se busquen culpables.

Aún así hay que reconocer que en la región no se ha sacado el provecho posible a partir de estos procesos. No se han usado realmente para aprender de estas situaciones porque se arrastra el problema de que no hay costumbre de usar datos para la toma de decisiones. En los casos de países en que se devuelven los resultados de las pruebas a las escuelas en un alto porcentaje las escuelas no las

usan, no saben qué hacer con eso. Por eso, este es un gran espacio para trabajar institucionalmente.

Finalmente quiero compartir con ustedes los resultados de una investigación muy reciente. A partir de los resultados de la prueba PISA de 2004 Mourshed y otros seleccionaron veinte sistemas del mundo que han hecho avances importantes (aquellos en los que la mejora de los resultados de aprendizaje es estadísticamente significativa) en un periodo de seis años y se preguntan qué hacen los sistemas educativos para poder mejorar como sistema. (Mourshed y otros, 2009). Estos veinte países cubren todas las regiones del mundo, incluyendo Chile y el estado de Minas Gerais de Brasil, la India, Bangladesh, y también países centrales. Lo que se plantean es que hablar de procesos de mejoramiento sustantivo no supone solo hablar sobre cómo mejorar los países que ya andan bien sino que implica que desde cualquier situación inicial un sistema educativo puede mejorar.

Estos países están divididos en cuatro grupos: el primer grupo son los países que iniciaron en una situación muy mala e hicieron un primer paso para empezar la mejora y llegar a ser regulares; un segundo tramo de los países que inician siendo regulares y han dado el paso para ser buenos; un tercer tramo integrado por los países inicialmente buenos que pasan a ser muy buenos; y un último tramo que abarca países muy buenos que pasan a ser excelentes. O sea que se trabaja con un gradiente. La hipótesis de trabajo es que un sistema educativo puede mejorar de forma significativa independientemente de su punto de partida, y con los grupos antedichos se arman estas cuatro fases que he descrito anteriormente. Reconocer que hay un proceso, que se puede empezar a mejorar desde donde se está, es en sí mismo una propuesta interesante.

La investigación concluye con una serie de conclusiones tomadas de las recurrencias que se encuentran entre los procesos de estos veinte países. La primera de ellas es que la gestión de los cambios macro requiere tres tipos de

decisiones: modificaciones en la estructura de la educación (a veces la estructura de niveles de ciclos, a veces las modalidades, a veces la forma de nombrar a los docentes, a veces decisiones que tienen que ver con cómo se atiende a los sectores con más dificultad). En segundo lugar se necesitan recursos, que en gran medida pueden ser económicos, pero también recursos didácticos, equipamiento y los recursos más difíciles que son los recursos inmateriales, como el tiempo. Hay que reconocer que hay tiempos institucionales diferentes según en qué estadio estén de desarrollo, y tener eso en cuenta. Y en tercer lugar, se requiere montar procesos, como la logística para que todo funcione o la capacitación para mejorar competencias en los docentes. Este último aspecto es uno de los más descuidados.

Un segundo grupo de conclusiones tiene que ver no con lo común a todos los países sino con lo que es específico de cada una de las fases. ¿Cómo pasar de regular a bueno, de bueno a muy bueno, etcétera? La investigación encuentra que cada fase está asociada con un conjunto de intervenciones únicas lo que quiere decir que si un sistema está en el nivel uno, hay que hacer ciertas cosas; si está en el nivel dos, hay que hacer otras cosas, etc. Pero, dice, aunque el contexto (la cultura, la historia) del sistema puede no determinar qué hacer, sí determina como hacerlo. Y el punto fundamental de diferencia está en cómo y cuánto una directiva central puede obligar y cuándo solo debe persuadir. No se encuentra una regla para esto ya que a veces, y en ciertas cosas, es bueno y es interesante poner una norma que todos tienen que cumplir, y a veces no sirve una norma y es bueno ir introduciendo de a poco ciertos cambios en el sistema. ¿Cuáles son las intervenciones típicas de cada fase? En la primera instancia de un sistema malo que empiece a mejorar lo que importa son los estudiantes y el énfasis tiene que estar puesto en cómo mejorar los logros instrumentales de los alumnos con lo que existe y con el esquema de organización, o el sistema de currículo vigente. Es interesante que queda claro que el primer paso no es cambiar el currículo. El esfuerzo debe estar puesto en que se mejoren los

resultados a partir del currículo vigente. El énfasis tiene que estar en la mejora de los aprendizajes de los alumnos que es lo que más rápidamente puede ver el sistema, los docentes y la sociedad, y es importante dar el mensaje de que se está haciendo un esfuerzo y ese esfuerzo da resultado.

En la segunda etapa se supone que se pueden mostrar mejores resultados y el énfasis está en mejorar las bases de la estructura organizativa y de administración. Las acciones que corresponden son por ejemplo recoger más y mejor información y usarla, tener una buena organización, armar un sistema financiero que le llegue a todo el mundo y hacer una buena propuesta pedagógica posible de ser aplicada. En esta segunda etapa ya no se buscan resultados tan tangibles sino que el esfuerzo está en potenciar las distintas instancias de organización pedagógica, financiera o administrativa para que el sistema pueda posicionarse mejor.

En la tercera instancia, de bueno a muy bueno, el énfasis está en mejorar las condiciones de trabajo del docente tema que, si bien es muy importante, es de notar que no es lo primero que se hace. Estas decisiones se refieren a cambios estructurales y son, por ejemplo, repensar la carrera docente, repensar cómo se nombra a los profesores y cómo ascienden, cómo se los incentiva para el desarrollo profesional y cómo se valoriza la docencia en el conjunto de roles profesionales de la sociedad. La ‘jerarquización docente’, que es sin duda muy importante, viene después de que el sistema ha mejorado un poco los resultados de aprendizaje de los alumnos y también después de que se han puesto las bases de organización que permiten una gestión un poco más eficaz.

En la última fase el énfasis está en la autonomía de la escuela y en el trabajo en redes colaborativas. Y creo que este hallazgo es muy importante para nuestra región porque en muchas de nuestras reformas lo primero que se hizo fue decidir que las escuelas fueran más autónomas. Según la experiencia internacional de sistemas que mejoran esto recién conviene hacerlo cuando se han generado ya ciertas condiciones que permitan realmente que la autonomía

sea verdadera y no como pasa muchas veces en nuestra realidad que por un lado la escuela está requerida de decisiones autónomas pero no tiene los elementos profesionales para hacerlo, y por el otro, se le pide más autonomía pero no e cambian las reglas y procedimientos y sigue siendo el supervisor el que tiene capacidad para decidir.

En todo este trabajo lo que me parece más interesante es la evidencia de que hay una secuencia de intervenciones que en un cierto punto está condicionada por el estado del sistema. Esto también pasa con los alumnos ya que, según el momento del proceso de aprendizaje en que está, se puede trabajar con más o menos autonomía en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, también se encuentran elementos comunes. Se destacan seis intervenciones que ocurren en todas las instancias. Una de ellas es que en todas se debe acentuar el desarrollo profesional de los docentes y directivos: hay que contribuir a la construcción de la capacidad de enseñar de los profesores y de gestionar de los directivos si bien esto variará según la fase de mejoramiento en que se encuentre el sistema.

En todas las instancias hay que evaluar a los alumnos y hay que evaluar el desempeño docente. No hay sistema educativo que pueda mejorar si no tiene macro controles permanentes que sean los sensores de cómo anda. No hay procesos de monitoreo y seguimiento de un enfermo que no requiera poner un termómetro y esto supone no confundir con las propuestas en donde el termómetro implica que me premien o no. Entender los procesos de evaluación con el símil del termómetro significa dar importancia a saber cómo andamos y qué debemos seguir haciendo. Es por eso que es absolutamente necesario evaluar externamente a los alumnos y también evaluar periódicamente a los docentes.

Hay que mejorar la información del sistema, también en esta misma línea, para poder saber cómo van los procesos. Hay que facilitar las mejoras, introduciendo políticas, leyes, regulaciones, que se refiere a lo que hemos visto acerca de la

importancia de una visión compartida para saber qué sentido tiene en el conjunto de la reforma la etapa que estamos viviendo. Hay que revisar el currículo y los estándares, suponiendo que todos los sistemas han desarrollado y usan estándares. Hay que asegurar la estructura de remuneración y reconocimiento adecuado para los profesores y para los directores que son los que tienen el trabajo fundamental, y esto desde la primera etapa, como tema permanente.

Y finalmente, hay que tener una continuidad en el liderazgo tanto en la gestión política como en la institucional y hay que crear una capa intermedia que sostenga los cambios para lo cual es decisivo el papel del supervisor educativo. Hay en el mundo un movimiento que se llama la *nueva supervisión*, que está cambiando de cuajo las prácticas de la supervisión tradicional. Esta propuesta se basa en la premisa de que si las instituciones son autónomas tienen la responsabilidad por la tarea que hacen y tienen unos estándares o criterios de calidad contra los cuales se autoevalúan. Por lo tanto, la supervisión primera debe ser institucional (De Grauwe, 2007).

La autonomía no supone capacidad profesional indefinida por lo cual las instituciones disponen de la posibilidad de asesoramiento profesional. Por otro lado tienen auditores o inspectores que cada tanto vienen a las escuelas y chequean con la escuela los resultados de la autoevaluación que cada centro está obligado a hacer. El proceso de autoevaluación es muy importante y se basa en estándares, pero los resultados deben estar avalados por evidencias concretas. La reunión entre la evaluación interna de la escuela y la evaluación externa de los inspectores da el compromiso de un plan de mejora que significa que se deben hacer ciertas cosas y para llevarlas a cabo hay posibilidad de pedir asesoramiento (Aguerrondo, 2011).

Este proceso es lo que se llama hoy la nueva supervisión profesional que además, a diferencia de lo que estamos acostumbrados, no discrimina por niveles. Es decir, no hay supervisor de primaria, secundaria, de historia o de

geografía. Son equipos de supervisión (hoy se llaman equipos de *inspección*) que vienen a evaluar el centro. No trabajan con la escuela porque quienes trabajan con ella son los *asesores* y esto permite que para los distintos problemas haya distintos especialistas mucho más formados que lo que estamos acostumbrados porque hoy el proceso de enseñanza es tan complejo que el asesoramiento profesional adecuado no lo puede cubrir una sola persona.

Los equipos de inspección van a la institución escolar en grupos de entre tres y cinco personas y se quedan entre tres y cinco días. Miran todo, hacen encuestas a los padres, encuestas a los profesores y a los alumnos, observan clases y después hacen su informe entre todos porque se considera que una sola persona no es suficientemente objetiva para poder tener un juicio sobre la institución. Este informe se conversa con el equipo directivo y con los profesores, y de ahí sale el plan de mejora que compromete resultados distintos de cada una de las instituciones.

Dado que hay instituciones mejores y otras peores hoy se habla internacionalmente de la *inspección proporcional* que quiere decir que el período que transcurre entre las visitas es proporcional al nivel de riesgo de la escuela. Las escuelas que tienen más problemas tienen visitas más frecuentes; y a las escuelas que tienen menos problemas se las deja más tranquilas ya que además existen los asesores que siempre están mirando y hay también una serie de indicadores que entran permanentemente en un sistema de información que ayudan al monitoreo constante. Este es un modelo totalmente distinto al que conocemos, pero basado en la autonomía de verdad de la escuela, basado en el trabajo profesional del equipo docente (SICI, 2009).

Les quería dar este panorama general de los resultados más importantes de la investigación sobre temas de la gestión educativa a nivel del aula, de la institución escolar y de la gestión de las reformas para que abramos un poco la

mirada a lo que hoy está pasando en el mundo y sepamos qué hacen los sistemas educativos que han logrado mejorar.

Muchas gracias

Bibliografía

Aguerrondo, Inés, “La supervisión educativa y la política pública. El rol de la supervisión en los procesos de reforma”, *Revista EDUCAR* – Universidad Autónoma de Barcelona - 2011.

Numero monográfico sobre Supervisión Educativa coordinado por Serafín Antúnez

Aguerrondo, Inés, “The Dynamics of Innovation: Why does it Survive and What Makes it function” en OECD-CERI, *Innovating to learn, learning to innovate*, Paris, 2008a.

Aguerrondo, Inés, “La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente.”, *Revista del RIEE*; Nº 2, RINACE, 2008b.

Creemers, Bert P.M. “A comprehensive framework for effective school improvement”, *New Perspectives for Learning*, Briefing paper 27, The European Commission, 2001.

<http://www.pjb.co.uk/npl/index.htm>

De Grauwe Anton, (2007) “Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement”, *International Review of Education*, Volume 53, Numbers 5-6, 709-714, September-2007.

Dummont Hanna, Istance David y Benavidez Francisco, *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris, 2010

Gairín J; Muñoz Moreno J.L.; Rodríguez Gómez D., “Estados organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas”, *Revista de ciencias Sociales (Ve)*, Vol. 15, Nº 4, octubre-noviembre 2009, pp. 620-634, Universidad de Zulia, Venezuela. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28012285005>

He-chuan Sun. *National Contexts and Effective School Improvement. An exploratory study in eight European countries*. Biblioteca de la Universidad de Groningen, 2003.

<http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculty/ppsw/2003/h.sun/thesis.pdf>

Hunt Barbara C., *Teacher Effectiveness: A Review of the International Literature and Its Relevance for Improving Education in Latin America*, PREAL, Documento Nº 43, Agosto 2009.

Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris, and D.Hopkins, *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. National College for School Leadership, Department for Education and Skills, 2006.

www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/sevenstrong%20claims.pdf (subido el 7 de enero de 2008).

Martinic Sergio, *Tiempo y aprendizaje en América Latina*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, marzo 2000.

McBer Hay, *Research into Teacher Effectiveness; A Model of Teacher Effectiveness*, Research Report No. 216. London: Department for Education and Employment, 2000.

McKinsey & Company, *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*.

www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf (subido el 29 diciembre de 2007).

Mourshed Mona, Chinezi Chijioke y Barber Michael, *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey Co., 2009.

Murillo Torrecilla F. Javier (Coord) *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D. C., Colombia, 2007.

Muñoz Repiso M., Murillo F.J., Barrio R., Briosio M.J., Hernández M.L. y Pérez-Albo M.J. “Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia escolar”. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, nº 218, enero-abril 2001, pag.69-84

National Board of Professional Teaching Standards. (NBPTS), “What Teachers Should Know and Be Able to Do”, 1989.

www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf.

PREAL, *El tiempo y el aprendizaje en América Latina*, Formas y reformas de la educación. Serie Políticas, Año 4, Nº 11, Santiago, 2002.

SICI (2009), *SICI Workshop- Risk Analysis and Proportional Inspections*, Funchal, 4-5 June 2009, Inspeção Geral da Educação (IGE), Lisboa

Reynolds, David y Teddlie, Charles. *Joining School Indicator, School Effectiveness, and School Improvement Research--The International Perspective*. Presentado en el Annual Meeting de la American Educational Research Association (AERA), Montreal, marzo 1999.

Reynolds, David y otros. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Aula XXI-Santillana. Madrid. 1996

3. Cómo investigar sobre el cambio en educación vuelve evidente la importancia de la gestión como factor crítico de la calidad y la equidad.

Dra. Adriana Aristimuño (Universidad Católica del Uruguay)

Introducción

Voy a presentar una reflexión basada en mi experiencia, a partir de un conjunto de investigaciones que he hecho, comenzando en los últimos años de la década de 1980.

El tono y el estilo elegidos son los propios de una **narración**, un relato sobre el camino recorrido, al final de lo cual voy a proponer una síntesis a partir del trabajo académico que he realizado en el campo de la gestión educativa, y espero de esta forma dar fuerza al nombre del seminario: la gestión es un desafío crítico hoy para lograr una educación de calidad y con equidad, especialmente en Uruguay. Presentaré esa síntesis bajo la forma de un conjunto de conclusiones, pero que en realidad son hipótesis de trabajo.

Narración del camino recorrido

Primera estación. Comencé a desarrollar mi trabajo como investigadora y docente en la universidad, intentando desde un principio vincular ambas cosas. Mi interés se centró en las dinámicas que ocurren en los centros educativos cuando se pone en marcha una política innovadora, lanzada desde fuera de los centros. Un tema clásico de la investigación sobre cambio e innovación, y en general, sobre política educativa y sus dinámicas. La primera estación de este camino consistió en el encuentro con una bibliografía nueva, generada fuera del país, que ponía énfasis en la importancia de las dinámicas de cada centro educativo en la puesta en marcha de la política educativa. A partir de dicha

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

bibliografía (la mayoría estaba generada en Argentina, España, Estados Unidos, Europa), diseñé y desarrollé una investigación extensa en el seguimiento de los Cursos de Compensación del primer plan de estudios en democracia para el ciclo básico de la educación media, el plan 1986. Estuve años recorriendo liceos para culminar con un informe de tesis de postgrado, que insumió unas 330 horas de trabajo de campo.

Los resultados de esa aventura intelectual pueden resumirse en dos: los centros educativos hacen una adaptación local muy fuerte de la política educativa, aun en sistemas educativos centralizados; y en esa adaptación fuerte los factores clave resultaron ser dos: la manera en que ejerce su rol el director (liderazgo pedagógico, visión estratégica, presión direccional, prioridades y construcción de equipos) y la forma en que los centros funcionan como organizaciones (cultura, sus prioridades, colegialidad entre docentes, existencia de metas compartidas, resolución de problemas y márgenes de autonomía). Fuentes: Aristimuño, 1996 y Aristimuño 1999.

En los siguientes cuadros se resumen los principales hallazgos:

Cuadro 1. Capacidad de cambio de los centros educativos y el rol del director⁹

Capacidad de cambio del centro educativo	<i>Director como constructor de la cultura</i>	<i>Grado de apoyo a la innovación del director</i>	<i>Liderazgo pedagógico del director</i>	<i>Uso del tiempo del director</i>	<i>Énfasis en la gestión del director</i>
Alta	Construyen una visión	Alto, establecen dispositivos	Claro con docentes y estudiantes	Categoría central: lo pedagógico	Trabajo en equipo. Relación con comunidad

⁹ Los cuadros 1 y 2 han sido tomados y adaptados de Aristimuño, 1996, 1999 y 2010.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”

Red AGE

Baja	Solo en un liceo	Solo en un liceo	Inexistente	Un liceo: lo pedagógico En otro: lo administrativo	Control disciplinario. Mantenimiento
-------------	------------------	------------------	-------------	---	---

Cuadro 2. Capacidad de cambio de los centros educativos y aspectos de su organización

Capacidad de cambio del centro educativo	<i>Temas de la cultura institucional</i>	<i>Nociones en las que se basa la visión compartida</i>	<i>Capacidad de resolución de problemas</i>	<i>Relación con dependencias centrales</i>
Alta	Somos un super liceo y un equipo. Tenemos docentes dedicados	El estudiante es el centro de todo. Eficiencia. Dedicación	Más clara en un liceo, relativa en el otro	Algunos espacios de autonomía en un liceo.
Baja	Ausencia de reglas	No hay	Escasa en ambos	Solo respuestas burocráticas

Segunda estación. Apenas defendida la tesis a que dio lugar la investigación anterior (1996), encuentro que muchas de esas ideas están siendo aplicadas en el diseño de un nuevo modelo de centro para el ciclo básico de la educación media, modelo de centro que era el eje del Plan 1996. Este plan recogía muchas de las demandas de las ATD hasta el momento, y contó con importantes insumos de académicos argentinos (J.C. Tedesco, M. Poggi, G. Frigerio, G. Tiramonti).

Además, se trabajó en paralelo en la formulación de una nueva inspección para la educación media, llamada Inspecciones Regionales, en sintonía con varias de las ideas que daban fundamento al nuevo modelo de centro. Estas inspecciones abandonaban la idea de la fiscalización y proponían un modelo de auditoría, con visitas de varios días a los centros por parte de equipos de inspectores que identificaban las oportunidades de mejora de la gestión y proponían, en acuerdo con los equipos directivos, acciones de mejora con un plan de trabajo. Fue fuerte en esto la influencia del modelo francés de inspección que todavía hoy está vigente en Francia.

El seguimiento de la implementación del plan 96 durante los años 1996 y 1997 arrojó información reveladora: se confirmaba que el modelo de gestión del centro educativo era crucial como articulador de la propuesta (docentes concentrados, menos asignaturas, proyecto de centro que guiaba la gestión, construcción de colegialidad, metas compartidas, ambientes generadores de aprendizajes con mayor personalización, espacios de trabajo profesional de los docentes como la Coordinación, una tendencia a hacerse cargo de los resultados). En 1997 recorrimos 8500 km en todo el país, visitamos 67 veces los centros (eran 26) y completamos cerca de 600 horas de trabajo en los liceos. Fuentes: ANEP, 1997 y 1998.

¿Qué pasó en el correr del tiempo con este modelo de centro? Esto lo pude saber años después, cuando tuve la oportunidad de participar en un proyecto regional sobre oportunidades de los jóvenes más desfavorecidos, liderado por UNESCO.

Tercera estación. O más bien, *cuando el optimismo se comienza a desvanecer.* En la investigación realizada en el marco del proyecto regional de Unesco, quedó claro cómo con el correr del tiempo, los buenos resultados se fueron debilitando. Solo en los centros del interior del país estas prácticas seguían vigentes. En estos centros, cuatro aspectos del área de la gestión explicaban

esta supervivencia del modelo: el tamaño de los centros (eran los más pequeños los que mantenían aquellos rasgos), la menor rotación de los cuerpos docentes, la mayor autonomía en el manejo de los recursos, y una más sólida consolidación o relación con la comunidad. Fuente: Aristimuño y Lasida, 2003.

Esta tercera estación de hecho inauguró una nueva etapa, saliendo de lo que podría llamarse “el optimismo inicial” hacia un “optimismo desencantado”. En esta nueva etapa comienzo a distinguir entre *los factores que obedecen a dinámicas propias del centro* educativo, tales como el estilo del director, la construcción de un proyecto, la colegialidad entre los docentes, la responsabilidad por los resultados, entre otros, y *los factores que se deciden fuera del centro* pero que lo afectan, tales como la rotación de los docentes y directivos; la escasa autonomía de los centros en temas clave como la gestión de las personas, del currículo y de los recursos materiales; el tamaño de los centros y el tema locativo o de planta física.

Sucesivas investigaciones arrojaron nuevos elementos en esta etapa de optimismo desencantado, entre las que me permito destacar dos.

La primera de ellas consistió en indagar qué uso se estaba haciendo a nivel de las escuelas primarias sobre la información que desde los niveles centrales se enviaba a éstas sobre los resultados que obtenía cada una en las pruebas de aprendizaje. Desde una mirada sobre el cambio educativo, la innovación aquí era el uso de la información que llegaba a las escuelas. El interés de la investigación era identificar los factores que incidían a favor de ese uso. Fue un trabajo extenso, de un año de duración, que involucró entrevistas a inspectores, técnicos de la unidad de evaluación de aprendizajes, y dirigentes de los sindicatos de maestros, una encuesta nacional a maestros y directores que incluyó 831 maestros y 78 directores, y 4 grupos de discusión con los maestros con mayores niveles de rechazo a la propuesta innovadora.

¿Cuáles resultaron ser los maestros más proclives a incorporar esta información sobre resultados de aprendizaje de sus alumnos, en sus prácticas? Aquellos con una antigüedad media (entre 10 y 20 años de profesión), aquellos que trabajaban en escuelas de contexto crítico y de tiempo completo (los que habían recibido más oportunidades de formación en servicio), los que trabajaban en escuelas con un *tejido escolar integrado*, es decir, con pautas de trabajo compartido, y donde permanecían trabajando por varios años.

Dejando a un lado el factor de la antigüedad, que es un factor individual, todos los demás factores que inciden a favor de la implementación de la innovación, pertenecen a la órbita de la gestión, ya sea a nivel del centro educativo o a nivel central del sistema educativo. Entre los primeros se destaca el tejido escolar que se puede construir al interior del centro, donde las relaciones entre los docentes y el liderazgo del director son fundamentales. Entre los segundos, están el tipo de escuela y las oportunidades de formación en servicio que por tanto recibe, y la rotación de maestros y directores, determinada por el sistema de asignación de los docentes a las escuelas. Los factores propios del centro educativo eran los que apoyaban el desarrollo de la innovación; los factores externos lo dificultaban. Fuente: Aristimuño, Kaztman y Monteiro, 2005.

La segunda, un trabajo realizado por una estudiante de Maestría sobre la puesta en marcha del portafolio como estrategia innovadora de evaluación de aprendizajes (contenida en el Plan 1996), arroja resultados similares en cuanto al peso negativo de los factores externos al centro educativo. Fuente: Baracchini, 2005.

La información se sintetiza en el siguiente cuadro, donde se presentan los factores encontrados en las cinco investigaciones reseñadas, distinguiendo entre los que facilitan los cambios y los que los bloquean o hacen más difíciles.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

Cuadro 3. Factores que facilitan o bloquean los procesos de cambio, por investigación realizada¹⁰

<i>Investigación</i>	<i>Factores que facilitan</i>	<i>Factores que bloquean</i>
Cursos de compensación, ciclo básico de educación media	Rol del director Cultura del centro	<i>Forma de asignación de docentes a centros</i> <i>Modelo burocrático de gestión</i>
Modelo de centro Plan 1996, ciclo básico de educación media	Clima ordenado Personalización de la relación Colegialidad entre docentes Tendencia a hacerse cargo de resultados, consensos	<i>Rotación y ausentismo docente, a partir de cambio en sistema de asignación docentes a centros</i>
Vigencia del modelo de centro 6 años después	Mismos que anterior pero solo en interior país, por: Tamaño pequeño <i>Baja rotación docentes</i> <i>Mayor autonomía</i> Sólida relación con comunidad	<i>Igual que anterior</i>
Uso por parte de maestros y directores, de información sobre	Tejido escolar integrado, con colegialidad	<i>Rotación de maestros y directores que rompe tejido escolar</i>

¹⁰ El cuadro ha sido adaptado de Aristimuño, 2010.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

evaluación, educación primaria	Factor individual: antigüedad maestros entre 10 20 años <i>Tipo de escuela (definición institucional externa al centro)</i>	
Uso del portafolio en ciclo básico de educación media	Factor individual de docentes: formación específica en y opinión favorable a la innovación Factor individual director: estabilidad en el centro educativo <i>Ingreso temprano del centro en el plan</i> <i>Nivel sociocultural del centro</i>	La inexistencia de influencia entre el uso de la innovación a nivel del centro y el uso que sus docentes hacen en el aula

En negrita se marcó a los factores ligados a dinámicas internas al centro educativo; en cursiva están los factores que le vienen dados al centro desde el exterior desde decisiones tomadas en los niveles centrales del sistema. Como puede apreciarse, la casi totalidad de los factores que apoyan los procesos de cambio son construidos al interior de los centros, mientras que los que los obstaculizan suelen estar ubicados fuera de éstos.

Se trata de muy buenas noticias para la gestión, mirado desde lo que se puede hacer en los centros educativos, pero en el marco de un optimismo relativo, dada la fuerte influencia negativa que tienen los factores que bloquean, que en muchos casos terminan derrotando a las dinámicas logradas al interior de los centros.

Cuarta estación. La reflexión de hoy. Investigar la puesta en marcha de cambios en educación, es estudiar la implementación de las políticas educativas, pues las políticas se renuevan permanentemente. Por lo tanto, lo que revela la investigación sobre la puesta en marcha de nuevas propuestas, parece revelador también sobre cómo en definitiva se ponen en marcha las políticas educativas. Estas lecciones aprendidas –hasta ahora, y hasta que nueva evidencia empírica demuestre lo contrario- pueden resumirse como sigue:

- Sigue vigente la noción de que las dinámicas que tienen lugar en los centros educativos son cruciales en definir hasta dónde y cómo se aplican las políticas generales de un sistema educativo;
- Dentro de los centros educativos resultan centrales las dinámicas de la órbita de la gestión;
- De todas formas, lo que los centros pueden hacer tiene limitaciones, en algunos casos muy fuertes, como ocurre en un sistema con carencias de planificación estratégica –notorias en el tema de la planta física-, centralizado y con alta burocratización de varios de los procesos claves de la gestión, tales como la asignación de los docentes y directivos a los centros, la gestión curricular y la de los recursos materiales;
- En la puesta en marcha de políticas educativas se deben tener en cuenta tanto los factores de gestión propios de los centros, como los de la gestión externa a los centros, sobre los que se toman decisiones fuera de ellos pero que afectan su funcionamiento. Colocar el peso sobre uno de los agentes –como los centros- y no en el conjunto, compromete la calidad del proceso.

Bibliografía

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1997). *Estudio de seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Resultados de la implementación en 1996*. Versión preliminar. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1998). *Estudio de seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Resultados de la implementación en 1997*. Versión preliminar. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central

Aristimuño, A. (1996). *Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*. Tesis de doctorado defendida en la Katholieke Universiteit Leuven.

Aristimuño, A. (1999). “El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público”. *Prisma 11*, 20-54. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Aristimuño, A., Kaztman, R. y Monteiro, L. (2005). “La evaluación de aprendizajes y su impacto en las políticas y las escuelas públicas de Uruguay” (pp. 173-242). En: *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. Santiago Cueto, editor. Santiago de Chile: PREAL.

Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: UNESCO-IIPE.

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, del 15.12.10, disponible en www.rieoei.org.

Baracchini, L. (2005). *La implementación del portafolio del alumno como instrumento de evaluación en el Ciclo Básico del Plan 1996*. Tesis de Maestría, Universidad Católica del Uruguay.

4. DIRECTORES, CAPACIDADES Y LIDERAZGO EDUCATIVO

DENISE VAILLANT¹¹

INTRODUCCIÓN

La evidencia internacional muestra que el liderazgo de los directores es clave para el mejoramiento educativo y que existen una serie de características y prácticas básicas compartidas por aquellos que tienen un adecuado desempeño (Leithwood, 2006). Todos los estudios apuntan al mismo sitio: los buenos profesores son esenciales para que los estudiantes incorporen aprendizajes significativos y los directores son fundamentales para que los docentes trabajen mejor. En coherencia con esta evidencia, las políticas educativas de los países con mejores resultados han hecho del liderazgo un motor del mejoramiento educativo (McKinsey, 2007).

La existencia de evidencia empírica comparativa sobre los resultados de logros educativos en los países de la OCDE a través de su *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)*¹², permite observar importantes diferencias entre los aprendizajes de los estudiantes de un país a otro. Las evaluaciones de

¹¹ Denise Vaillant es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, asesora de varios organismos internacionales y autora de más de cien artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Perteneció a numerosas Asociaciones Científicas y Profesionales. Actualmente es Secretaria Académica del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Es también la Presidente del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona.

¹² En inglés, *Programme for International Student Assessment*. El estudio PISA mide el rendimiento educativo de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En la última evaluación PISA (2009) participaron 8 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay. Para más información sobre esta iniciativa, ir a www.pisa.oecd.org/

PISA muestran en forma sistemática que algunos países se ubican siempre en los mejores lugares. Tal es el caso de Finlandia, Hong Kong, Corea del Sur, Japón, Canadá, Australia y Nueva Zelanda.

Estos hallazgos nos llevan a preguntar: ¿qué tienen en común esos países que logran el éxito educativo? o, por la negativa, ¿qué le falta a los países que año tras año se ubican “al final de la tabla”? Para responder, el estudio de McKinsey (2007) analiza los resultados del Programa PISA, mostrando que las diferencias en el éxito no se explican sólo por el gasto educativo; Singapur, destina menor gasto por estudiante que otros países, y sin embargo suele obtener mejores resultados.

Las claves del éxito están básicamente vinculadas con tres factores: el reclutamiento, la formación y el apoyo de los directores y otros profesionales al trabajo de los docentes en el aula. A estas dos dimensiones se agrega la generación de dispositivos para atender a los estudiantes con rezago educativo. El estudio McKinsey (2007) se suma a numerosas investigaciones internacionales (Darling-Hammond et. al., 2005; Day et. al., 2007), que demuestran que el adecuado desempeño del docente es un factor que influye en forma decisiva en los logros educativos de los estudiantes. Y en ese buen desempeño, el liderazgo y apoyo de los directores surge como una de las variables intervinientes más robustas.

QUÉ GESTIÓN, QUÉ DIRECTOR, QUÉ CAPACIDADES

Una adecuada gestión en un centro educativo se mueve entre aquello que es preciso hacer para que un centro educativo funcione y, por otro lado, un conjunto de capacidades de los directores que posibiliten que ese centro trabaje en equipo. Y aunque cada contexto puede demandar distintas capacidades y habilidades de los directores, la literatura identifica al liderazgo

educativo como uno de los factores intervinientes en un modelo de dirección deseable.

En una extensa revisión, Ingvarson (2006), analiza un conjunto de informes nacionales e internacionales sobre estándares de práctica profesional del liderazgo escolar, incluidos los enfoques de acreditación de líderes escolares. Entre sus conclusiones destaca que los estándares son cada vez más utilizados para orientar la formación y el desarrollo de líderes escolares, así como de acreditación.

Por su parte, el proyecto *Mejorar el liderazgo escolar* de la OCDE (2008) identificó cuatro áreas de acción que, consideradas en conjunto, pueden ayudar a la práctica de un liderazgo educativo que mejore los resultados de los estudiantes. El liderazgo escolar se ha convertido en un área prioritaria para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y sus países miembros. Durante los años 2006 y 2007, veintidós sistemas educativos participaron en un estudio de la OCDE que se propuso diagnosticar el estado del liderazgo e investigar diferentes estrategias nacionales que permitieran aumentar su calidad y sostenibilidad en las escuelas. Ese estudio identificó cuatro áreas de acción: re-definición de las responsabilidades del liderazgo escolar; distribución del liderazgo escolar; desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz y transformación de la dirección escuelas en una profesión más atractiva.

En primer lugar, aparece la *necesidad de re-definir las responsabilidades del liderazgo escolar*, debido a los retos que planteados a las escuelas. Esto ha llevado algunos países a desarrollar marcos de referencia para el liderazgo escolar o estándares para los equipos directivos a fin de proporcionar congruencia y orientación sobre las características y responsabilidades de los líderes escolares. Al desarrollar los marcos de liderazgo, los países deben

(OCDE, 2008) considerar la evidencia con respecto a la práctica del liderazgo eficaz, así como las necesidades de los sistemas educativos nacionales. Además los equipos directivos deben participar junto a los responsables educativos, en el diseño e implementación de esos marcos para sentirse involucrados. Los marcos pueden y deben ser usados como base para la selección, la formación y la evaluación de líderes escolares.

En segundo lugar, el estudio de la OCDE (2008), considera que las funciones y las responsabilidades del liderazgo escolar se están expandiendo con rapidez. Resulta hoy imprescindible *distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo*. Una clara definición de las funciones de liderazgo escolar y cómo se éstas se distribuyen puede contribuir a una mayor eficacia de los equipos directivos. Y parecería que el liderazgo distribuido eficaz se basa en los conocimientos más que en el puesto formal o los años de experiencia.

El desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica aparece como la tercer área de acción identificada en el estudio de la OCDE (2008). No hay una única manera de proporcionar oportunidades de desarrollo de liderazgo. Los programas de formación deben basarse en investigación acerca del aprendizaje de liderazgo eficaz e incluir un equilibrio adecuado de conocimiento teórico y práctico y de autoestudio. Entre diversas estrategias, se destacan el trabajo de grupo, las redes, y las tutorías.

En cuarto lugar el mencionado estudio de la OCDE (2008), alude a la necesidad de *hacer de la dirección escolar, una profesión más atractiva* al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados. Diversos estudios prospectivos muestran que muchos directores se retirarán en los próximos años y que pocos docentes están en condiciones de asumir puestos de liderazgo de alto nivel (Vaillant,

2011). Expandir las oportunidades de carrera para los equipos directivos, puede hacer la profesión más atractiva y aumentar la motivación de los líderes escolares en funciones.

En el contexto iberoamericano, Álvarez (2010) delimita cuatro capacidades del liderazgo educativo que estima esenciales: capacidad de pensamiento estratégico; capacidad de gestión del aprendizaje; capacidad de relación con las personas y capacidad para la creación y animación de las estructuras organizativas.

La *capacidad del pensamiento estratégico* alude a las habilidades necesarias para promover y gestionar procesos de cambio, generar una misión compartida de la organización y desarrollar un proyecto de dirección. La *capacidad de gestión del aprendizaje* es aquella relativa a la dirección pedagógica de los centros educativos y a las habilidades para liderar los procesos de enseñanza y para supervisar la labor y el desarrollo profesional del docente.

La tercera habilidad delimitada por Álvarez (2010), apunta a la *capacidad de relación con las personas* y a aquellas que permiten impulsar redes entre los agentes educativos y proyectos institucionales que involucren a los docentes. Por último, la *capacidad para la creación y animación de estructuras organizativas* refiere a la habilidad del director para organizar estructuras que faciliten la coordinación y el trabajo en equipo, en un marco de liderazgo compartido.

También en el contexto iberoamericano, la bibliografía sobre la dirección de centros educativos, abunda en las capacidades que se deban tener para acreditarse como directivo profesional docente. Campo (2010), efectúa un retrato robot de un director ideal a partir de 23 capacidades agrupadas en cuatro bloques que figuran en el cuadro que sigue

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

TABLA 1 CAPACIDADES DIRECTIVAS DE UN DIRECTOR IDEAL

CATEGORÍAS	CAPACIDADES DIRECTIVAS
CUALIDADES PERSONALES	FLEXIBILIDAD; CONSTANCIA; AUTONOMÍA; FIABILIDAD; INTEGRIDAD; EQUILIBRIO
DESTREZAS INTERPERSONALES	EMPATÍA; PREOCUPACIÓN POR LOS OTROS; ASERTIVIDAD; ESCUCHA ACTIVA; CLARIDAD Y CONCISIÓN EN LA EXPRESIÓN; TRABAJO EN EQUIPO
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	DELEGAR; MOTIVACIÓN; CONTROL DE CALIDAD; DESARROLLO DEL PERSONAL; APERTURA AL EXTERIOR; LIDERAZGO
DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS; NEGOCIACIÓN; ORGANIZACIÓN DE RECURSOS; COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO; NEGOCIACIÓN

REFERENCIA: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE CAMPO (2010)

Además de las capacidades inventariadas por Campo (2010), la bibliografía internacional reciente sobre la dirección de centros agrega aquellas referidas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación que constituyen hoy un requisito para acreditarse como “directivo profesional docente” (Vaillant, 2011).

QUIÉNES SON Y QUÉ HACEN LOS DIRECTORES LATINOAMERICANOS

A pesar de la importancia que algunos escritos recientes otorgan al liderazgo de los directores de centros educativos, en América Latina, la figura del director ha estado relativamente relegada en el análisis y formulación de políticas concretas para mejorar la calidad educativa (Vaillant, 2011). Para comprender

mejor la situación, comenzaremos por presentar algunos datos referidos a las características y el perfil de los directores latinoamericanos para luego reflexionar sobre la temática del liderazgo como capacidad clave para la mejora educativa.

Los primeros datos que vale la pena destacar refieren a los rasgos demográficos de los directores en centros educativos latinoamericanos. La evidencia referida a seis países de la región¹³ (UNESCO, 2008) sugiere que el personal directivo en las escuelas primarias, generalmente seleccionado del propio cuerpo docente, tiene una edad promedio en el entorno de 40-50 años. En algunos países la media se acerca –e incluso supera - a los 50 años. En Argentina, el promedio de edad de los directores es de 49 años, en Uruguay es de 49,4 y en Chile alcanza a 53,9. En Brasil, Paraguay y Perú se ubica entre los 40 y los 46 años (42,5, 40,3 y 40,3 respectivamente). Esto es consistente con un perfil de carrera docente predominante en la región que premia la antigüedad para el ascenso, incluyendo en él el acceso a cargos de gestión y liderazgo (Morduchowicz, 2003; Vaillant y Rossel, 2006).

La provisión de cargos de cargos directivos en muchos países latinoamericanos se realiza según un sistema centralizado lo que contrasta con países como Finlandia, donde los directores de escuela son elegidos por la comunidad. En América Latina es por lo general el gobierno nacional, provincial o municipal quien contrata a los maestros y a los directores de escuela y además decide dónde éstos van a ejercer su función.

La información sobre el tipo de tarea desarrollada por los directores (Vaillant, 2011), muestra que éstos dedican buena parte de su tiempo a las tareas de gestión y de administración, y un porcentaje de tiempo bastante menor a funciones pedagógicas. En las escuelas latinoamericanas, al igual que en otras

¹³ Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

regiones, los directores de centros escolares dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas lo que los lleva a descuidar, en muchos casos, las funciones pedagógicas (ver cuadro 2).

TABLA 2: % DE TIEMPO QUE DIRECTORES DE ESCUELAS DEDICAN A ACTIVIDADES DE GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN

	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	PARAGUAY	PERÚ	URUGUAY
GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN						
GESTIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA	72	82	84	53	69	90
GESTIÓN CONTABLE	49	62	53	28	36	87
MANEJO DE TEMAS ADMINISTRATIVOS	80	86	89	93	85	86
RELACIONES PÚBLICAS	60	54	51	52	44	67
ÉVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ESTUDIANTIL	32	50	45	44	23	33
MONITOREO DE PROGRESO EN APRENDIZAJES	36	49	33	43	27	28
REGISTRO DE PROGRESOS DE APRENDIZAJES	42	40	39	43	42	27
COORDINACIÓN DE ASIGNATURAS	31	32	36	38	34	25
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	22	34	37	16	26	24

REFERENCIA: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE UNESCO (2008)

La lectura del cuadro 2 muestra claramente que las actividades meramente administrativas (gestión de la infraestructura, gestión contable,...) están omnipresentes mientras que otras más directamente vinculadas a la enseñanza

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

(evaluación del desempeño estudiantil, registro de progresos de aprendizajes...) son menos frecuentes.

Las actividades que los directores desarrollan para apoyar la enseñanza, refieren al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de los centros educativos en función del trabajo de enseñanza. Esta categoría de prácticas apunta a la organización de la enseñanza y puede ser de carácter formal, como es la supervisión, pero también y quizás más importante, pueden ser informales. Las prácticas que se agrupan en esta categoría involucran entre otros, la observación de clases; el apoyo técnico a los docentes y el monitoreo de los aprendizajes y de las prácticas docentes (ver cuadro 3). Lo anterior requiere necesariamente del conocimiento del currículum y del uso de la información en la resolución de los problemas actuales y potenciales.

TABLA 3: % DE TIEMPO QUE DIRECTORES DE ESCUELAS DEDICAN A ACTIVIDADES DE APOYO A LA ENSEÑANZA

	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	PARAGUAY	PERÚ	URUGUAY
APOYO A LA ENSEÑANZA						
OBSERVAR CLASES	75	63	60	72	65	72
APOYAR A DOCENTES DE AULA	59	39	42	64	45	55
REALIZAR SUGERENCIAS	62	60	53	55	41	53
ESTIMULAR A LOS DOCENTES DE AULA	35	62	58	44	27	53
ASISTIR A LECCIONES	44	19	27	47	38	38
DISCUTIR LAS VISITAS A CLASES	39	24	35	37	30	34
DESARROLLO PROFESIONAL	26	39	53	18	15	29
DISCUTIR EL USO DE LIBROS DE TEXTO	19	28	25	39	28	18
EVALUAR EL PROGRESO DE LOS	25	26	33	33	23	16

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

ESTUDIANTES						
DISCUTIR NUEVOS MÉTODOS DE INSTRUCCIÓN	23	36	43	32	18	16

REFERENCIA: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE UNESCO (2008)

Tal como lo evidencia el cuadro 3, el panorama es preocupante cuando observamos, el porcentaje de tiempo que los directores dedican a las tareas de apoyo a la enseñanza. La observación de clases y el apoyo a docentes de aula ocupan un lugar importante, pero siempre en proporciones menores a las presentes en las tareas de gestión y de administración antes señaladas en el cuadro 2. A su vez, aspectos como la discusión de metodología de enseñanza, la evaluación del progreso estudiantil, la discusión sobre el uso de libros de texto ocupan un lugar minoritario en la carga de trabajo de los directores latinoamericanos.

Para completar el retrato del director latinoamericano, debemos agregar que en las últimas décadas, el fenómeno de la exclusión social tuvo grandes implicaciones y secuelas, y obligó a la institución escolar –y a los equipos directivos y docentes concretamente– a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos (Vaillant, 2011). Se pide a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional. Ser director en este nuevo contexto de socialización – particularmente en las grandes metrópolis– requiere el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales.

QUÉ HACER: CASOS DE INTERÉS

Existen, tal lo analizado en la sección anterior, obstáculos que frenan el liderazgo efectivo de los directores en las escuelas latinoamericanas entre los

cuales el tiempo consagrado a las tareas administrativas y la falta de capacidades y habilidades para apoyar a los docentes en su tarea. Sin embargo, es posible identificar en ejemplos que evidencian que sí es posible contar con un activo liderazgo de los directores que contribuya a la mejora educativa. El caso de Cuba y el de los CETT¹⁴, ilustra dos “buenas prácticas” en materia de liderazgo efectivo de directores en dos contextos muy distintos y prácticamente en las antípodas al considerarse los supuestos ideológicos que los fundamentan.

El caso de Cuba se describe en el estudio de Carnoy (2007). Ese autor visitó aulas en Brasil, Chile y Cuba, para tratar de determinar las razones explicativas del desempeño superior de Cuba en las pruebas aplicadas por el *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE)*¹⁵ de UNESCO. Esas pruebas se aplican en las áreas de lengua y de matemática y comparan a niños de tercer y cuarto grado de educación básica en trece países latinoamericanos. En comparación con los resultados de los estudiantes de los otros países, la prueba de los estudiantes cubanos fue superior tanto en lengua como en matemática. Además en Cuba hubo poca diferencia entre los resultados rurales y los urbanos o entre diferentes grupos socio-económicos. Carnoy desarrolla el concepto de que Cuba cuenta con “capital social” que hace una fuerte contribución al proceso educacional. Los cubanos tienen un clima general que apoya la salud y la educación de los niños; esto ha producido padres alfabetizados y docentes con una buena educación, que tienen estatus social razonable, y que reciben sueldos comparables a los de los médicos.

Los investigadores filmaron videos de aulas de matemática de tercer grado en Brasil, Chile y Cuba, miraron detalladamente los textos escolares, y

¹⁴ CETT es el acrónimo en inglés de Centers for Excellence in Teacher Training. Se trata de un proyecto financiado por USAID que se desarrolla en tres regiones de América Latina.

¹⁵ Se trata de sistema de evaluación de la calidad de la educación de América Latina coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y tiene su sede en Santiago de Chile

entrevistaron altos funcionarios vinculados a la educación, directores, docentes, niños y padres. Encontraron que en Cuba los *directores suministraban apoyo y supervisión regular a los docentes* y que tanto los docentes como los directores se sentían responsables del aprendizaje de sus estudiantes. Carnoy señala que “el sistema cubano tiene desventajas severas obvias, especialmente la falta de libertad política y las limitaciones de elección individual” (p.156) y enfatiza que no está sugiriendo que otros países adopten el modelo político cubano, sin embargo, sí sugiere que hay lecciones a aprender a partir de la experiencia cubana: “el estado tiene que ser mucho más garantía de la educación de calidad para todos –el estado debe aceptar responsabilidad pública por el éxito de los niños” (p.157).

Otro caso interesante en América latina es el de los CETT's los que tienen entre otros objetivos, brindar instrucción personalizada (“coaching”) en el aula como parte de su modelo de desarrollo profesional para que los maestros mejoren la enseñanza de lectura en 1er. a 3er. grado. En cada región, CETT's suministra desarrollo profesional continuado a un grupo de capacitadores que realizan talleres y proveen instrucción individual en el aula a los docentes en el proyecto. Se ha evaluado el Programa en dos oportunidades, en 2004 (Chesterfield et.al., 2004) y en 2006 (Culver et.al., 2006) y los hallazgos muestran el papel relevante que los directores han tenido en el apoyo a las tareas docentes.

Los hallazgos en las dos evaluaciones realizadas a los CETT's sugieren que cambiar el desempeño docente es un proceso lento aunque algunos comportamientos son más fáciles de cambiar que otros. Por ejemplo, es relativamente fácil transformar un aula en un medio que promueve la mejora educativa un contexto donde las metas y los objetivos de aprendizaje no son explícitos. Esas evaluaciones de los CETT sugieren que demora más de un año llevar a cabo los cambios más importantes y que *sin el apoyo continuo de los directores a los docentes* es muy difícil que éstos puedan implementar

estrategias de enseñanza adecuadas. Cuando los directores se involucran y ejercen un fuerte liderazgo pedagógico, es más fácil para los maestros mejorar la enseñanza de la lectura.

Tanto el caso de Cuba como la experiencia de los CETT`s confirman los hallazgos de la bibliografía internacional en el sentido que los sistemas educativos y los programas que obtienen buenos resultados, los directores ejercen un liderazgo decidido y proveen desarrollo profesional continuo y de calidad para ayudar a los docentes a mejorar su desempeño.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Los hallazgos en América latina, son consistentes con la evidencia internacional que hemos brevemente sintetizado al inicio de esta presentación. Las claves del éxito de un buen director estarían vinculadas, entre otras, al papel clave del liderazgo y al apoyo que éste brinde a los docentes en la mejora de su desempeño.

Las condiciones institucionales en muchos países latinoamericanos no favorecen un liderazgo efectivo. Así, la situación de muchos directores de centros educativos, es particularmente desfavorable para el ejercicio de ese liderazgo, dadas las pocas atribuciones que tienen en la gestión de los centros educativos; su deficiente sistema de selección, su inadecuado desarrollo profesional y proceso de promoción; el escaso status asignado a esta posición; y la recarga cotidiana de tareas burocráticas y administrativas a las que son sometidos.

El gran desafío consiste en identificar cuáles son las responsabilidades que queremos tengan los directores de centros educativos y alinear sus atribuciones a dichas responsabilidades. Los directores tienen muchas veces pocas capacidades de decidir en aspectos relevantes de la gestión escolar. Un segundo paso es hacer de la dirección escolar una función atractiva. Para eso, deben

mejorarse los incentivos para ser directivo y potenciar los sistemas de reclutamiento. Un tercer elemento relevante es desarrollar las capacidades de los directivos, tanto en aquellos que ya ejercen estas funciones (formación continua) como en los que están iniciando el camino de la dirección escolar (formación inicial y/o inducción). La formación de directivos debe ser diferenciada según contextos, combinar espacios formales e informales, y considerar la transferencia de experiencia y buenas prácticas de los “mejores directivos”. Un cuarto paso tiene que ver con concentrar a los directores en lo realmente importante. Hay que entregar a los directores las condiciones (por ejemplo, disminuyendo la fuerte carga administrativa de su trabajo) para que puedan dedicar la mayor parte del tiempo a gestionar los procesos institucionales y pedagógicos en sus escuelas y liceos. Finalmente, es necesario entender que fortalecer el liderazgo escolar supone también distribuirlo. Esto implica, al menos, no concentrar los esfuerzos solamente en los directores y realizar acciones orientadas a identificar tempranamente los liderazgos en los centros escolares para potenciarlos y renovar así esta importante función.

Por otra parte, habría que conocer más profundamente la manera en que los directores logran mejorar los resultados de los estudiantes, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permitan impactar en el quehacer de los docentes en el aula. Éste es un paso significativo no solo para la investigación educativa, sino también para la definición de políticas de desarrollo del liderazgo directivo. Estos resultados empíricos ayudarán a fundar políticas en las que dimensiones tales como la formación de los directivos, la priorización de sus tareas y tiempos, o bien las atribuciones que se les asignan y por las cuáles se les evalúa, se establecerán más por la evidencia y menos por la intuición, la tradición o la ideología.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. (2010). Liderazgo Compartido. Buenas prácticas de Dirección Escolar. Ed. Wolters Kluwer

Campo, A. (2010). Herramientas para directivos escolares. Ed. Wolters Kluwer

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

Chesterfield, R., Culver, K., Hunt, B., & Linan-Thompson, S. (2004). Un Estudio Reflexivo del Desarrollo Profesional de los Docentes en los Centros Regionales de América Latina y el Caribe para la Excelencia de la Capacitación a Docentes, Abril a Noviembre 2004 Reporte Final. Aguirre International; Evaluation of CETT Project for USAID International. Última visita junio 2010 en http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf

Culver, K., Hunt, B., & Linan-Thompson, S. (2006). Centers of Excellence for Teacher Training (CETT) Professional Development Review. Washington, D.C.: Report prepared for the United States Agency for International Development (USAID) by the Aguirre Division of JBS International, under the Global Evaluation and Monitoring IQC Task Order 8.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005) *Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America and Teacher Effectiveness*. AERA. Última visita junio 2010 en: <http://www.ncate.org/documents/EdNews/StanfordTeacherCertificationReport.pdf>

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q., Smees, R., et al. (2007) “Variations on Teachers' Work, Lives and Effectiveness”. Research Report No. 743, Department for Education and Skills. Londres: Department for Education and Skills. Última visita junio 2010 en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR743.pdf>

Ingvarson L. y Kleinhenz E. (2006) “Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza”, en Revista de Educación., Ministerio de Educación y Ciencia, España, Última visita junio 2010 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_11.pdf

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. NCSL (National College for School Leadership), Department for Education and Skills, UK. Última visita junio 2010, en <http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%20claims.pdf>

McKinsey, C. (2007). How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top: Última visita junio 2010, en http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Morduchowicz, A. (2003) “Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes”, en *Documentos de trabajo* Nro. 23. Santiago de Chile: PREAL.

OCDE (2008) *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OCDE.

OCDE (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE.

UNESCO (2008) *A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal: UNESCO-UIS.

Vaillant, D. (2011). *Improving and Supporting Principal's Leadership in Latin America* en Townsend, T. and MacBeath, J. (eds.) *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer, p. 571-586

Vaillant, D. y Rossel, C. 2006. *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

5. “La gestión de la inclusión educativa en Uruguay: un desafío multidimensional”

Dra. María Ester Mancebo¹⁶

“La tentación de la exclusión es, claro está, muy fuerte:
echando a los ‘bárbaros’, quizá podamos ejercer correctamente el oficio de
enseñante;
si nos librásemos de los que no conocen el ‘oficio de alumno’
...entonces podríamos enseñar tranquilamente,
iy quizás practicar la didáctica o aplicar una pedagogía diferenciada!
Pero los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes,
la exclusión es siempre signo de fracaso...”

Meirieu, 1998: 73

1. Presentación

El presente artículo analiza algunos desafíos de la gestión escolar pensada en clave de inclusión educativa. Su foco de atención es el caso de Uruguay, respecto al cual el trabajo aborda tres niveles complementarios: el nivel macro de la gestión educativa, el meso y el micro.

Parte de la reflexión que aquí se desarrolla se apoya en los hallazgos de PISA 2009 sobre aspectos institucionales de los sistemas educativos considerados “exitosos”. En tal sentido, vale recordar que en PISA reciben tal calificativo aquellos sistemas que reúnen dos características complementarias: (i) un número importante de estudiantes con buen desempeño y (ii) mayor equidad en los resultados educativos gracias a que el origen socioeconómico tiene solo un impacto moderado sobre el rendimiento. Operacionalmente estos dos criterios se traducen en (i) un promedio en Lectura superior al promedio de los países de la OECD (493 puntos) y (ii) un impacto del nivel socioeconómico sobre

¹⁶ Especialista en Políticas Educativas. Profesora Grado 4 de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

el resultado en Lectura menor que el que exhiben los países de la OCDE que es del 14% (esto es, en promedio un 14% de la variación en los puntajes de Lectura se explica por la extracción social del estudiantado) (2010 c: 25-27).

Para ser “exitosos” los sistemas educativos deben, pues, ser inclusores¹⁷. El sistema uruguayo claramente no lo es porque su puntaje promedio en Lectura es notoriamente inferior al promedio de la OCDE y porque la determinación social de los aprendizajes es sensiblemente superior al promedio registrado en los países de la OCDE (Cuadro 1).

Cuadro 1. Resultados en la prueba de Lectura de PISA 2009 en Uruguay y la OCDE

Países	Puntaje medio en Lectura	% de la varianza explicada por el nivel socioeconómico	% de varones por debajo del Nivel 2	% de mujeres por debajo del Nivel 2	% de resilientes
Uruguay	426	21	51	34	4
OCDE	493	14	25	13	8

Fuente: PISA 2009.

2. Inclusión educativa y gestión escolar

Si, en el marco de ambiciosas reformas educativas, en la última década del siglo XX los países latinoamericanos apostaron al binomio calidad-equidad, en la primera década del XXI hemos asistido a la irrupción de la preocupación por la inclusión educativa, con particular atención a la población más vulnerable socialmente. Tal preocupación se ha concretado en múltiples programas que en general han exhibido dos rasgos: la pequeña escala y un perfil sociopedagógico relativamente innovador (Terigi-Perazza-Vaillant, 2010). Uruguay ha sido parte de este movimiento con programas tales como Maestros Comunitarios (PMC),

¹⁷ En este sentido los datos de PISA 2009 permitieron corroborar los hallazgos del Informe McKinsey respecto a los países con excelencia educativa en PISA 2006 (McKinsey, 2007).

Programa de Aulas Comunitarias (PAC), Formación Profesional de Base (FPB), entre otros (Mancebo, 2011; Fernández, 2010).

Aunque utilizada en forma relativamente vaga, la noción de “inclusión educativa” ocupa hoy un lugar de importancia en el discurso político-pedagógico de nuestros países y ostenta un alto grado de legitimidad entre los principales actores del sistema educativo y también a nivel de la ciudadanía. Es claro, sin embargo, que no se trata de un objetivo fácil de alcanzar puesto que requiere transformaciones en diversos aspectos del sistema educativo, tal como se desprende de la ya clásica definición de UNESCO: *“el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”*(2007: 6).

Gestionar es “hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera”¹⁸. Cabe preguntarse entonces qué cambios de gestión podrían realizarse para procesar un giro verdaderamente inclusor en el sistema educativo uruguayo.

3. La gestión de nivel macro: autonomía, coordinación y “accountability”

A nivel macro es posible reconocer tres ejes de gestión que, de ser transitados, permitirían avanzar en la inclusión educativa: la autonomía escolar, la coordinación y la profundización en materia de rendición de cuentas.

PISA 2009 permitió verificar que tienen mayor probabilidad de éxito los sistemas escolares que dotan a los centros educativos de márgenes de decisión

¹⁸ Diccionario de la Real Academia.

respecto a la evaluación estudiantil, los cursos que se ofrecen, el contenido de los cursos y los textos escolares. En contraste, la mayor responsabilidad de los establecimientos en el manejo de recursos materiales no parece estar relacionada con el rendimiento del sistema en su conjunto (OCDE, 2010 c: 41).

Entre los participantes en la edición 2009 de PISA Uruguay integra la lista de países con muy baja autonomía en materia de currículum y evaluación. Sabido es que los planes de estudios, los programas, las formas de evaluación, los textos escolares, son decididos centralmente por las autoridades educativas y se espera que su aplicación sea homogénea a nivel de todo el territorio nacional (Mancebo, 2007). Hay aquí una interesante ventana de oportunidad de cambio pro-inclusión en tanto un mayor grado de autonomía escolar podría traducirse en mayores y mejores posibilidades de contextualización de las propuestas pedagógicas a las diversas realidades sociales. Ello constituiría simultáneamente una apuesta decidida al profesionalismo de los equipos docentes para educar en contextos vulnerables y un gran desafío de gestión escolar.

En segundo lugar, en sintonía con lo que sucede con el conjunto de las políticas sociales, la coordinación reviste una enorme importancia para la inclusión educativa. Según Repetto, la coordinación es “el proceso mediante el cual se va generando sinergia entre las acciones y los recursos de los diversos involucrados en un campo concreto de gestión pública, al mismo tiempo que en dicho proceso se va construyendo (o re-definiendo en caso de su pre-existencia) un sistema de reglas de juego formales e informales, a través de los cuales los actores participantes encuentran fuertes incentivos a cooperar, más allá de sus intereses e ideologías particulares, habitualmente en conflicto entre sí.” (2006: 42)

¿Cuál es la situación uruguaya en este aspecto? En Pérez (2010) se sistematizan los hallazgos de un estudio sobre la coordinación entre los programas de

inclusión educativa del Plan de Equidad¹⁹. El análisis muestra que la coordinación que efectivamente se desarrolló entre tales programas y entre éstos y las clásicas políticas educativas universales fue débil, por diversos factores: la fragmentación institucional del Estado en esta temática, la autonomía de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la competencia entre unidades políticas y administrativas, la debilidad de las estructuras y mecanismos de coordinación y la inexistencia o debilidad de los sistemas de información, comunicación, evaluación y monitoreo.

Pensando en la inclusión educativa, un buen nivel de coordinación permitiría potenciar los recursos existentes -los que a menudo están dispersos entre los diversos efectores de los servicios sociales-, facilitaría la complementariedad de las intervenciones, evitaría la duplicación de esfuerzos de los distintos actores.

Este “buen nivel de coordinación” difícilmente surja espontáneamente, como se desprende de la definición de Repetto. Requiere de una gestión que la propicie y que busque complementar la mejora en la coordinación en la interna del sistema educativo con el avance en la intersectorialidad. En el primer plano, es preciso trabajar en la articulación entre los centros educativos de cada territorio, entre la educación formal y no formal, entre los niveles inicial, primario y medio, entre todos los programas de inclusión educativa existentes. En el segundo plano, si se aspira a que las necesidades de alimentación, salud y protección integral de niñas, niños y adolescentes estén cubiertas para que la escuela pueda abocarse a su función específica de enseñar, es necesario avanzar en la articulación con otras instituciones responsables de la provisión de bienestar en Uruguay: el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Instituto de la Niñez y Adolescencia (INAU), el Ministerio de Salud Pública (MSP), el Banco de Previsión Social (BPS).

¹⁹ Los programas considerados fueron el Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media, el Programa de Aulas Comunitarias, Formación Profesional de Base, Areas Pedagógicas, Arrimate Espacio Joven y PNET-CECAP:

Finalmente, respecto a la “rendición de cuentas”²⁰ PISA 2009 encontró que los países hacen un uso variado de la evaluación educativa: algunos hacen públicos los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas, otros comunican tales resultados a los padres, otros usan la información para tomar decisiones sobre la asignación de recursos pero no la difunden públicamente. El estudio no halló ninguna asociación entre los diversos usos de la evaluación y la performance del sistema educativo (OCDE, 2010 c: 46). No obstante, sí encontró una asociación positiva entre la prevalencia de evaluaciones estandarizadas y la mejora en la equidad de los sistemas escolares. Una explicación de esta asociación podría ser que tales tests proveen a las escuelas con instrumentos que les permiten compararse con otros centros de similar perfil.

En el caso de Uruguay, desde 1996 en adelante el país ha aplicado en forma periódica mediciones estandarizadas en primaria, al tiempo que en la educación media no se ha instalado una sistema nacional que funcione con regularidad pero sí se ha participado en las tres últimas ediciones de PISA (2003, 2006 y 2009). En concordancia con la literatura local (Aristimuño-Kaztman-Monteiro, 2005; Fernández-Midaglia, 2005), según PISA 2009 Uruguay constituye un caso en el cual el uso frecuente de las evaluaciones de aprendizaje para la toma de decisiones se combina con una escasa recurrencia a las mismas con fines informativos.

Ahora bien, la Ley de Educación aprobada a fines del 2008 creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)²¹ y sentó las bases de una serie de novedades en relación a la historia de la evaluación educativa en el país

²⁰ En inglés el término “accountability” remite a dos dimensiones: información y de responsabilidad. Usualmente ha sido traducido al español como “rendición de cuentas” pero los especialistas insisten en señalar que no son términos intercambiables (Poggi: 2008). A su vez, la literatura reconoce diversos tipos de “accountability”: de resultados, interna y externa, burocrática y profesional; la presentación en este texto refiere a la llamada “accountability de resultados”.

²¹ Artículos 113 a 119.

(Mancebo, 2009). Interesa aquí mencionar dos que son de clara relevancia para la inclusión educativa y requieren ser gestionadas como tales.

Primeramente, en la enumeración de funciones del INEE, se abre la posibilidad de realizar el monitoreo y la evaluación de las políticas, los programas y los proyectos educativos; a la hora de seleccionar qué monitorear y qué evaluar podrían priorizarse las líneas de inclusión educativa, de forma de retroalimentar con información de calidad la implementación de tales políticas.

En segundo lugar, el INEE deberá publicar periódicamente un informe que “será enviado al Poder Legislativo, al Poder Ejecutivo y a los distintos organismos de la enseñanza”, con lo cual el instituto puede llegar a erigirse como un canal de comunicación fundamental entre el sistema educativo y la sociedad. Tanto la investigación que anteceda a dicho informe como la difusión de información que lo siga deberían ser enfocadas de tal forma que asignen a las políticas de inclusión educativa un lugar de privilegio.

4. El nivel meso: la gestión de los centros educativos.

De acuerdo a PISA 2009, tienen mayor probabilidad de performance exitosa aquellos sistemas escolares en los cuales son bajos los niveles de diferenciación vertical y horizontal.

La diferenciación vertical se produce a partir del ingreso a edades muy diversas a la educación formal (lo cual se asocia, por ejemplo, al acceso diferencial a la educación inicial) y por la repetición de grados. Por su parte, la diferenciación horizontal surge de la existencia de programas de estudios diferenciales, la conformación de grupos a partir de los niveles de rendimiento de los alumnos y la aplicación de políticas de admisión y de transferencia del estudiantado²². Los

²² Las razones esgrimidas para esta transferencia pueden ser variadas: bajo rendimiento académico, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje. Lo cierto es que la transferencia constituye un mecanismo para trasladar el problema a otro establecimiento sin los esfuerzos necesarios para superarlo.

sistemas escolares que diferencian verticalmente u horizontalmente a sus estudiantes a través de estos mecanismos son los que presentan una mayor determinación social de los aprendizajes de sus estudiantes.

Los datos de PISA 2009 ubican a Uruguay como un país con un grado importante de diferenciación vertical en tanto entre los estudiantes de 15 años testeados fue muy alta (29%) la proporción de quienes habían repetido uno o más grados fueron una proporción alta.

En cuanto a la diferenciación horizontal, hay un número muy bajo de programas especiales y también es baja la proporción de centros en los que los grupos se forman según niveles de rendimiento, al tiempo que un 17% de establecimientos declararon seleccionar a sus alumnos y un 15% dijeron aplicar políticas de transferencia de sus estudiantes.

En suma: en Uruguay la repetición y la aplicación de políticas de admisión y transferencia por parte de los centros educativos operan como mecanismos contrarios a la inclusión educativa. Abatirlos es una empresa de carácter meso en tanto se requieren lineamientos de política educativa dictados por la autoridad educativa y también nuevas prácticas institucionales en las escuelas primarias, las escuelas técnicas y los liceos. He aquí un cambio de gestión pro-inclusión que debe ser promovido por la vía jerárquica a nivel de todo el sistema y que demanda, simultáneamente, acciones a nivel de cada centro educativo.

5. La gestión de carácter micro: los docentes en acción

Sabido es que los docentes enfrentan dificultades de diversa índole a lo largo de su vida profesional: actualizar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, dominar las técnicas de comunicación e interacción con alumnos, colegas y autoridades escolares, manejar adecuadamente la cuestión de la disciplina,

adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos, para citar solo algunos aspectos.

En contextos de exclusión educativa estas dificultades adquieren especificidad: se trata de educar a niños y adolescentes cuyo tránsito por el sistema educativo no ha sido fácil y que suelen tener muy malos recuerdos de su experiencia escolar. Simultáneamente, en estos contextos las prácticas pedagógicas pueden no ser las más adecuadas por la incidencia de las representaciones sociales de los docentes, tal como lo ha mostrado Román: *“la práctica pedagógica es el resultado de una compleja articulación e interrelación entre la comunicación profesor-alumno, la orientación hacia el aprendizaje que dicha comunicación tenga, el tipo de conocimientos y capacidades que están siendo puestas en juego, el uso de recursos de información y trabajo (como son los materiales educativos, los textos y los computadores, por ejemplo) y las reglas de evaluación que se apliquen. En este contexto, el modo tradicional de hacer clases tiene profundas raíces en la cultura escolar y la tradición docente”* (2003: 116).

La autora reconoce que las prácticas pedagógicas son muy resistentes al cambio y constata que, a pesar de los movimientos reformistas, las prácticas pedagógicas en los contextos urbanos vulnerables no muestran indicios de renovación sino que, por el contrario, “subsiste un marcado predominio de metodologías de enseñanza poco pertinentes e ineficaces” (2003: 116). En una investigación desarrollada por el CIDE de Chile Román estudio las prácticas pedagógicas en la educación básica y media a través de una tipología construida según dos criterios: objetivos de aprendizaje y tipo de relación profesor-alumno que se establece. De acuerdo a esta tipología es posible distinguir cuatro estilos pedagógicos: (i) el estilo que promueve el desarrollo de competencias superiores en los alumnos, (ii) aquel que busca la estimulación del aprendizaje de los alumnos, (iii) el estilo que induce a la reproducción de contenidos por parte de los alumnos y (iv) el que se orienta al desarrollo de conocimientos

abstractos. Estos dos últimos estilos son los más lejanos, formales y centrados en los profesores, mientras que los dos primeros son más cercanos, significativos y centrados en los alumnos, al tiempo que los cuatro tipos están transversalizados por la capacidad de mediación que exhiban los docentes. Sobre la base de esta construcción conceptual, la indagación empírica del CIDE en escuelas vulnerables reveló que en las escuelas básicas más vulnerables del país predominan las prácticas pedagógicas de los tipos (iii) y (iv).

Respecto a las representaciones sociales asociadas a las prácticas de enseñanza en escuelas pobres y marginadas, Román distingue entre aquellas referidas a las capacidades cognitivas y expresivas del niño/a, y las referidas a las características estructurales y culturales de las familias. La investigación mostró que los docentes tienden a no ofrecer a sus alumnos las posibilidades cognitivas y sociales que les permitan superar sus carencias y lograr un proceso escolar exitoso porque *“no distinguen ni valoran las diferentes potencialidades y capacidades en los niños y niñas en sus cursos, sino que los construyen y tratan como un todo deficitario y homogéneo... (Los docentes) con total transparencia señalan que hagan lo que hagan y se esfuercen al máximo, no lograrán mejores resultados escolares porque el ‘obstáculo’ no son ellos ni sus prácticas, sino que los son los niños, sus familias y el entorno. Estos esquemas de percepción y construcción del otro (el alumno pobre y vulnerable) estructuran la Representación Social de los Profesores...”* (2003: 126-127)

Por todo lo anterior, el desafío reside en crear una verdadera pedagogía de la inclusión para lo cual habrá que trabajar en los planes de estudio de formación inicial, en la formación permanente de los docentes y también a nivel de cada centro, detectando las buenas prácticas, sistematizándolas y difundirlas. Todo ello supone dosis importantes de gestión pro-inclusión.

6. A modo de cierre

El sistema educativo uruguayo ha probado ser altamente excluyente. Desde 1991 en adelante, cuando apareció *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*²³, innumerables investigaciones han mostrado una y otra vez, a través de diversas técnicas y bases de datos, preocupantes indicadores de inequidad educativa.

A lo largo de este artículo se ha sostenido que en el caso uruguayo el avance hacia mayores niveles de inclusión exige cambios en la gestión educativa y es en esa perspectiva que se presenta un listado no exhaustivo de posibles líneas de transformación.

Algunas de ellas refieren al sistema en su conjunto y requieren un impulso proveniente de las autoridades educativas: la excesiva centralización deja mínimos márgenes para el ejercicio responsable de la autonomía escolar; los déficits de coordinación obligan a los centros educativos a trabajar en forma aislada de otros efectores educativos y de la red de protección social en general; la profundización en los mecanismos existentes de *accountability* abrirían posibilidades de mejorar la calidad de las intervenciones.

Otras líneas deben procesarse básicamente en los centros educativos, aunque sin duda pueden ser impulsadas por el respaldo de las autoridades del sistema: la altísima repetición, las políticas de admisión selectivas por parte de algunos establecimientos, las políticas de transferencia de estudiantes de un centro a otro. Más allá de la normativa, estos temas deben ser objeto de nuevas prácticas institucionales.

Finalmente, los cambios de gestión a nivel micro refieren a las prácticas pedagógicas que cotidianamente llevan adelante los docentes con sus alumnos, se desenvuelven fundamentalmente en el aula y pueden ir gestando una verdadera pedagogía de la inclusión.

²³ CEPAL, Oficina de Montevideo.

Bibliografía

Aristimuño, A.- Kaztman, R.- Monteiro, L. (2005). La evaluación de aprendizajes y su impacto en las políticas y las escuelas públicas de Uruguay. En Santiago Cueto (Editor), Usos y desusos de la información en la educación de América Latina. Santiago de Chile: PREAL.

Fernández, T. (2010). El peso del origen institucional. Una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay. 2005-2009. En Revista Uruguaya de Ciencia Política nro. 19. Montevideo: ICP.

Fernández, T.-Midaglia, C. (2005). El uso de los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizajes en la educación primaria. Los casos de México y Uruguay. En Santiago Cueto (Editor), Usos y desusos de la información en la educación de América Latina. Santiago de Chile: PREAL/ CINVE /GDN.

McKinsey (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Disponible en www.mckinsey.com/client-service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx en www.mckinsey.com

Mancebo, Ma. E. (2011). Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur. Una mirada al contenido de programas educativos seleccionados (2005-2010). En Revista *Política Educativa* vol. 3 nro. 1. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Disponible en <http://seer.ufrgs.br/Poled/issue/view/1467>

Mancebo, Ma. E. (2009). El Instituto Universitario de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa: una ventana de oportunidad para el

desarrollo educativo en Uruguay. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales – UdelaR. Montevideo.

Mancebo, Ma. E. (2007). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. Bentancur, No. (Coord.) Las políticas educativas en Uruguay. Montevideo: MEC.

Meirieu, Ph. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

OECD (2010 a). Pisa 2009 Results. What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I. En www.oecd.org

OECD (2010 b). Pisa 2009 Results. Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II. En www.oecd.org

OECD (2010 c). Pisa 2009 Results. What makes a school successful. Resources, policies, practices. Volume IV. En www.oecd.org

Pérez, J. (2011). Los programas de inclusión educativa en el marco del Plan de Equidad. Un estudio sobre la coordinación de las políticas públicas (2005-2009). Montevideo: Tesis de Grado FCS-UdelaR (mimeo).

Poggi, M. (2008). El sistema educativo: de la rendición de cuentas a las responsabilidades. Revista El monitor de la Educación, Año V, nro. 17. Buenos Aires.

Repetto, F. (2005). “La dimensión política de la coordinación de programas y políticas sociales: una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en

América Latina. En Repetto, F. (ed.) *La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina*. Guatemala: INDES.

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*. U. A. Hurtado. Santiago.

Terigi, F.-P., R.-Vaillant, D (2010) *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*. . OEI.

UNESCO-BIE (2007). *Issues and challenges on inclusive education from an inter-regional perspective*. Ginebra: mimeo, UNESCO-BIE.

LA GESTIÓN EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN

6. “De los desacuerdos a la visión compartida. Aportes a una gestión por acuerdos en los centros educativos”

Adriana Carassus

Alvaro Casas

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN DE LA ESCENA

En una zona alejada del centro de la ciudad de Montevideo, en el límite con otro departamento, se encuentra ubicada una Escuela Pública de doble turno. El centro se ubica en medio de la zona poblada, proviniendo los alumnos de familias humildes, con lazos de contención y responsabilidad, aunque con carencias en el aspecto académico.

Dicha institución lleva el nombre de un país lejano y ha sido nominada oficialmente en el año 2007, en un acto en el que se hicieron presentes políticos, representantes diplomáticos, autoridades de la enseñanza, referentes culturales, padres, vecinos, además de maestros y alumnos.

A raíz de esa situación, el edificio ha sido remozado ya que los representantes diplomáticos se han hecho cargo de los gastos de la refacción.

Ante la proximidad de un nuevo aniversario de la fecha patria de la nación que da nombre a la Escuela, la Maestra Directora recuerda a los docentes de ambos turnos, que existe un acuerdo interno que está vigente por el cual, alternativamente los maestros de un turno y de otro, se deben hacer cargo de preparar esa celebración. Este año, “le corresponde a los maestros que trabajan

en el turno vespertino”, le manifiesta la directora al colectivo de docentes, en una reunión a comienzos del mes de agosto de 2008.

Luego de pasados quince días, comenzado el mes de setiembre, llega el momento de preparar el acto, de pensar los cuadros infantiles que se representarán y de determinar los maestros que los ensayarán, ya que dentro de tres semanas será la celebración. En ese momento aparecen las discrepancias: el grupo de maestros que integra el turno de la tarde dice frases como: “es poco tiempo para preparar un buen acto”, “nosotras no trabajamos para agradar al Cónsul”, etc. La Directora no da opciones de discutir la celebración y resuelve que el acto se debe llevar a cabo aunque sea de una manera sencilla.

Finalmente el acto se realiza, pero el acuerdo no se respeta. Han sido los maestros del turno matutino quiénes asumen la responsabilidad de la organización del mismo.

Padres y vecinos acompañan la celebración.

2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El propósito principal de esta investigación consiste en comprender la modalidad en que se generan los acuerdos en la escuela y abordar el rol del director en esa construcción, de forma de aportar a la conceptualización de una gestión por acuerdos en los centros educativos.

2.1 PRINCIPALES PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que orientan este estudio son:

¿Cómo se elaboran los acuerdos internos en esta escuela?

¿Cómo conciben los acuerdos los distintos actores?

¿Qué aptitudes ha puesto en juego el director para acordar una visión compartida con los docentes?

Por razones de extensión nos concentraremos en este trabajo en la respuesta a la tercera pregunta de investigación.

En cualquier caso es importante precisar que las respuestas a las preguntas de investigación constituyen una guía para la conceptualización, no un objetivo en sí mismo.

3. MARCO TEÓRICO

Presentaremos los conceptos centrales que constituyen el marco teórico de la investigación. En primer lugar abordaremos el concepto de visión compartida que plantea Senge (1990) en su obra “La quinta Disciplina”. Tomaremos algunos aportes de los canadienses Fullan y Hargreaves (1996) para este punto, en particular para el trabajo en equipo. En segundo lugar, nos apoyaremos en los aportes de los tres autores referidos para construir el concepto de liderazgo. Integramos luego algunos conceptos globales de cultura institucional apoyados en Schvarstein (1991). Nos internaremos por último en nuestro tema de investigación: la generación de acuerdos.

A lo largo del trabajo y en particular en el capítulo 5 (Análisis de la Información) se presentarán otras referencias teóricas para contextualizar las citas del proceso investigativo.

3.1 VISIÓN COMPARTIDA

Es pertinente comenzar por aclarar el concepto de disciplina que plantea Senge (op. cit, 15): *“por disciplina (...) aludo a un corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica. Una disciplina es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias.”*

Las cinco disciplinas a las que alude el autor son: El trabajo en equipo, la disciplina del dominio personal, la de los modelos mentales, la práctica de la visión compartida y la disciplina del pensamiento sistémico.

En nuestro caso nos concentraremos en la disciplina de la visión compartida como figura, teniendo presentes las restantes cuatro como fondo.

Tomemos la siguiente cita del autor para introducirnos en la disciplina de la visión compartida:

“(…) La esencia del proceso visionario radica en la emergencia gradual de una visión compartida a partir de visiones personales (...)” (op. cit, 312)

El autor define la visión como *“la imagen que la gente lleva en la cabeza y en el corazón”* (op.cit, 261)

Es necesario señalar la tensión que se produce entre la realidad y la visión conceptualizando esta distancia como tensión creativa. El ejemplo es el de una banda elástica que vincula la realidad con la visión, o sea que es una relación mutua, que tiene un margen de distancia flexible pero acotado. Por otra parte el autor señala que *“las personas más efectivas son las que pueden sostener su visión sin perder de vista la lucidez frente a la realidad actual”* (op cit, 285)

No basta con que un líder en una organización disponga de una buena visión. Hace falta contagiarse, hace falta escuchar y hace falta negociar. Por ello planteamos la práctica de esta disciplina como una “construcción”.

El autor nos introduce en diferentes actitudes que toman las personas de una organización en torno a la visión del líder: *“La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar visiones del futuro compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento”* (op. cit, 16). En este sentido es que incluimos la categoría de “visión compartida” – así como las aptitudes que pone en juego el líder para posibilitar su construcción- en la tercera pregunta de investigación.

3.2 LIDERAZGO

Liderazgo es una cualidad, no una característica de una función o de un cargo. Es la capacidad de incidir en las acciones de los demás, en este sentido la utilizamos aquí.

Ya nos hemos ido introduciendo en el pensamiento de Senge en torno al rol del líder. En relación a la práctica de la visión compartida, el autor señala: *“La construcción de una visión compartida se debe abordar como un elemento central del trabajo cotidiano de los líderes. Es constante e incesante.”* (op. cit, 271)

Y cerramos con este aporte del autor su contribución a la delimitación de la esencia de esta capacidad, vinculándola con la distancia entre realidad y visión, mencionada anteriormente:

“Los líderes generan y administran esa tensión creativa en sí mismos y en toda una organización. Así es como infunden energía a la organización. Esa es su función básica. Para eso existen” (op. cit, 440)

Por su parte, Fullan y Hargreaves (1996: citando a Fullan, 1991; Nias et al. 1989, Leithwood y Jantzi, 1990, 92) ponen el acento en el trabajo en equipo de las escuelas y en el rol que los directores tienen en ese proceso:

“El desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde ellas existen, ha dependido principalmente de las acciones de sus directores”

3.3 CULTURA INSTITUCIONAL

Nos interesa tomar el planteo de Schvarstein (1991) al diferenciar organización de institución.

Define a las instituciones como “los cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (1991, 26)

Sin embargo las organizaciones son “el sustento material de éstas, el lugar donde aquellas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la construcción de su mundo interno.” (op. cit, 27)

3.4 CONFLICTO, NEGOCIACIÓN Y GENERACIÓN DE ACUERDOS

Si bien entendemos la negociación más como un método específico de solución de conflictos que como un marco teórico propiamente dicho, hemos encontrado en distintas categorizaciones acerca de ella un vínculo con la generación de acuerdos, así como con el concepto más amplio de toma de decisiones.

Según los docentes de la Universidad de Chile, Fernández y Daie (1993, 14) *“la negociación es una actividad que pone frente a frente a dos o más actores que, teniendo divergencias y sintiéndose interdependientes, eligen la búsqueda efectiva de una salida para poner fin a esta divergencia y de esta manera - aunque temporalmente- lograr mantener o mejorar la relación entre ellos.”*

Estos autores señalan que tres componentes definen a la negociación: una relación cara a cara, una explicitación de divergencias y un deseo de celebrar (en el sentido que diferencia a la celebración de la confrontación o del conflicto abierto)

Por último, vale decir con respecto al concepto ‘toma de decisiones’ que compartimos con los autores chilenos que la negociación es una forma específica de decisión social.

4. METODOLOGÍA

4.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE CASOS

Presentaremos el método utilizado para llevar a cabo la investigación y su vínculo con el tema de estudio.

Si bien el estudio de casos puede ser aplicado a otros ámbitos (Vázquez, 2007) tomaremos el método de estudio de caso aplicado a procesos investigativos.

Según Rodríguez et al. (1999, 92) *“un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad”*

Para recalcar el carácter particularista del método, es esclarecedor el aporte de Pérez (1994, 87, citado por Vázquez, 2007, 13) cuando señala que *“Todo hecho humano está sometido a leyes; en vez de buscar casos conformes a la ley, se debe partir de casos simplemente particulares. Es inútil hacer una abstracción, vaciar lo individual de su singularidad porque su singularidad es significativa. La validez y el carácter probativo que tiene un caso, depende de su realidad, de su autenticidad y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico”*

Sautu (2003, 71-72) plantea con claridad los rasgos que caracterizan a una investigación cualitativa:

“todos los métodos cualitativos son holísticos e intensivos (...) los agentes sociales ocupan el lugar central del escenario de investigación: sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones constituyen la investigación misma (...) los datos son textos (...) Su tronco común está en la situación real en el campo, en los discursos espontáneos, en los documentos de la vida de la gente o de sus instituciones.”

La investigación cualitativa con estudio de casos, se enfoca en discernir el rol que el lenguaje y otros sistemas de signos juegan en la construcción de la realidad social. (Sautu, op. cit)

Hemos planteado estas apreciaciones teóricas para encuadrar por qué las metodologías cualitativas y en particular el método de estudio de casos constituyen el marco más adecuado para nuestro objeto de estudio.

Nos centraremos en el estudio de un caso único, a diferente de los casos múltiples (según Yin, 1999, 28 citado por Martínez, 2006, 185). Por otra parte, vemos nuestro caso con un valor intrínseco, según la categorización de Stake (1999) ya que nos interesa investigar un hecho puntual: el incumplimiento de un acuerdo para la realización de un evento, pero a la vez generalizar a la elaboración y formulación de acuerdos dentro de la institución y el vínculo de éstos con la actitud del director para crear una visión compartida.

El caso elegido, la escuela de doble turno y en particular la unidad de análisis especificada, es decir el proceso de preparación del acto de independencia, poseen un valor intrínseco para el desarrollo del proceso de investigación.

Intentaremos, por otra parte, generar teoría por medio del estudio de caso, ya que *“el estudio de casos - inapropiado para el contraste de hipótesis- ofrece sus mejores resultados en la generación de teorías”* (Martínez, 2006, 171)

4.2 PRESENTACIÓN DEL UNIVERSO EN ESTUDIO

Nuestro universo de estudio es el personal directivo y docente de la escuela, en ambos turnos:

- 1 maestra directora.
- 1 subdirector
- 19 maestras, en su mayoría efectivas, una de ellas ocupando provisoriamente el cargo de subdirección en la mañana.
- 1 docente de expresión musical.

4.3 SELECCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LAS HERRAMIENTAS DEFINIDAS PARA LA COLECTA DE DATOS

Para la colecta de datos hemos definidos tres técnicas:

Entrevista semiestructurada.

Observación no participante.

Relevamiento y análisis documental

Hemos planteado la realización de entrevistas semiestructuradas porque favorecía la reconstrucción de los sucesos y opiniones que pretendíamos relevar.

Hemos realizado dos modelos de entrevista semiestructurada: Una dirigida al equipo director y otra dirigida a los distintos docentes. La observación no participante y el relevamiento documental se aplicaron con pautas específicas elaboradas previamente.

La observación no participante se realizó en un festival organizado por ambos turnos por separado.

El relevamiento documental incluyó el Cuaderno diario de comunicados, el Proyecto pedagógico institucional, el Informe cualitativo realizado a partir de la evaluación diagnóstica, el Reglamento Interno y el Acuerdo Institucional para atención y comunicación con padres.

En síntesis, se realizaron:

2 entrevistas con equipo dirección.

4 entrevistas con docentes, 2 correspondientes a cada turno.

1 entrevista con Profesor de Expresión Musical.

2 observaciones participantes.

Relevamiento de 5 documentos.

La aplicación de estos instrumentos se realizó durante las primeras tres semanas del mes de noviembre de 2008. En todo el proceso participaron los dos investigadores, complementando sus acciones e interpretaciones.

5. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.

Presentaremos dos reflexiones como producto del proceso de análisis de la información:

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

- El proceso de organización del acto de independencia como emergente de un conflicto de valoraciones.
- El proceso de elaboración del proyecto de centro y la construcción de una visión compartida.

5.1 EL ACTO DE INDEPENDENCIA COMO EMERGENTE DE UN CONFLICTO DE VALORACIONES

Utilizaremos las siguientes referencias para citar la información seleccionada de cada instrumento de investigación:

Instrumento	Persona o ámbito de referencia	Comentario	Código
Entrevista	Director		D
Entrevista	Sub Director		S
Entrevista	Maestro tarde 1	“postura opuesta a dirección”	MT1
Entrevista	Maestro tarde 2	“postura opuesta a dirección”	MT2
Entrevista	Maestro mañana 1	Postura neutral, trabajó en ambos turnos	MM1
Entrevista	Maestro mañana 2	Ocupa interinamente cargo de subdirección	MM2
Entrevista	Profesor expresión musical		P
Observación no particip.	Turno matutino Festival		O1
Observación no particip.	Turno vespertino Festival		O2

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”

Red AGE

Registro documental	Análisis del Registro Documental		A R D
---------------------	----------------------------------	--	-------

(Cuando se menciona a la República Extranjera se codifica como R.E.)

El proceso de preparación del acto de independencia de R.E.(República Extranjera) marca la semblanza de nuestro estudio de caso, habiendo sido presentado a los investigadores por la directora.

Ahondando en el proceso hacia el acto, luego del acuerdo inicial, la subdirectora confirma este acuerdo, aunque señala que el tema fue otro entre tantos de dicha sala así como manifiesta que no fue suficiente con una sola reunión: *“El objetivo de esa sala no era justamente hablar del acto en forma acabada. Eran muchos temas los que se querían tocar (...) Se hubiera necesitado otra reunión. Lo dejamos para una próxima reunión pero no hubo nueva reunión (...) A veces se deja decantar y cada uno piensa y en la próxima se acuerda pero no hubo próxima”* (S)

En el proceso hacia el acto la directora asume de canal de comunicación informal tomando como propuesta final la de algunas docentes de la mañana y valorando en forma negativa a las docentes de la tarde que se oponían: *“Luego de este acuerdo inicial se fue acercando la fecha del acto (...) Pero claro, van pasando los días, van pasando las semanas, cuando quisimos darnos cuenta ya agosto se nos estaba terminando y se nos venía setiembre, nos quedaba como un mes. Entonces ahí empezamos a ver qué era lo que hacíamos... yo estaba en un turno, planificamos, pensamos, de ahí surgió un montón de cosas (...) ahí empezaron los desacuerdos como que había poca cosa para hacer del otro país (...) Entonces la maestra de la mañana dijo no importa: La bandera la hago yo, pongo de un lado un papel de un color y del otro lado otro color (cada uno representando a una bandera) (...) A pesar de los desacuerdos como el otro turno asumió lo que éste no hacía, las cosas se hicieron igual. No querían mucho bailecito!-”* (D)

En síntesis, para el acto de festejo de independencia del país aludido, se verifica la existencia de un acuerdo inicial. Sin embargo la fortaleza de este acuerdo inicial se derrumba luego en el proceso hacia el acto. La directora asume de canal informal y se pliega en los hechos al funcionamiento del turno de la mañana. Se verifica entonces un acuerdo inicial que no fue profundizado, que cae ante el peso de la realidad y por la utilización de los canales informales de toma de decisiones.

Por otra parte, es de destacar que la celebración del acto de independencia de la república extranjera se superpone temporalmente con el de la independencia de Uruguay, por tanto en la escuela se toma la decisión de festejar el 25 de agosto con un acto protocolar y dedicarle en los hechos más tiempo a la organización de la independencia de R.E. Una docente de la tarde expresa así su discrepancia con esta decisión: *“Entonces ¿porqué dedicarle tanto tiempo a la independencia de R.E. sino le habíamos dedicado a la independencia nuestra?”*(MT2)

Se evidencia un conflicto en torno de la visión de la directora: La directora centra su visión en la importancia de recaudar fondos para la mejora de la escuela, por medio de la “asociación” de la escuela con la República extranjera. El desacuerdo sobre el acto de independencia de la república extranjera parece ser el emergente del conflicto en torno a su visión individual.

Este acto denota una contradicción básica en torno a los valores promovidos por el sistema educativo- nos referimos a los valores patrios- y los expresados por la visión de la directora.

Nos alineamos con Schvarstein (op. cit.) cuando diferencia organización de institución. Para nuestro caso la institución “identidad nacional” es el cuerpo normativo, jurídico, cultural, que orienta las finalidades del sistema educativo y de las organizaciones que lo componen. Y los ritos de festejo de independencia recuerdan el corazón de estos valores, en este caso rememoran la declaración de independencia de un país. El conflicto se da entonces en una intersección

entre la cultura nacional y la cultura institucional. Por ello el conflicto en torno de la visión de la maestra directora se expresa con particular agudeza en el festejo de la independencia de R.E.

5.2 EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO COMO PROCESO DE ACUERDO PARA LOGRAR UNA VISIÓN COMPARTIDA

En la escuela los docentes consideran que existe un Proyecto Educativo de Centro y que el mismo fue elaborado a través de una construcción colectiva. En los años anteriores existía otro proyecto que no concitaba el apoyo de los diferentes actores. En cambio, han aparecido nuevos factores que determinan el involucramiento de los distintos docentes con respecto al proyecto.

El proceso se dio en reuniones no pautadas por el sistema, en horario fuera del escolar:

“este año trataron de hacer reuniones fuera del turno en que venía la directora o la subdirectora por el tema del proyecto (...) aunque no estuviéramos todas en esas reuniones informales del proyecto, pero sí se dieron dos o tres instancias en donde estábamos la mayoría (...)” (MT2)

El contenido ha estado vinculado a los valores, el juego y la comunicación entre los niños y los adultos. Desde el planteo de la directora y de una docente de la tarde se visualizan coincidencias:

“(El proyecto surgió) de las necesidades primero de que los chiquilines se comunicaran, de que tuvieran algo en común. ¿Y qué es lo que necesita el niño? Bueno, que el niño esté feliz en la escuela a través del juego, de ese descargue de energía que era lo que nos preocupaba” (D)

“(El tema del proyecto) fue el tema de jugar, de mostrarles a los chiquilines que podían jugar a la hora del recreo y no agredirse, entonces el proyecto giró en torno a los valores, a la importancia del juego” (MT2)

La directora reafirma que para el caso del proyecto de centro, éste surge de una necesidad sentida por los docentes: “(La idea surgió) de ellas, de las chiquilinas todas juntas”. (D)

Ello es corroborado por las dos docentes entrevistadas que se encuentran en “oposición” a la dirección. Al ser consultada una de ellas por qué entiende que este sí es un proyecto de centro y no los anteriores responde:

“Porque este año salió de una necesidad, salió del grupo de maestros (...) donde se escuchó lo que planteábamos y lo vimos como una necesidad (...) porque nos involucramos las maestras, porque lo hicimos a través de una necesidad y cuando surge de esa manera: lo sentimos como necesidad, lo planteamos y nos involucramos (...) Un Proyecto parte de una necesidad” (MT2)

Y la otra docente aludida lo manifiesta en términos similares pero señala además el involucramiento que le generó trabajar de esa forma:

“Un Proyecto parte de una necesidad. Entonces creo que este año la necesidad de la escuela, es trabajar en valores. Y bueno en mi caso específicamente este año estoy convencida del Proyecto de Centro”. (MT1)

Por otra parte, al internarnos en la dinámica del centro, aparece como muy importante la figura de la subdirectora que toma posesión este año y que es definida por varios actores como un factor de unión y liderazgo positivo. Una maestra dice:

“Pero lo que pasa es que encontrabas del otro lado también una disposición y una persona que le dedicaba mucho tiempo, que se involucró, que traía, te traía hasta un resumen de lo que habíamos hablado (...) fue la actitud de la subdirectora la que nos impulsó y la que nos organizó” (MT2).

Por último, es interesante destacar el trabajo en equipo de la dirección, así como el proceso de consulta que la subdirectora manifiesta realizar para la toma de decisiones:

“A mi me gusta hablar con D. Pero eso cuando es un tema muy puntual. Pero cuando es más general a mi gusta saber la opinión de los demás, cuando es un

tema que implica a todo el colectivo. Antes de decirle a D yo trato de ver qué opina todo el colectivo.” (S)

Una de las docentes de la tarde reconoce el apoyo que brinda la directora en la promoción del proyecto de centro: “D también, obviamente que apoyó todo el proyecto, pero lo que pasa que a veces la directora se tiene que ocupar de otras cosas” (MT2)

Aparece como clave la actitud del equipo de dirección y en particular de la subdirectora para elaborar el proyecto. Hay una clara coincidencia entre el aporte de la investigación y la propuesta de Smyth (1989, citado por Fullan y Hargreaves, 1996, 92) para definir la función del líder en una organización escolar:

“Lo que importa es una clase de liderazgo particular. No se trata del liderazgo carismático e innovador que moviliza a las culturas de toda la escuela. Se trata de un tipo más sutil de liderazgo que enseña a los demás el sentido de la actividad. Como vemos, el papel básico del liderazgo es conducir el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde se da voz o se autoriza a los docentes, de manera de encuadrar los problemas y discutir y trabajar individual y colectivamente para comprender y modificar aquellas situaciones que los causaron”

En síntesis, el proyecto de centro implicó un tipo de acuerdo que logra involucrar a toda la escuela, en un marco de trabajo en equipo de la dirección, jugando la subdirección un rol muy destacado en su construcción.

6. CONCEPTUALIZANDO LA GENERACIÓN DE ACUERDOS

Teniendo como telón de fondo los datos expresados en el capítulo anterior, nos interesa complementar los mismos con cuatro dimensiones relevantes identificadas en la escuela en torno a la generación de acuerdos:

- La importancia otorgada a la dimensión escrita para el logro de acuerdos, en particular al cuaderno de comunicados. (D, ARD)
- La concepción de la subdirectora en torno a la generación de acuerdos, ejemplificada en torno a ir “clase por clase” consultando la opinión de todos. (D)
- Los espacios informales como habilitantes de acuerdos (entre paralelas, entre docentes del mismo turno y los espacios “para conocerse” (S, D)
- Los espacios para pensar juntos planteados por distintos actores incluyendo la potencialidad de utilización del correo electrónico (S, MM2).

Nos encontramos en condiciones de conceptualizar la generación de acuerdos. ¿Qué podemos extraer de la investigación en relación a los acuerdos que funcionaron en el centro? ¿Qué información podemos extraer de los desacuerdos como el proceso de organización del acto de independencia de R.E.? ¿Cuáles serían las dimensiones o ingredientes de un acuerdo satisfactorio para las distintas partes en un contexto institucional como el dado? ¿Cómo podemos identificar cuando existe un acuerdo?

Listaremos algunos ingredientes de este proceso de generar acuerdos, justificados en la información relevada. Se trata de cinco dimensiones y un corolario (aporte propio de los investigadores):

- *Una dimensión interpersonal.* Esta es una dimensión intersubjetiva, que implica sentirse escuchado, consultado, tenido en cuenta como persona. Para ello pueden aportar los espacios informales, señalados por distintos actores del centro con el objeto de conversar, conocerse, planificar, etc.
- *Una dimensión decisional,* que incorpora la consulta a los involucrados para tomar una decisión. Nos apoyamos en la actitud de la subdirectora

consultando a los docentes para la realización del proyecto de centro y a la consulta realizada en la sala docente para el acto de independencia de R.E.

- *Una dimensión teleológica.* Un acuerdo implica definir el para qué. Es la utilidad percibida del mecanismo acordado, contextualizado en el marco de un grupo de maestros en una organización particular. Esto se expresa en la utilidad percibida por las docentes acerca del proyecto de centro, ya que surge y se plantea resolver necesidades concretas.
- *Una dimensión procesual.* Esta dimensión está vinculada a la continuidad que hubiera sido necesaria luego de lograr el acuerdo inicial para el acto de independencia, por medio de reuniones u otros mecanismos. En este caso nos referimos a reuniones ya que éste fue el mecanismo inicial y era esperable por distintos actores que este instrumento hubiera sido retomado.
- *Una dimensión instrumental.* Implica el disponer de espacios valorados y conocidos por las distintas partes para realizar el acuerdo: Salas docentes, reuniones, correo electrónico. El primer instrumento fue señalado en el proceso hacia la elaboración del proyecto de centro y el último fue señalado por la subdirectora interina en la mañana. Los espacios informales parecen haber contribuido a la toma de decisiones pero no a la generación del acuerdo en el acto de independencia. El cuaderno de comunicados tampoco.
- *La dimensión de compromiso en la acción parece ser el corolario de la aplicación de los ingredientes anteriores,* que se visualiza en la acción de los actores, manifestándose en el involucramiento que logra el proceso de elaboración del proyecto de centro, incluso en las docentes “opuestas” a la dirección en la organización del acto de independencia.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

En el siguiente cuadro puede apreciarse lo expuesto:

Dimensión					
Ingredientes	Interpersonal	Decisional	Teleológica	Procesual	Instrumental
	Es un proceso intersubjetivo.	Proceso de consulta para el relevamiento de necesidades	Parte de necesidades vivenciadas por los actores acordantes	No es el momento inicial	No es lo escrito
	Espacios informales pueden aportar	Teñido por la relación institucional: horizontal, jerárquica.	Se visualiza como una respuesta útil	Implica una tensión creativa (entre la visión de la importancia de acordar y la realidad- plazos, recursos)	Reuniones
	Los actores sienten que son escuchados.	Se genera una discusión en torno a un punto de interés de las partes y se toma postura por una respuesta.			Espacios para pensar juntos
Genera “compromiso en la acción”					

7. PRINCIPALES CONCLUSIONES

El presente trabajo busca comprender la dinámica concreta del conflicto ejemplificado así como aportar elementos de análisis con respecto a una gestión por acuerdos en los centros educativos.

Si bien en la escuela aparecen otras modalidades para la generación de acuerdos, se identifica el proyecto educativo de centro como el proceso más destacado, atravesando los dos turnos e involucrando incluso a las docentes ‘opositoras’ a la participación en el acto de independencia.

La maestra directora ha puesto capacidades en juego para construir una visión compartida, facilitando el trabajo de la subdirección en torno a la elaboración del proyecto educativo de centro. Sin embargo, en la escuela se visualiza la dificultad en desarrollar el proceso de “conversación permanente” que postula Senge (op. cit.)

Este conflicto en torno a la visión de la maestra directora de “asociarse con una república extranjera para mejorar el local escolar”, se trasunta en un conflicto en torno a valores. De haberse habilitado por parte del equipo director una discusión en torno a los objetivos y las valoraciones subyacentes al acto - tal como se habilitó en la construcción del proyecto de centro - el resultado pudo haber sido distinto.

Se propone, por último, en base a los datos empíricos del propio proceso investigativo, una serie de dimensiones para analizar y promover la gestión por acuerdos en los centros educativos: las dimensiones interpersonal, decisional, teleológica, procesual e instrumental.

BIBLIOGRAFÍA

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. 1996. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Buenos Aires. Amorrortu.

MARTÍNEZ CARASSO, Piedad Cristina. 2006. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. En: *Pensamiento y Gestión* nº 20. pp 165-193 Universidad del Norte.

MENDELEWSKI FERNÁNDEZ, Francisco; DAIE LILLO, José. 1993. *Lo que usted puede hacer bien cuando negocia II. Naturaleza de la negociación.* Universidad de Chile. Documentos de trabajo. Serie Docencia, nº 28.

SAUTU, Ruth. 2003. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires. Lumière.

SCHVARSTEIN, Leonardo. 1991. *Psicología Social de las organizaciones.* Buenos Aires. Paidós.

SENGE, Peter. 1990. *La quinta disciplina.* España. Granica.

STAKE, Robert. 1999. *Investigación con estudio de casos.* 2ª edición. Madrid. Morata.
Teachers College Press., Columbia University.

VÁZQUEZ, María Inés. 2007. La metodología de casos, perspectivas de abordaje. En: Vázquez M. comp. *La gestión educativa en acción. La metodología de casos.* Montevideo. Universidad ORT.

7. “Diagnóstico y plan de mejora para la calidad Institucional”

Mtra. María del Rosario Bué Palavecino

ABSTRACT

El presente trabajo constituye la síntesis de un estudio realizado en una institución educativa de formación de docentes. Intenta dar cuenta de un proceso de asesoría y acompañamiento a la gestión de una institución del sistema educativo estatal, en el cual, a partir de un estudio diagnóstico se formula un plan de mejora organizacional. El propósito principal es la mejora de la gestión del centro en relación a la sistematización de buenas prácticas de extensión con la participación de todos los actores institucionales.

El estudio se desarrolla en un centro de Formación inicial de maestros del interior del país en el marco de una nueva Ley de Educación recientemente promulgada que establece su carácter de institución universitaria, quien pasa a depender del Consejo de Formación en Educación, dentro de la órbita del Consejo Directivo Central. En este estado de situación, los centros de formación se enfrentan a un desafío muy importante, como lo es una transformación en la forma de gestionar una institución de carácter normalista a una de carácter universitario. Este nuevo perfil los posiciona en la innovación y el cambio para la calidad en la formación, extensión e investigación en forma prescripta.

Se toman aquí particularmente las líneas de extensión que se presentan en el marco de una nueva institucionalidad. Una de ellas la constituye el apoyo a los noveles docentes en el proceso de inserción profesional. En este marco el centro de formación de maestros en la persona del directivo plantea como problema el lograr desde la gestión una sistematización de las buenas prácticas que se vienen realizando en el centro en relación al tema. Dentro de los múltiples proyectos que se llevan a cabo se encuentra el de “Acompañamiento

a Noveles Docentes en su primera inserción laboral”. Si bien se llevan adelante algunas prácticas interesantes como cursos presenciales y semi presenciales de formación, existiría dificultad para lograr su sistematización y sustentabilidad en el tiempo.

Desde una perspectiva teórica aparecen los procesos de acompañamiento, inducción, reflexión e investigación como elementos relevantes. En este sentido las primeras experiencias de inserción laboral serían un punto de inflexión en ese proceso de desarrollo profesional. En ésta como en otras organizaciones, los actores, la participación y las herramientas de gestión pasan a ocupar un lugar central para la mejora en la calidad educativa.

En segundo término creemos que las tecnologías para la información y la comunicación (TIC) transformaron (y continúan haciéndolo) la sociedad y la educación para el siglo XXI, por lo que y sobre todo en esta institución, constituyen una herramienta mediadora clave a la hora de posicionarnos en la gestión de los centros para el acompañamiento en el desarrollo profesional de sus docentes.

En tercer término diremos que esta propuesta focaliza en la dimensión organizacional, teniendo también incidencia en la pedagógica y comunitaria dentro del Proyecto de Centro.

Algunos de los objetivos del mismo refieren a las actividades de extensión y el apoyo al uso inteligente de la tecnología. Los actores involucrados en el quehacer institucional (directivo, profesores formadores, administrativos, técnicos en informática y noveles docentes) pasan a ser piezas fundamentales en el desarrollo de buenas prácticas y su sistematización.

Palabras claves: **Gestión organizacional, desarrollo profesional, inserción a la docencia, tecnologías**

INTRODUCCIÓN

Se plantea aquí el proceso de diagnóstico y el plan para la mejora de “buenas prácticas” con objetivos, estrategias de implementación, actividades y resultados alcanzados en la propuesta de mejora en la gestión del centro. En el marco de un cambio de institucionalidad, la organización pretende sistematizar sus acciones emprendidas en relación a las actividades de extensión, aspecto que aún parecería no ha logrado alcanzar.

Desde un punto de vista más teórico este proceso de cambio de institucionalidad, requiere de transformaciones en la cultura organizacional así como en las concepciones que el centro desarrolla en relación a la investigación pedagógico-didáctica y a los modelos de formación contruidos a lo largo de la historia.

La línea de trabajo está enfocada hacia el fortalecimiento de las estrategias en la gestión de la organización en relación a su capacidad de diagnosticar y generar herramientas a través de la construcción de circuitos, trayectos específicos de formación e intercambio, mediante herramientas virtuales para la formación de los docentes.

En el Proyecto de Centro de la institución se visualiza una singular propuesta teórico- práctica de un acompañamiento a los noveles docentes para un desarrollo profesional continuo y de calidad, que tiene alcance nacional y se realiza en forma prescripta. Ésta aparece como un acompañamiento con actividades de extensión para la formación continua de los docentes egresados. Esto hace que el centro desarrolle prácticas de cursos presenciales y semi presenciales en forma esporádica a los que no pueden acceder los noveles egresados en su totalidad, por estar insertos laboralmente en comunidades alejadas de la institución. Este aspecto se visualiza como una dificultad que necesita resolverse.

Este trabajo está estructurado entonces con la presentación en primer lugar de un breve marco teórico que fundamenta la temática y trata algunas dimensiones relacionadas con la formación inicial y al desarrollo profesional de los maestros noveles.

En segundo lugar se presenta una historia de la buena práctica conformada por las fases del diagnóstico como preparación y adaptación al escenario, objetivos y las líneas de acción que apuntan a la mejora de la gestión para alcanzar la calidad educativa.

En tercer lugar se trabajan las herramientas y dispositivos creados para lograr la sistematización y sustentabilidad en las acciones.

En cuarto lugar se presentan resultados y conclusiones. Finalmente en anexos aparecen algunos instrumentos de sistematización y dispositivos de seguimiento, que operan como prácticas de acompañamiento.

I-MARCO TEÓRICO

Es nuestra intención aquí, conformar un marco teórico que sustente los conceptos que fueron trabajados en el estudio realizado y que son presentados en este trabajo: las instituciones de formación, el desarrollo profesional docente, las tecnologías de la información y comunicación, los planes diagnósticos y de mejora organizacionales como herramientas de sistematización de buenas prácticas. Si bien este trabajo hace foco en las actividades de extensión, es indudable que la investigación debe estar presente en forma insustituible, si pensamos en la indagación de los problemas en la gestión de las instituciones.

Desde una perspectiva histórica, un proceso de transformación se ha dado en las instituciones de formación inicial de maestros desde finales del siglo XIX y que continúa en la actualidad en el marco de una nueva ley de educación No.

18437. Ella establece en su artículo 84: *“Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión.*

Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales, y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera.”(Ley de Educación 18437-Web de ANEP).

El Instituto de Formación Docente en que trabajamos depende directamente del Consejo de Formación en Educación (CFE) de carácter desconcentrado, quien a su vez lo hace del Consejo Directivo Central (CODICEN) dentro del Sistema Nacional de Educación. Esta institución tiene entonces como cometidos en el marco de esta nueva institucionalidad, no solo formar docentes sino realizar actividades de extensión e investigación.

Ahora bien, nos detendremos un momento tomando estudios realizados sobre distintos autores sobre la temática quienes nos aportan que: *“Los Sistemas escolares actualmente configurados en la modernidad a fines del siglo XIX en América Latina, conservan una huella de su origen: centralidad del docente, maestro como tecnología y recurso educativo insustituible.”(Vezub, 2005, 2).*

Cabe señalar que si bien los sistemas educativos promueven diagnósticos y planes desde la centralidad del docente, éstos tienen cierta característica de linealidad, siendo la visión de las necesidades de formación casi exclusivamente monopolio de las autoridades gubernamentales y educativas.

En estos estudios (Vezub, 2005), se abordan los problemas desde varias dimensiones que citaremos aquí: organización institucional y la regulación de la formación, aspectos curriculares, modelos y enfoques de la formación, los formadores, los profesores de formación docente. Tomaremos la organización institucional y la regulación de la formación, por entender que su tratamiento es relevante para el análisis.

A partir de la promulgación de esta ley de educación, los centros de formación de docentes pasan a tener carácter universitario con cometidos específicos establecidos en forma prescripta. En relación a este tema se trabajan dos conceptos relevantes como el de “isomorfismo” y “normalismo”. *“El isomorfismo se define como la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la del nivel educativo para el que se forma.”* (Vezub, 2005, 3). Acordamos en que las lógicas, tiempos, espacios, tareas, formas de nombrar los docentes, guardan estrecha relación con las instituciones para las que se forma, cuando no, a nuestro entender, son una réplica de las mismas.

A propósito de estos conceptos citaremos aquí lo vertido por el Ministerio de Educación y Cultura en un informe nacional de Uruguay como organismo oficial, el cual expresa: *“La formación docente se produce en centros no universitarios, desvinculados de la generación de conocimiento, lo que lleva a que el profesor no domine las claves que explican la evolución del saber en su campo. El isomorfismo entre los institutos que forman docentes y la institución (escuela, liceo) en la que ejercerán sus funciones al egresar, ha consolidado estructuras (académicas y administrativas) que reproducen formas de trabajo compartimentadas y jerárquicas. No hay ámbitos de investigación, ni producción editorial.*

(...) Un gran número de docentes no está familiarizado con el uso de las TIC, lo que determina que sus prácticas cotidianas de búsqueda de información y sus comunicaciones corran por carriles distintos de los usuales en los ámbitos del trabajo académico o profesional.” (MEC, 2008, 144)

Aparece fuertemente aquí la voz oficial en relación al tema que venimos trabajando. En este sentido creemos subyace el concepto de matriz normalista que al parecer permanece tanto en el origen de la profesión como en las instituciones a las que históricamente pertenece.

Al decir de esta autora que venimos analizando: *“El normalismo como identidad fundante del magisterio surca en la actualidad muchas de las prácticas y formas de organización de las instituciones”* (Vezub, 2007, 7). Existiría entonces, otro elemento que se define como “endogamia”, es decir la dificultad que presentarían estas organizaciones para abrirse al entorno, de lograr articulación con otras instituciones públicas y privadas de formación de docentes, como forma de alcanzar producción de conocimiento colaborativo.

Mencionaremos aquí también los hallazgos de un proyecto de investigación reciente llevado a cabo en 2007 por la UDELAR, en los dos ámbitos que nos ocupa (Formación de docentes no universitaria y universitaria). Esta investigación entendemos confirma lo que otros autores también han desarrollado y lo publicado por el MEC en 2008. La problemática radicaría en que la Formación docente en Uruguay y la investigación científica tienen como obstáculo una bifurcación que impide la producción de conocimiento conjunto. Nos parece pertinente citar estas expresiones : “[...]”*La falta de investigación estrictamente educativa, -no sociológica -ha impactado en la capacidad de las instituciones educativas para sobreponerse a las tendencias reproductoras de todo sistema escolar, dejando sin problematizar las prácticas pedagógicas y didácticas dentro del aula, teniendo efectos expulsivos[...]*”.(Marrero, 2010, 130). Acordamos enfáticamente con las conclusiones de este estudio, en el sentido que la falta de investigación impide el conocer para problematizar la realidad institucional.

Otro estudio realizado por la Comisión Coordinadora de Autoevaluación de la Formación Docente de ANEP-CODICEN y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, (2007, 70) señala que en relación a la “Investigación, extensión, difusión”, el 79% de los docentes declaran no haber realizado investigación en los últimos diez años en el ámbito de la formación docente y un 63% tampoco fuera del ámbito de la misma.

Entendemos que resulta un dato contundente en relación a una tarea relevante como lo es la investigación, en este caso en la formación de docentes.

I.1 Concepto de Desarrollo profesional

Un concepto ligado a este tema es el de **“desarrollo profesional”** como confluencia de los desafíos educativos. La sociedad del siglo XXI demanda políticas educativas desde los gobiernos, compromiso de enseñanza y formación desde las instituciones y profesionales a cargo de la educación en permanente actividad de formación y aprendizaje. A partir de esta idea los docentes pasan a ser el centro de análisis y debate en la agenda pública, como agentes de cambio en relación a los aprendizajes de los alumnos. En el caso de Uruguay se desarrollan proyectos de cooperación internacional de larga data en colaboración con diferentes organizaciones y países, siendo España uno de ellos. Este país tiene en su marco legal leyes de cooperación especialmente en educación con los estados de habla hispana. Los objetivos de estos proyectos se relacionan con el fortalecimiento y la consolidación del desarrollo profesional de los docentes, de cara a un nuevo paradigma de gestión del conocimiento con mediación de tecnología. El proyecto de **“Acompañamiento a noveles docentes en sus primeras experiencias de inserción laboral”** en el marco del Consejo de Formación en Educación, constituye uno de ellos.

En relación al concepto de formación en educación, autores como Denise Vaillant y Carlos Marcelo (2000), Francisco Imbernón (1997), Beatrice Ávalos (2007) con quienes acordamos, entienden el desarrollo de actividades profesionales en un proceso continuo desde y hacia las propias prácticas y el aprendizaje durante toda la vida desde una dimensión personal y profesional. En una perspectiva institucional, Inés Aguerrondo (2003) entiende que las acciones más efectivas, son las que sirven para modificar las prácticas de la enseñanza que se ubican en la escuela y hacen foco en ella. Es decir el

perfeccionamiento institucional, el cual implica reconocer las necesidades de transformación de las organizaciones y del sistema mismo.

Denise Vaillant, y Carlos Marcelo (2009) hacen énfasis en desarrollo profesional enmarcado y promovido por la institución educativa y por la cultura que generan sus propios docentes.

Aquí cobran un valor relevante los principios que orientan ese proceso en la organización y los sujetos que forman parte de ella.

Entonces, en el marco de una nueva Ley de Educación que promueve reformas y cambios importantes desde lo estructural y desde el concepto mismo de educación para la equidad, entendemos que los desafíos son mayores en relación a un desarrollo profesional continuo.

Consideramos que la base de la nueva institucionalidad es un camino en construcción con avances y retrocesos que requiere la voz de todos los involucrados, la sistematización de las acciones exitosas y básicamente y en forma fundamental el pensar todos los involucrados formas eficaces de desarrollo profesional.

La institucionalización y sistematización de las acciones para la gestión del conocimiento tanto a nivel institucional como áulico, a nuestro entender, constituyen tareas claves en este momento, como también el pensar programas de desarrollo coherentes y sostenidos en el tiempo, y la necesidad de un cambio de cabeza en los niveles de decisión y en los docentes mismos en relación a la carrera docente. En este marco la **inserción de los noveles docentes** en las instituciones, adquiere relevancia y constituye uno de los proyectos de la organización. Introduciremos aquí el concepto de **inserción profesional** en la enseñanza o lo que se ha dado en llamar “convertirse en profesor”. Desde esta perspectiva tomada del informe realizado por OCDE (2005) y citado en Carlos Marcelo García (2008, 39), nos convoca a reflexiones sobre el largo proceso que lleva llegar a ser un profesor autónomo. Este período, a nuestro entender, tiene no pocos elementos relevantes de los que

no se puede prescindir en el análisis, pues según el autor funciona como puente y es trascendente en el futuro del profesor. El autor holandés Vonk (1996) quien señala que: *“la inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores”*. Esta etapa dentro del proceso aparecería como evolución desde el profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo.

Otro elemento relevante en este estudio lo constituye el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las instituciones formadoras y en los docentes mismos. En relación a las TIC tomaremos algunos autores que analizan estas cuestiones: *“Las posibilidades pedagógicas de las nuevas tecnologías de la información pueden facilitar el nacimiento de nuevos entornos de aprendizaje más atractivos”*. (Gimeno, 2010, 182).

Acordamos plenamente con este autor, pues entendemos que el desafío estaría en promover creación, gestión y modos de aprender diferentes en una sociedad también distinta. Asimismo no alcanza con desarrollar tecnología de alto nivel, sino junto con el capital humano tener la capacidad de transformar la posibilidad en oportunidad de aprendizaje tanto para las instituciones como para los docentes.

En este marco los sistemas educativos y su currícula deben “sintonizar y conectar” (Gimeno, 2010, 183), ya que existen justificadas razones para que se produzca un empoderamiento de las TIC al servicio del conocimiento en las instituciones educativas. Entonces los entornos digitales adquieren relevancia para la comunicación en redes y la hipertextualidad, para el aprendizaje de forma virtual.

En relación al modelo *“una computadora por niño”* en Uruguay “Plan Ceibal”, (Lugo y Kelly, 2010, 7) afirman que se ha realizado una fuerte inversión en este plan dentro de un proyecto de país que tiene por objetivo la justicia social y la equidad. Según las autoras este plan se encuentra en la etapa de “integración avanzada.” En los IFD se cuenta con ordenadores personales XO para los

estudiantes de cuarto año y cada maestro en actividad cuenta con uno de carácter personal. De igual modo la mayoría de las escuelas del país y todos los IFD cuentan con conexión a Internet. Adherimos a la idea de que la sola inclusión de tecnología no alcanza para lograr un mayor acceso a la educación y la cultura. Se hace necesario entonces potenciar las herramientas y ponerlas al servicio del aprendizaje.

En segundo término otros autores nos aportan: [...] *“la extensión de las aulas y centros educativos a otros espacios (bibliotecas, museos, etc.) en los que será posible llevar a cabo actividades y prácticas con finalidades claramente educativas [...] posiblemente este sea el escenario que conozca un mayor desarrollo en el futuro próximo como consecuencia del impacto de las herramientas y aplicaciones propias de la web 2.0 (Weblog, wikis, Webquest, portafolios virtuales, etc.).”* (Coll, 2008, 33).

Creemos que los weblog constituyen una herramienta que adquirirá relevancia si se tienen en cuenta las finalidades educativas, el uso y el tipo de interacción que se llevará a cabo. En este orden de cosas nos parece fundamental introducir en este momento la propuesta de UNESCO sobre estándares de competencias en TIC para docentes. Del documento elaborado se desprende el concepto de uso con eficacia de la tecnología puesta al servicio de un aprendizaje exitoso, en una sociedad donde la información y el conocimiento juegan un papel fundamental. *“Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia.”*(UNESCO, 2008, 2).

1.2-Cultura organizacional

Analizaremos algunos conceptos en relación a la gestión de las instituciones centrados en la cultura institucional, por entender que constituye un punto

neurálgico en los procesos de cambio e innovación de las organizaciones. Tomaremos aquí algunas conclusiones del Congreso Internacional EDO 2010 en relación al tema, Gairín, J. (2010). En el documento se lee: *“Las organizaciones constituyen una asociación de personas reguladas por un conjunto de normas, que deben ser capaces de crear, desarrollar y difundir nuevo conocimiento para aumentar su capacidad innovadora y competitiva. Para ello, la gestión del conocimiento debe focalizar su atención en la posibilidad de que los miembros de la organización compartan el mayor número de fuentes de información y colaboren en la creación de nuevo conocimiento”*.

Aparecen aquí dos elementos muy fuertes como lo son, la capacidad de las organizaciones de generar y gestionar conocimiento para la innovación y la autoformación y la cultura colaborativa como formas de viabilizar ese proceso cíclico. Esto nos habla de una gestión organizacional para el cambio, la innovación y la calidad educativa.

I.3- Diagnóstico institucional

En relación con este punto se realizó un diagnóstico situacional en la institución como forma de explorar reflexivamente los problemas y sus dimensiones. También podría tomarse como una autoevaluación de la organización en relación a sus acciones. Tomaremos algunos conceptos (Bolívar, 2001) en relación al diagnóstico como forma de documentar la realidad en las organizaciones. Realizar un diagnóstico según este autor, implica una mirada *“ajustada”* que puede darse como una fotografía o como una construcción dinámica y consensuada. En este sentido, acordando con el autor diremos que una encuesta, por ejemplo, puede dar a conocer algunos elementos de la realidad o servir de instrumento para la construcción de la realidad por parte de los involucrados. Asimismo un diagnóstico que contribuya a conocer los problemas y planificar estrategias para su resolución, será un diagnóstico

válido. Agregaremos aquí el concepto de construcción consensuada con todos los implicados, como forma de autoevaluación de la organización.

Este autor con el que venimos trabajando sostiene que el diagnóstico constituye “*un proceso entroncado con procesos de mejora,*” tomándolo como un dispositivo de innovación planificado citando a (Gather Thurler, 2001). Este proceso requiere analizar los logros y problemas apoyados en formaciones que puedan proporcionar juicios pertinentes. Entendemos sumamente elocuentes las palabras de estos autores en relación al desarrollo de la capacidad de detección de los problemas en las organizaciones. Beckhard, R. (1973) citado en Bolívar (2001, 2) vincula el “*Diagnóstico Organizacional*” con un esfuerzo que incluye a toda la organización mediante la planificación consensuada en fases para la mejora progresiva.

Existiría entonces otro elemento a considerar y es el valor formativo que este tipo de proceso genera en la organización. Esta idea entendemos contiene elementos fundamentales: la elaboración de un plan, su realización sostenida en el tiempo y el propósito de mejora de los aprendizajes de los alumnos, como así también el cambio del funcionamiento del centro.

Ahora bien, la elaboración de un plan de mejora requiere-como ya lo dijimos-una evaluación diagnóstica profunda, a los efectos de observar los elementos que aparecen visibles como los que no lo son en una cultura institucional particular.

II-HISTORIA DE LA BUENA PRÁCTICA.

II.1-Marco contextual

La organización donde se desarrolla la experiencia es una institución fundada en 1948 como primer instituto de formación de maestros, formando parte del Sistema Nacional de Educación, dependiente a partir de la promulgación de la

ley del Consejo de Formación en Educación. Es decir, la institución forma parte de un sistema del cual recibe las finalidades de la educación y la forma de estructurar sus actividades. En relación al contexto local, la organización forma parte de una amplia red de organizaciones públicas y privadas, de educación formal y no formal, que demandan su participación activa en las necesidades de un amplio radio de incidencia de la comunidad de referencia. En relación a sus recursos cuenta con equipamiento de última generación en cada espacio (cañón, laptop, filmadora, cámara fotográfica, XO, conexión ADSL 24 horas, wifi del Plan Ceibal) lo cual permite pensar en sistematizar tanto la comunicación como los contactos académicos virtuales.

Entendemos que esta organización tal vez por estar situada en una localización geográfica privilegiada o por otras razones, ha sido objeto de anclaje de múltiples proyectos e iniciativas educativas de nivel nacional, regional y local. Entre ellas se cuenta la implementación del Plan Ceibal. De las entrevistas con el directivo emergió como problema la imposibilidad de sistematizar e institucionalizar sus proyectos, los cuales son múltiples y de diversa naturaleza. Interesante resultó también la opinión del directivo en relación a la inexistencia de evaluación de los mismos. La multiplicidad de estos proyectos y temáticas propuestos tanto por el sistema educativo como por los profesores de la organización, son acogidos en forma proactiva por todos los actores y muy especialmente por el directivo de la institución.

Diremos que esta organización donde se desarrolla el estudio diagnóstico y posterior plan de mejora de sus prácticas, contaría con algunos elementos importantes como lo son los recursos materiales y en menor medida humanos para transitar hacia un cambio en la institucionalidad.

El realizar un estudio diagnóstico con herramientas de la investigación tiene como propósito conocer las acciones y demandas del centro, pero también el generar instancias de aprendizaje sobre estas formas de conocer que permitan transformarlos a otras situaciones y contextos.

II.2- Fases del diagnóstico y Plan de Mejora

1-Fase Inicial- En esta etapa se trabajó sobre la “preparación y adaptación al contexto” para el diagnóstico de la temática central, asociada a la asesoría. Se llevaron a cabo conversaciones informales, observaciones de la cotidianidad y entrevistas abiertas al directivo en dos oportunidades, a la secretaria docente y a un docente formador de informática para situarnos en el contexto. Consideramos importante destacar que en esta fase los actores entrevistados tenían la percepción de mejorar elementos que ya existían y continuar con proyectos impulsados desde fuera de la institución (Plan Ceibal, Acompañamiento a noveles maestros). Éstos aparecían como temáticas emergentes en la conversación.

2-Fase de desarrollo- En esta fase se indagó sobre objetivos de la institución, actores, sus dinámicas de funcionamiento, rutinas, tiempos, proyecto de centro y otros proyectos, actividades de extensión curricular y comunitaria, funciones administrativas. En esta fase también se realizó análisis documental, diagnóstico, aplicación de instrumentos, análisis de datos y elaboración de un informe de avance.

Esta etapa estuvo marcada por nuevas ópticas sobre el problema como forma de relacionar los elementos que aparecían en la indagación.

Recabada la información se trabajó sobre una matriz de análisis de dimensiones y la técnica del iceberg como dispositivo para dicho análisis, lo que permitió visualizar que la dimensión comprometida era la organizacional con una fuerte incidencia en la administrativa y comunitaria.

Problema al que se pretende dar solución-

Se pretende lograr la implementación de estrategias y acciones desde la gestión que permitan la sistematización de las buenas prácticas desarrolladas en el

centro. Por un lado la promoción de líneas de investigación y por otro el diseño de un modelo de acompañamiento virtual en forma eficaz y sistemática para efectivizar las actividades de extensión.

3- Fase de consolidación- En esta fase se realizaron cinco reuniones del equipo impulsor del plan de mejora de prácticas institucionales para la formulación de líneas de acción, objetivos, metas e indicadores. Se diseñaron asimismo dispositivos para el seguimiento de la mejora en la gestión. Se dio un importante involucramiento de todos los actores institucionales en un proceso de construcción colaborativa. La credibilidad y confianza determinaron que a medida que se avanzaba en el Plan de Mejora se fueran delineando instrumentos para el avance en un proceso de reflexión conjunta. La comprensión del problema para la búsqueda de calidad en el centro, mejorar las prácticas que ya se realizaban, la innovación del modelo de acompañamiento a los noveles docentes que ya tenía acciones en curso y la propuesta de una línea de investigación que permitiera conocer las demandas fueron, algunas líneas de acción para la calidad educativa.

El equipo de trabajo entendió que la calidad educativa del centro pasaría por gestionar nuevas estrategias de formación a través de la extensión y una apuesta fuerte a la investigación como forma singular de autoevaluarse la institución.

Objetivo general del plan:

En relación al objetivo general propuesto, se centra en el fortalecimiento de las estrategias en la gestión organizacional desarrolladas y a desarrollar por el centro para la sistematización de sus proyectos. Se tomó el *“Proyecto de Acompañamiento a los Noveles Maestros del Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral”*, por formar parte de las actividades de

extensión que el centro venía llevando a cabo sin avances significativos. Resulta además relevante en el contexto de una nueva institucionalidad que establece como cometidos de la institución la **“formación, extensión e investigación”**.

Este objetivo se vincula con la demanda de la dirección de la institución de sistematizar las acciones ya emprendidas en el acompañamiento a los noveles que faciliten los procesos de inserción a la docencia. El proyecto elegido tiene relación con las actividades de extensión, investigación y formación que este centro debe realizar, no solo por estar en sus cometidos como centro de formación, sino por representar según la perspectiva de los actores una mejora en la calidad del centro y de sus docentes, como ya se dijo. La tarea se centra en el fortalecimiento de la organización de cursos presenciales o semi presenciales, que ya se realizaban, para operar en forma sistemática mediante comunicaciones efectivas vía mail, mensaje de texto, acompañados de un espacio virtual interactivo que permita el intercambio de materiales, foros, consultas a profesores de las disciplinas. Las encuestas realizadas a los noveles docentes arrojaron datos sobre la necesidad de intercambios virtuales y las realizadas a los formadores, en un 100% mencionaron la necesidad e interés por desarrollar investigación en el centro.

Objetivos específicos. Tienen directa relación con las metas y las actividades para alcanzarlos.

Se relacionan con:

- Implementación de estrategias de acompañamiento mediante comunicación virtual y electrónica.
- Implementación de un espacio virtual para el acceso de egresados a materiales educativos de apoyo sobre las temáticas demandadas e instancias de interacción con el directivo y los formadores.

- Impulsar una línea de investigación educativa que permita hacer camino hacia una nueva institucionalidad y conocer las demandas de los docentes en cuanto a necesidades de formación, tanto de noveles como de formadores.

Líneas de acción.

Apuntan a un proceso de cambio en la cultura del centro en relación a la posibilidad de sistematizar e institucionalizar las prácticas apuntando a los cometidos de un centro universitario. El pensarse y actuar como una institución de formación de docentes normalista, a transitar un camino hacia una institución universitaria requeriría de un cambio en la cultura institucional, una apuesta fuerte a la investigación sobre sus propias formas de gestionar el conocimiento. Si bien estas acciones fueron pensadas en primera instancia para el proyecto de noveles, el equipo entendió que constituyen herramientas muy potentes para la gestión institucional en todas sus dimensiones.

En relación a las líneas de acción vinculadas a la gestión del centro y a la calidad, el equipo entendió lo siguiente:

1-Creación de una sólida base de datos sobre la inserción de los egresados, lugar, tipo de cargo, carácter. Esta herramienta resulta de alto valor en el entendido que se puede emplear en todas las actividades que desarrolla el centro, por ejemplo administrativas.

2-Sistematización de las formas de comunicación con los egresados de acuerdo con el resultado de las encuestas mediante correo electrónico. Esta línea permite también la transferencia a otras situaciones o proyectos en el mismo centro.

3-Conformación de una plataforma virtual que cumpla los requisitos pedagógicos para un intercambio académico eficaz. Este elemento permitirá un intercambio académico más allá del proyecto de noveles, ampliándose a toda la dinámica institucional y a los docentes formadores.

4- Implementación de estrategias de acompañamiento a los egresados como por ejemplo una revista digital. Este elemento permite además del acompañamiento, una forma de dar a conocer la producción intelectual del centro, entre otras posibilidades.

5-Considerar la consulta a docentes noveles mediante instrumentos metodológicos de investigación. Esta herramienta permitirá no solo conocer las demandas de los egresados, sino también del resto de los actores de la institución.

6-Definir estrategias para sistematizar los antecedentes de cursos presenciales y semi- presenciales en nuevas modalidades virtuales. Permite llegar más ampliamente al público objetivo en diferentes modalidades.

Recursos humanos implicados

La experiencia tuvo sus inicios con el Director de la institución, la secretaria docente, y la profesora de informática. El equipo impulsor que diseñó el plan de mejora se consolidó con las dinamizadoras del Plan Ceibal y el coordinador de la sala de informática, que se unieron al mismo. Este plan impacta en toda la comunidad educativa: directivos, docentes formadores, administrativos y noveles docentes.

Recursos materiales

La institución cuenta con los recursos materiales para la concreción del plan de mejora: conexión a Internet, sala de informática, laptop individual para los docentes, XO de la institución y horas de departamento para la concreción de las reuniones y coordinación académica.

Protocolo de seguimiento del Plan de Mejora

El seguimiento del **Plan de Mejora** se lleva a cabo mediante herramientas que permiten monitorear el proceso de concreción para la mejora. Los dispositivos previstos son:

1-Planilla de datos de noveles actualizada para la conformación del banco de datos, que permita contar con toda la información necesaria para concretar la comunicación en forma efectiva.

2-Formulario de suscripción al boletín electrónico con información a detallar. Esta herramienta permite concretar la posibilidad de recibir un boletín con titulares actualizados de la realización de eventos, talleres, conferencias, cursos a distancia, bibliografía. También permitiría mantener actualizados los datos de los noveles.

3-Planilla de nivel de ejecución de actividades permite registrar el cumplimiento de las actividades, metas y tiempo previsto por los responsables designados. Es un elemento importante que permite una re-planificación a partir del nivel de concreción de las actividades.

4- Encuesta de satisfacción a noveles. Este dispositivo permite el monitoreo del nivel de satisfacción logrado a través de la comunicación y el seguimiento virtual y electrónico.

Proporciona elementos para innovaciones y reformulación de nuevos planes de mejora.

5- Encuesta a noveles sobre demandas y necesidades. Constituye una pieza fundamental ya que proporciona insumos actualizados sobre que necesitan y que temas demandan los maestros noveles. A partir de éstos, es que se puede continuar con la planificación y organización del acompañamiento.

Sustentabilidad en el tiempo

Es sustentable en el tiempo, en la medida que existe compromiso docente y la implicación del directivo y del equipo de seguimiento del plan. Por otra parte existen los recursos tecnológicos y materiales para lograrlo.

Replicabilidad a otros sectores de la organización

Es posible la replicabilidad en cuanto generó y continúa haciéndolo, instrumentos y estrategias de fortalecimiento y seguimiento que pueden transferirse a otras situaciones y contextos.

III- CONCLUSIONES

Esta institución formadora concebida como un espacio de interrelación social y a la vez académico, se nos aparece con una visión y misión de formación de docentes con identidades similares a sus actores y el desarrollo de prácticas y conocimiento asignadas desde fuera.

El estudio diagnóstico permitió conocer a la institución sus propias demandas frente a una nueva institucionalidad de la cual pasa a formar parte. En relación a sus cometidos como institución universitaria de extensión, investigación y formación, se logró un trabajo conjunto en pos de superar la dificultad de la institución de gestionar formas de sistematización de sus acciones. Estos elementos involucran su capacidad de investigar para la innovación y el cambio, en pos de la mejora en los aprendizajes de sus alumnos y del profesorado.

La elaboración del plan de mejora tomando uno de sus proyectos, establecido el cumplimiento de este último en forma prescripta, permitió y aún lo hace, una reflexión conjunta sobre las formas de efectivizar líneas de acción en relación a la gestión de toda la institución. A su vez promovió en los actores reflexiones

sobre autoevaluación de la organización en cuanto institución formadora de docentes.

La nueva situación requiere de parte del centro un cambio en la cultura organizacional y nuevas formas de construcción de conocimiento, abandonando en un proceso de construcción colectivo las arraigadas prácticas normalistas instituidas. El gestionar un desarrollo profesional continuo, tanto desde el directivo como gestor de la organización, como de los docentes formadores y egresados, se hizo evidente a partir de la implementación del Plan de Mejora. El conformar un equipo de trabajo para la elaboración y seguimiento del plan con un directivo proactivo y emprendedor, con una visión amplia en relación a las fortalezas del centro y las formas de gestionar las dificultades, abrió un camino de reflexión y construcción colectiva muy importante.

La nueva gestión de la información y la comunicación, puesta al servicio de las actividades de extensión hace que se optimicen los amplios y muy ricos recursos con que cuenta la organización.

Dado que en el Proyecto de Centro aparecen entre sus intencionalidades el desarrollar la conciencia de educación permanente y asegurar canales de comunicación creando rutinas comunicativas, entendemos que la proyección de las buenas prácticas realizadas en relación a los instrumentos metodológicos de investigación (encuestas y entrevistas), constituyen herramientas a continuar trabajando.

Para finalizar un aspecto que nos parece altamente relevante, es analizar el momento de transición en que se encuentran las instituciones de formación. El pasaje hacia una nueva institucionalidad no está exento de tensiones y conflictos. El gestionar una institución universitaria requiere una visión construida por equipos de trabajo que investiguen, proyecten y sistematicen las buenas prácticas que realiza el centro.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I.2002. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de Formación Docente. Conferencia: El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades. Brasilia. Disponible en: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formación>

AGUERRONDO, I. 2010.Enseñar y aprender en el siglo XXI. Seminario: Desafíos para la Educación, una mirada a diez años. Universidad Católica de Montevideo, 26 y 27, mayo 2010. Disponible en: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/NL3.pdf>

AVALOS, B.2007. El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. En Revista Pensamiento Educativo, Volumen 41, No2, 2007.pp.77-99 Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/pensamientoeducativo41.pdf>

COOL, C y MONEREO, C.2008. Educación y Aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios. Ed. Morata

FRIGERIO, G. y otros.1992.Las instituciones educativas”. Cara y Ceca. Buenos Aires, Troquel Educación.

FULLAN, M.2002.Los nuevos significados del cambio en la educación. En Gairín: Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa . Citado en 2008. Disponible en: <http://aulas.ort.edu.uy>

GAIRÍN, J.2006. La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. 2007.Las comunidades educativas de aprendizaje en el contexto institucional.

En varios: las comunidades formativas de aprendizaje, una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia. La Paz: Asociación Española de Cooperación Internacional (AECI) pp.1-30.

GAIRÍN, J.2008.Retos y Perspectivas de la Innovación en los centros educativos: Innovación y cambio en las organizaciones educativas. Bilbao 7-10 de julio de 2008

GIMENO, SACRISTÁN (COMP), 2010.Saberes e incertidumbres sobre el currículum”. Ed Morata

IMBERNÓN, F.2007. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Ed. Graó.

IIPP-UNESCO. 2006. Las TIC del aula a la agenda política. Ponencias del seminario “Como las TIC transforman las escuelas”. Disponible en: <http://www.unicef.org/images0015/001580/15868s.pdf>

LUGO, M. T. y KELLY, V. 2010.Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación?

UNESCO .IPE. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

MARRERO, A.2009. Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. UDELAR.

http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_2_marrero.pdf

PERERA, H.; y otros 2005. Modelos de Formación Docente en Uruguay. Estudio de três casos. Educacao, setembro-dezembro año/vol.XXVIII, número 057.

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, Brasil pp.461-486. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en:

<http://redlyc.uaemex.mx>

ROMERO, C.2006. Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Dpto. de Didáctica y Organización escolar.

MARCELO GARCÍA, C y VAILLANT, D. 2009.”Desarrollo Profesional Docente” Editorial. Nancea Madrid

VEZUB, L. 2010.La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. IIPE UNESCO Universidad de San Andrés Buenos Aires. Revista de Currículum y Formación del Profesorado

8. “Políticas de inclusión educativa: Estudio de caso de los egresados del Instituto del Hombre”

Javier Lasida

Kathleen Crawford

Stefanía Yapor

1. Presentación

La deserción estudiantil de la educación media es un problema que enfrenta el país. Entre los adolescentes de 15 y 19 años de nivel socioeconómico bajo, un 41 % declaran haber abandonado los estudios habiendo iniciado la educación media. Este porcentaje disminuye si se lo compara con un 32% registrado en el nivel socio-económico medio y un 17% del alto. Uruguay registra las mismas tasas de finalización de secundaria desde hace quince años, las que ya fueron superadas por Brasil y Paraguay, por ejemplo.

El programa Áreas Pedagógicas junto con otras políticas sociales destinadas a la población más vulnerable podrían ser herramientas útiles para enfrentar este desafío. Según datos aportados por el INJU en Agosto 2010 un 17,9% de los jóvenes uruguayos entre 20 y 24 años no estudia ni trabaja y un 40.4% ingresaron al mercado de trabajo pero se alejaron de los estudios, “condicionando la calidad del empleo futuro”, como señala el estudio. La población objetivo a la que está dirigida Áreas Pedagógicas tiene que ver con esas características: jóvenes que ni estudian ni trabajan o que por ingresar al mercado laboral abandonaron el sistema educativo (INJU, 2010).

El planteo de Áreas Pedagógicas llevado a cabo por INAU permite a adolescentes con dificultades o propensión a no continuar en la educación media, completar el Ciclo Básico. Este estudio describe al Programa Áreas Pedagógicas y su aplicación en Paso de la Arena en el Instituto del Hombre.

Analiza las trayectorias educativas, laborales y personales de sus egresados, para poder conocer su impacto, Además, se focaliza en los aspectos que ellos valoran que contribuyeron a mejorar su posterior continuación educativa e inserción laboral. En este trabajo se presenta un resumen de la investigación realizada en donde se analiza la información desde la perspectiva del proceso de socialización de los jóvenes egresados y se compara esta propuesta con otras dirigidas a la misma población, como el Programa de Aulas Comunitarias y el Programa Projoven.

2. Descripción del Programa Áreas Pedagógicas en el IDH

Áreas Pedagógicas (AP) surgió en 1990 para promocionar el curso de Ciclo Básico a jóvenes privados de libertad de Colonia Berro. El proyecto se extendió y apoya a jóvenes de INAU, así como también a otros adolescentes de contexto crítico que deseen acercarse por haber experimentado situaciones de fracaso educativo, reiteradas repeticiones, rezago, extraedad, deserción o están trabajando y necesitan completar sus estudios. Uno de los objetivos de Áreas Pedagógicas es modificar las prácticas educativas sin rebajar los contenidos curriculares y que el adolescente participante pueda recuperarse de situaciones problemáticas que haya atravesado en su vida (INAU, 2003: 2). Actualmente, Áreas se desarrolla en tres lugares: en el Centro, Colonia Berro y desde 2005 en Paso de la Arena. En total participan unos 300 jóvenes.

Se considera que AP es una política que apuesta a la inclusión educativa, entendiéndola como “educación que se enmarca en la realidad cultural, económica y social de cada persona y su entorno, y que, por lo tanto no puede funcionar como un ente independiente al cual los estudiantes deben adaptarse” (Operti y Guillinta, 2009:138).

El hecho que las materias se dicten por semestre contribuye a alcanzar mejores logros y mayor motivación en estos jóvenes que, en general, tienen una actitud

inmediatista (por ejemplo, el tener dinero o alimento en el día a día) junto con una baja tolerancia a la frustración y a dilatar la gratificación. Los grupos están constituidos por no más de unos 12 alumnos aproximadamente para que el profesor pueda trabajar y comunicarse con todos ellos. Se fija un promedio de unas seis materias para cursar en un semestre (que pueden ser más o en algunos casos menos, según la situación de cada alumno) y, a su vez, se puede realizar materias de diferentes años (combinar materias de 1º con las de 2º, etc.).

La instancia de evaluación final es un examen de cada materia (o puede ocurrir que varias materias decidan presentar un examen conjuntamente).

Se considera pertinente estudiar dentro de Áreas Pedagógicas el caso particular del Instituto del Hombre (IDH) por ser un programa de buenas prácticas en retención educativa. La población en Paso de la Arena difiere de la encontrada en Áreas de Yaguarón (participa en convenios y en hogares de INAU) y de Colonia Berro (adolescentes privados de libertad). En el caso de Áreas de Paso de la Arena el ingreso es voluntario.

Áreas Pedagógicas ubicada en el centro de Montevideo recibe jóvenes de diversos hogares del INAU o en convenio con el Instituto y la radicada dentro de la Colonia Berro se focaliza en los adolescentes que cumplen allí con las medidas de privación de libertad tomadas por decisión judicial. El AP del IDH en Paso de la Arena por lo tanto tiene algunas características propias. Es la única dirigida a adolescentes que no viven en instituciones, está ubicada en un barrio, con una identidad y vida local propia, la gestión está a cargo de una ONG (no es gestionada por el Estado) y está integrada a una Casa Joven.

La Casa Joven resulta muy relevante cuando se está estudiando Áreas Pedagógicas. Ambos programas comparten el mismo espacio físico y se dirigen a la misma población. En Casa Joven se realizan diversas actividades vinculadas, propias de la educación no formal: plástica, talleres de inserción laboral, computación, baile, percusión, cocina y un espacio cotidiano de encuentro

entre pares. Además, cuando los adolescentes son mayores de edad pueden participar de convenios laborales, por ejemplo, en Centros Comunales Zonales con actividades de limpieza y mantenimiento de jardines, etc. Los jóvenes pueden comenzar realizando Áreas Pedagógicas o Casa Joven (ya sea de forma simultánea o pueden optar por uno y posteriormente y si lo desean, incorporarse al otro). La circulación entre ambas instancias está librada a las necesidades y al proceso de cada joven.

En conclusión la gestión del Programa AP llevada adelante por el IDH constituye un caso de gestión innovadora, orientada a adolescentes en riesgo de deserción, con el propósito que completen el Ciclo Básico, se mantengan luego en la educación formal y se integren socialmente, especialmente al mercado laboral. Se optó por estudiar la iniciativa desde los resultados y la perspectiva de sus destinatarios, para lo que se seleccionó una muestra de egresados.

2.2 Población de egresados de Áreas Pedagógicas

Para describir la población de egresados de Áreas Pedagógicas se recurrió a relevar fichas de ingreso de los estudiantes de la primera entrevista mantenida entre el joven (y con algún familiar, en algunos casos) y un educador. Con esta información se construyó una base de datos. Posteriormente, se consultó a una educadora de Casa Joven, quien aportó información complementaria.

A partir de esta información se vio que un 52% de los egresados son mujeres, mientras que el restante 48%, hombres. El 76% de los estudiantes nacieron entre 1990 y 1993, lo que significa que en la actualidad tienen entre 18 y 21 años. Los mayores nacieron en 1987 (actualmente tienen 24 años). En el momento de la inscripción, un 33% decidieron hacerlo en Áreas Pedagógicas y a Casa Joven, un 28% solo a este último programa y un 13%, en principio, solo a Casa Joven.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

Entre los principales motivos de ingreso a los programas se encuentra el interés por actividades recreativas (28%), capacitación (18%), estudiar (14%), convenios laborales, deportes, etc. Muchas de estas actividades se vinculan con Casa Joven. Un 47% de los adolescentes estaba estudiando a su ingreso, un 42% de ellos cursó hasta 6° de Primaria, un 28%, 1° de Ciclo Básico (a lo que se agrega un 5% que vino de Aulas Comunitarias), un 10% estaba en 2° de Ciclo Básico y, finalmente, un 3%, cursó hasta 3° de Ciclo Básico incompleto (vinieron a Áreas Pedagógicas para cursar algunas materias).

Realizando un análisis del nivel educativo con el que ingresaron los jóvenes y el año de su egreso en Áreas Pedagógicas se pudo observar que de 72 alumnos que egresaron de Áreas Pedagógicas de Paso de la Arena, 61 (84,72%) de ellos mejoraron su nivel educativo aprobando al menos un año más del que tenían al momento de ingresar. Sólo 11 alumnos (15,28%) pueden ser considerados no exitosos debido a que no mejoraron su nivel educativo abandonando el curso por diversas razones. Mientras que 28 alumnos (38,89%) lograron egresar con Ciclo Básico Completo. En el siguiente cuadro se puede apreciar esta información:

		EGRESO					
I N G R E S O		6°	1°	2°	3°	Ns/Nc	Total
	6° año	8	10	13	11	1	43
	1° año		3	12	6	1	22
	2° año				7		7
	3° año inc.				2		2
	Ns/Nc		3	3	2		8
	Total	8	16	28	27	2	81

Tabla 1: Análisis de nivel educativo con el que ingresaron los jóvenes y el año de su egreso en Áreas Pedagógicas

Cuadro elaborado por: Javier Lasida, Kathleen Crawford y Stefanía Yapor

Un 85% de los jóvenes no trabajaba al momento de su ingreso, mientras que un 14% sí. Un 26% se encontraba buscando trabajo. Solamente un 1,14% afirmó tener hijos y otro 1,14% afirmó esperar hijos. La mayoría de los egresados, tienen su hogar conformado por la madre (87,5%) y hermanos (90,9%). Apenas la mitad conviven con el padre biológico (50%), un dato que llama la atención. La falta del padre en los hogares se observa claramente en las fichas de ingreso donde un gran porcentaje no pudo responder ni nivel educativo ni ocupación.

En cuanto a la ocupación de adultos, en el caso del referente femenino, un 38% es ama de casa y un 14% es empleada doméstica. El nivel educativo de estas mujeres en un 32% es de Primaria Completa y un 13% completó el Ciclo Básico. Sólo un 6% de las madres llegó a cursar Bachillerato y de ellas, casi un 3% llegó a completarlo. Un 25% de los referentes paternos cuenta con Primaria Completa, mientras que un 11% con Primaria Incompleta. Esto último seguramente podría darse por la temprana inserción en el mercado laboral de los hombres que tendrían que traer los ingresos al hogar por lo que abandonarían los estudios. En cuanto a la ocupación del referente paterno, un 25% trabajan en empresas privadas, mientras que un 14% es “trabajador independiente” (en esta categoría se incluyó a: feriantes, carpinteros, etc.), un 11% trabaja en el área de construcción, un 9% en changas y un 6% desocupado.

3. Metodología

La técnica utilizada para la recolección de datos es de corte cualitativo. Sin embargo, en una primera instancia se realizó el análisis de información secundaria a través de los datos proporcionados por el IDH (cuestionarios de ingreso de los estudiantes que en la actualidad son egresados) y se construyó una base de datos.

En una segunda instancia se realizaron entrevistas en profundidad con los egresados a fin de conocer cuáles fueron los cambios que se produjeron en la

vida de cada uno luego de dejar el IDH. En ellas se indagó sobre información socioeconómica, educativa y familiar de , trayectoria y situación laboral y educativa actual, impacto del programa en la inserción educativa, laboral y social del egresado y grado de satisfacción con el programa, los docentes, compañeros y educadores.

Para la selección de los egresados a entrevistar, se utilizaron dos herramientas: muestreo teórico representativo de la población egresada y bola de nieve. Las variables utilizadas para el muestreo fueron: sexo, fecha de nacimiento, fecha de ingreso al programa, programa/s cursado/s (solo Áreas Pedagógicas y Áreas Pedagógicas y Casa Joven), año del Ciclo Básico a cursar, ocupación de la madre, ocupación del padre, nivel educativo de la madre, nivel educativo del padre. Asimismo, se incluyó en el muestreo a aquellos jóvenes que tenían más tiempo de egresados La muestra estaba compuesta tanto por estudiantes que realizaron los tres años de Ciclo Básico en esa institución, como por aquellos que hicieron dos o un año allí.

En principio se seleccionó una muestra de 15 egresados, al presentarse dificultades para contactarlos se incorporó la herramienta de bola de nieve. Se concretaron nueve entrevistas en total (representando el 10, 23% de la población egresada) y se llegó al punto de saturación. Por último, se realizaron algunas entrevistas a profesores y educadores del IDH, los cuales brindaron su mirada sobre los resultados que esperan y los que se han venido obteniendo, y cuál es su opinión sobre los cambios que ha producido este tipo de enseñanza alternativa.

4. Descripción de la muestra

De los nueve entrevistados, el 55.5% son mujeres, mientras que el restante 44.5% son hombres. La edad de los entrevistados oscila entre 18 y 23 años, para ser más exactos tres de ellos tienen 18 años, uno 19, dos tienen 20 años, uno

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

tiene 21, uno tiene 22 y otro tiene 23. Tres viven en el barrio de Las Torres, tres en Maracaná, uno en Paso de la Arena, uno en Playa Pascual y uno en Santa Catalina.

4.1 Programa que realizaron

Ocho de los entrevistados hicieron los dos programas, mientras que un solo caso optó por realizar Áreas y no Casa Joven. De esos ocho egresados, tres de ellos comenzaron en Casa Joven y al tiempo decidieron integrarse a Áreas para terminar el liceo; mientras que dos de ellos comenzaron en Áreas y luego decidieron ingresar a Casa Joven; y los tres restantes, ingresaron simultáneamente a los dos programas.

4.2 Año de ingreso y proceso educativo

EGRESO							
I N G R E S O		6°	1°	2°	3°	Ns/Nc	Total
	6° año			3	2	0	5
	1° año				1	0	1
	2° año				3		3
	3° año inc.						
	Ns/Nc						
	Total			3	6	0	9

Al realizar una comparación entre el punto de partida y la llegada se puede observar los nueve egresados que mejoraron su nivel educativo aprobando al menos un año más del que tenían al momento de ingresar. De todas maneras, si se considera que el objetivo es que egresen con tercer año aprobado, existen casos que fallaron debido a que abandonaron sus estudios por diferentes razones, pero las cifras igual muestran que es alto el número de alumnos que completaron Ciclo Básico (66,6%) dentro del IDH.

Aquellos alumnos que no finalizaron tercer año de liceo debieron abandonarlo por distintas razones: familia y problemas laborales o personales. Es importante destacar que comenzar a trabajar en turnos de ocho horas diarias es una de las principales razones de abandono del estudio. A esto se suma que la distancia de la casa al trabajo, del trabajo al centro de estudio y del centro de estudio a la casa.

Es importante resaltar que de estos tres casos de abandono, solo uno de ellos no considera volver a estudiar porque debido a que debe mantener una familia su prioridad es conseguir trabajo. En cambio los otros dos egresados mantienen la posición de que el estudio es muy importante y les gustaría haber podido seguir estudiando *“Pero si me hubiera encantado terminar y me hubiera encantado seguir”*.

4.3 Proceso de ingreso

Es interesante analizar cómo fue que cada uno de los egresados conoció ÁP en el IDH: cinco a través de amigos (en algunos casos del barrio), cuatro a través de Casa Joven y uno por Aulas Comunitarias. El factor “pares” es un aspecto a resaltar porque debido a la experiencia positiva que tienen en el Programa buscan que sus amigos del barrio o de otros lados se acerquen y se sumen a la propuesta. *“En realidad por unos amigos del barrio. Me dijeron que vaya. Esta bueno acá y entonces probé”*.

Algunos de los que ingresaron ya tenían experiencias previas de fracaso en el liceo oficial, mientras que otros nunca habían estudiado luego de egresar de la escuela. Existen tres casos que ingresaron al IDH con experiencias positivas de estudio, dos que fueron al liceo oficial y una que egresó de Aulas Comunitarias.

4.4 Trayectoria estudiantil previa a Áreas Pedagógicas

Hay un solo caso que no había tenido experiencia de concurrir a un centro educativo luego de terminar Primaria. Antes de ir al IDH no se había planteado volver a estudiar y tampoco trabajar. De los otros ocho casos que si estudiaron previamente, uno de ellos no lo hizo en el liceo oficial. Estudió en la UTU Cocina y Repostería, pero debido a razones económicas no pudo seguir afrontando los gastos y debió abandonar.

El resto de los siete estudiantes si pasó por el liceo oficial. Cinco de ellos consideraron que tuvieron malas experiencias, lo cual los llevó a abandonar y buscar un estudio alternativo. Las razones de abandono son: repetición, falta de adaptación y atención y problemas con los profesores.

5. Método educativo

5.1 Valoración de las características del IDH en el momento del ingreso de los jóvenes

En las entrevistas aparecen valorados los siguientes aspectos de Áreas Pedagógicas de Paso de la Arena en comparación con otras instituciones educativas: flexibilidad, compañerismo, los educadores, la atención personalizada, el ser pocos alumnos y la relación con los profesores. Cada una de ellas será explicada a continuación.

5.2 Flexibilidad

La flexibilidad del programa es lo que permite que muchos jóvenes opten por este sistema educativo alternativo. Esta se puede observar respecto al sistema de materias semestrales y a la aceptación de diversas situaciones personales.

Este sistema fue valorado positivamente por cada uno de los egresados entrevistados: ir viendo resultados es una gran motivación para querer seguir estudiando.

En Áreas la flexibilidad también se aprecia en casos de maternidad. Según los egresados, hubo madres que venían con los hijos al salón de clase ya que no tenían con quien dejarlos.

5.3 Relación con profesores y educadores

El que sean menos alumnos por clase, no solo permite que los profesores interactúen mejor con ellos, sino que genera un cambio de actitud en ellos mismos, en su comportamiento, al no pasar desapercibidos. Los grupos reducidos ayudan a que el profesor pueda prestar más atención a cada uno y a poder explicar de mejor manera.

Los tiempos en Áreas, según los jóvenes, parecerían ser otros, más personalizados: *“Acá el proceso lleva su tiempo. Si no te veían bien para un examen: “no lo des ahora, lo das más adelante”. Las cosas se adaptaban a su ritmo, el ritmo de cada uno, sabían respetar tu ritmo y tu tiempo”*.

La relación no es solo a nivel educativo sino personal. Los profesores están siempre dispuestos a escuchar a los alumnos cuando tienen problemas personales. Lo que más valoran los alumnos de los profesores es el vínculo de confianza que existe entre ambos. De esta forma lo afirmaba un entrevistado: *“...pero yo sabía que si tenía o podía contarle algo se lo podía contar. Yo sabía que contaba con eso”*.

La relación con los educadores de Casa Joven es esencial, porque son un referente para todos los alumnos. Son los que más los aconsejan cuando tienen que tomar decisiones o se sienten perdidos respecto algún tema personal o familiar. Una vez que los jóvenes egresan, se continúa manteniendo el vínculo con educadores y profesores.

5.4 Infraestructura

Sólo dos egresados hicieron referencia al tema de la infraestructura. En uno de los casos se planteó la importancia de que en los salones no haya bancos sino mesas. Esas mesas permitían que se sienten alrededor y compartan todo. Por otro lado, uno de los alumnos planteó que sería positivo para el IDH mejorar los salones, para que sean espacios más a menos para el estudio.

6. Relacionamiento con grupo de pares

6.1 Relacionamiento entre compañeros y otros grupos de pares

El compañerismo es una de las características que más mencionaron los egresados acerca del IDH. Ninguno considera que existían problemas entre compañeros, sino que la relación siempre era de amistad, reforzada por el hecho de compartir varias horas. En la mayoría de los casos, la amistad sigue luego de egresar de Áreas y Casa Joven. De todas maneras, casi todos plantean que es difícil verse y realizar actividades juntos porque los horarios son muy diversos y la mayoría trabaja o estudia.

Aunque todos han tratado de mantener la amistad con sus compañeros del IDH, la mayoría de ellos considera que sus amigos actuales son del barrio. En algunos casos coinciden que sean amigos del barrio y de Áreas. Esto se debe principalmente al poco tiempo con el que cuentan para verse, con los amigos del barrio es más fácil porque se ven en la rutina diaria. Solo uno de los entrevistados consideró que los únicos amigos con los que cuenta son de Áreas. Para algunos de ellos, los amigos son un apoyo constante en su vida, inclusive pueden ser más importantes que la familia, porque son los que de verdad conocen a la persona.

6.2 Diferenciación de “los otros”

La mayoría de los egresados marcaron una línea de diferenciación con “los otros”, “esos que no son como ellos”. En casi todas las entrevistas surgió el tema de aquellos que están en el barrio o en la zona y no quieren estudiar, ya sea porque piensan que no es un lugar para ellos o porque están para “otra”. El tema de la droga es una de las grandes razones por las cuales optan por diferenciarse de ciertos grupos sociales.

Se pudo observar en más de una entrevista que las mujeres buscan tomar distancia del modelo de rol que les exigiría ya estar en pareja o con hijos y destacaron los avances educativos o laborales que han tenido en los últimos años.

7. Expectativas de los jóvenes al egresar

En primer lugar, se pudo apreciar que entre las expectativas con las cuales salían los jóvenes de Áreas Pedagógicas se encontraba el continuar con los estudios y trabajar, registrado en siete de los nueve casos, mientras que en los dos restantes se deseaba, principalmente, trabajar.

Un aspecto destacado por aquellos jóvenes que concurrían a Áreas Pedagógicas y a Casa Joven era el “salir ya con un trabajo”, refiriéndose a la posibilidad que otorga el último programa mencionado a aquellos adolescentes que tienen 18 años de tener, quizás, su primera experiencia laboral trabajando, por ejemplo, en un Centro Comunal.

En las entrevistas manifestaron su deseo de volver a insertarse en el sistema educativo, a pesar que ello suponga, en muchos casos, volver a vivir la experiencia de estar en clases numerosas, en donde probablemente el profesor no pueda tener un trato personalizado con los alumnos, cualidad que estos egresados valoraban como muy positiva de AP. El desarrollo de la autoestima y

los logros alcanzados en AP parecerían haberles dado seguridad para enfrentar las situaciones de frustración que, de hecho, motivaron en la mayoría de los casos que recurrieran a esta modalidad educativa

El tener un hijo les motiva a dar prioridad al trabajo sobre el estudio, aunque el estudio no se descarta, especialmente cuando el bebé sea más grande. En los otros egresados el apoyo recibido para estudiar y trabajar es variado (y va más allá del nivel educativo de los referentes adultos y de sus trabajos). En algunos casos, los familiares lo han brindado y ha influido en sus expectativas de estudiar y trabajar, en otros, o no fue brindado, o no impactó en las motivaciones de los estudiantes, por lo menos en la etapa previa al ingreso de Áreas.

También se puede ver que más allá del apoyo que se puede recibir, la predisposición que tenga cada uno a querer aprender es importante, y en este sentido el equipo de Áreas trabaja para tratar de fomentar ese entusiasmo a partir de explicarle porqué son importantes realizar ciertas cosas.

8. Trayectorias educativas, laborales y personales

En el apartado anterior se veían las expectativas que comentaban los egresados que tenían al momento de terminar Áreas en el IDH. Pero, ¿qué fue lo que efectivamente ocurrió con ellos? ¿Pudieron estudiar y trabajar simultáneamente como era el deseo de la mayoría? ¿Qué actividades se encuentran haciendo hoy en día? De los nueve casos estudiados, tres de ellos no llegaron a completar el Ciclo Básico en Áreas. En un caso faltó cursar algunas materias de tercero, en otro algunas de tercero y segundo y en el último faltó cursar todo tercero. Sin embargo, todos los entrevistados lograron superar el nivel educativo con el que habían entrado y, como se puede ver, en dos de ellos tan solo faltaron algunas materias para terminar el último año del Ciclo Básico. Estos tres jóvenes también participaron del programa Casa Joven, más

vinculado con la inserción laboral y a partir de ello resulta interesante destacar que en dos de estos tres casos estaban trabajando formalmente y solamente en un caso no estudian, ni trabajan. Por lo que, en este sentido, los participantes de estos programas sí han podido alcanzar, en algunos casos, un mayor nivel educativo, en otros, un trabajo formal y no reproducir la situación de algunos sus referentes adultos, de realizar changas y trabajos precarios.

8.1 Trayectorias educativas

De los cinco jóvenes que se habían reinsertado en la educación formal, tres de ellos continúan sus estudios actualmente y uno de ellos culminó parte de sus estudios. El joven que no continuó con sus estudios había comenzado cuarto año y se encuentra trabajando y como estaba muchas horas fuera de su casa, sumando al tema de la distancia de los lugares, dejó de cursar, pero le gustaría retomar.

Asimismo, en otro testimonio que tenía Ciclo Básico incompleto aparece reflejada la idea de terminar, pero, por el momento, prioriza el trabajo. Se puede observar una valoración del estudio en una trayectoria que si bien hoy en día está priorizando el trabajo, en un futuro pensaría retomar por la satisfacción del logro personal que le aportaría al ir logrando esos objetivos.

La mayoría de los entrevistados mencionaron que si hubiera habido cursos en AP-IDH en 4°, 5° y 6° hubieran continuado allí sus estudios. Esto se pudo observar aún en aquellos casos que actualmente se encuentran estudiando en instituciones como UTU u otros liceos. A pesar de estar hoy en día yendo a otras instituciones extrañan el trato personalizado y la relación con profesores y compañeros, como se ha mencionado anteriormente que eran valorados por estos egresados.

Otra característica que valora de AP-IDH en cuanto a las trayectorias educativas de los egresados es la flexibilidad de horarios que permitía estudiar y trabajar al

mismo tiempo. Esa flexibilidad de horarios de Áreas que permitía estudiar y trabajar al mismo tiempo es especialmente valorada en los casos en donde las instituciones para realizar estas actividades se encuentran distantes. Así lo relataba una egresada que estaba haciendo un curso de Agronomía (correspondiente a bachillerato, dentro de la misma Facultad de Agronomía), tuvo que abandonarlo, pero hoy en día está cursando el liceo en horario nocturno logrando compatibilizar el estudio con el trabajo.

De los nueve casos estudiados este es el único que actualmente está trabajando y estudiando de forma simultánea. En este sentido, parecería haber una “incompatibilidad” para la mayoría de estos egresados en realizar ambas actividades en forma conjunta (los que estudian no trabajan actualmente y a la inversa) a diferencia de cuando estaban cursando Áreas (y en algunos casos Casa Joven) en donde sí lo hacían por esa flexibilidad horaria que tenía el programa de dictar las materias en varios horarios, lo que permitía tener una “agenda personalizada”.

Si bien se observó que los dos casos que continúan estudiando (y no trabajan) son mujeres, no es posible extraer conclusiones sobre una influencia de la variable sexo en estos casos. Se observó que las variables que pesan más en ellos son el apoyo de la familia a continuar estudiando (que en ambas situaciones era muy fuerte)., Muchos de los egresados desean continuar sus estudios (ser maestras, Ingenieros Agrónomo, Prevencionista de Accidentes, dedicarse a computación, Odontólogo, etc.). Aún en un caso que no terminó el Ciclo Básico, desea continuar los estudios y seguir Profesorado de Historia. Un desafío que les quedaría pendiente sería compatibilizar los horarios de trabajo con el estudio, para aquellos que lo deseen.

Se puede ver en estos egresados (y en lo que cada uno de ellos ya ha conseguido hasta el momento) una superación de nivel educativo con respecto a sus padres (o referentes adultos) y, a su vez, en mayores posibilidades de desarrollo y de inserción en el mercado laboral.

8.2 Trayectorias laborales

De nueve egresados, ocho habían participado en Casa Joven, y, a su vez, seis de ellos trabajaron en los convenios que tiene este programa. Los dos casos que no lo pudieron realizar fueron por ser menores de edad. Para aquellos que lo hicieron, esta oportunidad se convirtió en la primera experiencia laboral. Limpieza en Centros Comunales Zonales, tareas de jardinería y mantenimiento de espacios públicos, mantenimiento del monte nativo de Melilla, son ejemplos de las actividades con las que estos jóvenes indican que se iniciaban en el mercado laboral.

Otro aspecto a destacar es que esa flexibilidad horaria que aportaba AP-IDH a sus estudiantes para que pudieran continuar con sus estudios y también trabajar, se complementa con la exigencia que viene desde Casa Joven en donde se establece que para poder integrar este programa es obligatorio continuar estudiando, ya sea en Áreas o en cualquier otro liceo. Aquí se puede ver como se complementan ambos programas y colaboran para lograr el objetivo de incluir a sus estudiantes tanto dentro del sistema educativo como en el laboral. Este aspecto fue valorado como positivo por los adolescentes.

En cuanto a la trayectoria laboral de los egresados una vez que dejaron de asistir a Áreas y Casa Joven, se puede observar, principalmente, que el lapso de tiempo entre que dejaron estos programas y consiguieron un trabajo fue muy reducido (unos pocos meses, menos de seis), en dos casos permanecieron en el lugar de trabajo de uno de los convenios laborales de Casa Joven en los que habían participado.

En seis de los casos se consiguieron un empleo, otros dos solo estudian y una sola joven no estudia ni trabaja hoy en día, como se mencionó en el punto anterior referido a la trayectoria educativa. Anteriormente, ella estaba trabajando en el Puerto en limpieza, pero se terminó esa oportunidad que había durado dos meses, era algo puntual. Varios amigos le recomendaron ir a

Casa Joven para solicitar ayuda con el fin de obtener un empleo. Se puede apreciar la influencia del grupo de pares que en esta oportunidad resulta importante para colaborar con la búsqueda de trabajo. Esto se vincula con el manejo de capital social (serían lazos fuertes según el planteo de C. Filgueira). Coleman asume que los individuos construyen y se involucran en diferentes tipos de redes para ampliar los recursos movilizables para su desempeño, ya sea en la esfera privada como en el ámbito del mercado (en este caso, en el mercado). (Filgueira, C; 2000).

Otro dato interesante que se desprende del testimonio de los entrevistados es la importancia del grupo de pares no solo para brindar información sobre posibles oportunidades laborales, sino como contactos para, efectivamente, conseguirlos.

Estos trabajos son todos formales y, en algunos casos, estos egresados han conseguido ascender a otros puestos. Estas trayectorias laborales parecerían ser constantes en el tiempo, hasta el momento. Por ejemplo, un egresado de 19 años entrevistado dijo estar trabajando en su puesto desde hace ya casi un año (cuando cumplió su mayoría de edad).

En el caso de mujeres egresadas se puede ver que junto con sus trabajos formales, además, cuidan a niños (hijos de amigas, vecinas, sobrinos, etc.). Un egresado además de trabajar en un convenio laboral con la Intendencia se pudo apreciar que el fútbol constituye parte de su actividad laboral, como otra alternativa a futuro que no desplazaría al estudio, sino que lo complementa.

En los casos de quienes están solo estudiando, ante la pregunta de si se habían planteado trabajar, dijeron que sí, pero que en este momento dan prioridad a sus estudios porque no podrían hacer ambas cosas. Aquí se expresa esa “incompatibilidad” que habría en estudiar y trabajar al mismo tiempo.

8.3 Trayectorias personales

La mayoría de los egresados entrevistados continúan viviendo con quien lo hacía durante el tiempo que estaba estudiando en Áreas. En cinco de esos casos se vive con los padres (ambos) y hermanos, en los restantes, solo con hermanos; madre y hermanos o padre y hermanos.

Los otros dos egresados han formado sus familias con sus respectivas parejas e hijos (y en ambos casos antes vivían con los padres). Solamente en un caso ha conocido su pareja en AP-IDH, formó una familia con dos hijos y esto influyó en su decisión de comenzar a trabajar y dejar de cursar. Otros dos egresados tienen pareja (no la conocieron en Áreas, sino a su egreso), pero no conviven con ella.

El resto de los entrevistados tampoco posee pareja, uno de ellos manifestó que era por razones de tiempo con el trabajo. En este sentido, en ambas situaciones también se puede ver que no sería posible tener pareja y estudiar/trabajar al mismo tiempo, por lo que priorizarían estos ámbitos frente a uno personal.

9. Valoración de los aportes de Áreas a nivel académico, laboral y personal

En cuanto a lo que más aprecian los egresados sobre los aportes de Áreas en el plano estudiantil, se encuentra, en primera instancia el hecho de haberles brindado la posibilidad de cursar y terminar el Ciclo Básico (de una forma “rápida”) con una metodología basada en el vínculo y la personalización para la transmisión de conocimientos. El adaptarse al ritmo de aprendizaje de los estudiantes es otra característica nombrada por todos los entrevistados, esto se relaciona con el planteamiento de dudas por parte de los alumnos y la muy buena disposición de los profesores a explicarles cuantas veces sea necesario e inclusive fuera de la clase.

Otro aporte que se destaca es cómo Áreas les permitió valorar más el estudio, lo que influyó en las decisiones de estos jóvenes en sus trayectorias de vida. Además de valorar más el estudio los egresados destacan las exigencias por parte de los profesores, que no se conforman con que los estudiantes salven, sino que den lo mejor de sí.

Si bien el profesor actúa muy cercana y personalmente, hay un cierto límite en esa relación que si bien se comprende la situación por la que pueda estar pasando el alumno, esto no significa que se les exija menos. Asimismo, Áreas y Casa Joven permitieron relacionar la vida estudiantil con la laboral y cambiar hábitos que estos jóvenes tenían anteriormente.

En el plano laboral, Casa Joven mostró también un rol relevante: el de vincularlos al mundo del trabajo. Además de conocer los deberes que se tiene como empleado, también les permite conocer sus derechos laborales y los beneficios de trabajar formalmente.

No solamente Casa Joven sino que también desde Áreas además de las enseñanzas curriculares los jóvenes resaltan el aprendizaje que tuvieron en cuanto al relacionamiento con los demás y manera de comunicarse, elementos importantes en el desempeño laboral..

Se destaca el compañerismo y, principalmente, la no discriminación (a diferencia de otros ámbitos –escuela, liceo- en donde sí ocurre esto). Y en la conformación de ese compañerismo y no discriminación el equipo del IDH ha trabajado mucho lo que es destacado por los egresados.

Los egresados han recomendado a familiares y amigos a venir tanto a Áreas como a Casa Joven, así como también algunos de ellos han quedado a disposición ante el Instituto para lo que necesiten como agradecimiento por lo que se les ha brindado.

Finalmente, se pudo apreciar en todas las entrevistas realizadas el deseo de que la experiencia de Áreas se expanda. Los egresados especificaban que no querían que se llenara de jóvenes porque sino “dejaría de ser Áreas” por ese trato

personalizado que se mencionaba que sería un diferencial frente al liceo. Los egresados proponen expandir esta experiencia a otros lugares para que otros también puedan vivirla.

Estos programas, desde el punto de vista de sus participantes, han cambiado su realidad, alejándolos de la calle, drogas, etc. y permitiéndoles reingresar al sistema educativo, al laboral, es decir, permitiendo su inclusión social.

10. Comparación con Projoven y Proyecto Aulas Comunitarias

Projoven es un programa que busca mejorar las oportunidades laborales de aquellos jóvenes que no trabajan ni estudian. Los requisitos para realizar los cursos son: tener entre 18 y 24 años; no trabajar ni estudiar (excepto horario nocturno) y no haber terminado secundaria ni UTU.

Dado que la mayoría de los que egresaron también realizaron Casa Joven, el Programa Projoven puede ser comparado con los otros dos programas en su conjunto. No deberíamos compararlo sólo con Áreas, ya que en este, aunque se busca mejorar las oportunidades laborales futuras, también se espera que culminen el liceo. Por otra parte los datos de Projoven son representativos de un número más importante de jóvenes cubiertos por el Programa, en tanto los de este estudio tienen un valor exploratorio, que puede servir de base a otros estudios de mayor alcance. Las propias escalas de ambos programas son diferentes, en tanto Projoven cubre alrededor de 2.000 jóvenes, la cobertura de AP-IDH es pocas decenas de adolescentes al año. Como se observó anteriormente en los egresados de Áreas, la mayoría de los jóvenes conviven con su madre y hermanos, la figura paterna en comparación es baja. En la mayoría de las casas los jóvenes viven sin el padre, por lo cual no tienen una figura paterna presente. En el caso de los egresados de Projoven la situación es similar, aunque en menor porcentaje. El 63,3 % de los jóvenes viven con su madre y el 48,1% tiene la figura paterna presente en la casa. En ambos casos la

figura que prevalece es la materna, pero en este caso la explicación de que sea menor, se debe principalmente a que muchos de los egresados, dado la diferencia de edad, viven con su pareja.

Respecto a la inserción educativa de los egresados de Áreas, el 55,5% retomó o siguió estudiando, mientras que de los egresados de Projoven sólo el 37,16% decidió volver a estudiar. Esta diferencia se da principalmente por la esencia de los programas, aunque Áreas está acompañado de talleres que los forman en un oficio, lo que se busca principalmente es que puedan insertarse nuevamente en el estudio, que ingresen a la UTU o al liceo formal y terminen, para luego poder conseguir un mejor trabajo. En cambio, en Projoven las expectativas principalmente se basan en la mejora laboral, el énfasis no es en área educativa, aunque si consideran que para mejorar laboralmente es necesario tener una base, ya sea de un oficio o del liceo.

Cuando se indaga sobre el porcentaje que consiguió trabajo luego de culminar los cursos, en Projoven el 86,07% consiguió un trabajo, mientras que en los egresados de Áreas el 77,7% se insertó en el área laboral. La diferencia no es amplia, y en el caso de Áreas se debe principalmente a dos casos que por elección propia decidieron no trabajar hasta terminar los estudios. Esto es lo que termina de explicar porque Projoven tiene mayor inserción en el mercado laboral y no en el educativo.

El Programa Aulas Comunitarias tiene como objetivo la inserción social de adolescentes de 12 a 16 años, que no puedan integrarse a la educación formal. El público al que está enfocado la política son aquellos que *“nunca estuvieron inscriptos en educación secundaria, o quienes no terminaron una o dos veces el primer año de liceo y quienes no pensaban inscribirse”* (El País Digital, 2010). El objetivo es que se reincorporen a la educación formal y permanezcan en centros públicos de educación media. Está formada por una OSC que participa a través de un coordinador, un educador social y un trabajador social y Educación

Secundaria que incorpora 11 docentes de asignaturas y un profesor referente que es el que hace de apoyo cuando los adolescentes pasan a segundo año.

Según los egresados hay varias versiones de cómo estaría funcionando Aulas Comunitarias. En el mismo espacio que se dicta Áreas Pedagógicas, de tarde se dicta Aulas Comunitarias.

Uno de los egresados de Áreas plantea que la mayoría de los estudiantes de Aulas Comunitarias luego deciden ingresar a Áreas porque consideran que las similitudes entre ambos programas son mayores que las que tendrían con el liceo. De todas maneras, los que vuelven al liceo la mayoría abandona. El volver al liceo es como volver al mismo ámbito que abandonaste porque no podías avanzar, sería un círculo, desde el punto de vista de algunos egresados.

Una de las grandes diferencias que observan es que la mayoría de los que egresan de Áreas continúan estudiando o ingresan al mercado laboral, mientras que los egresados de Aulas no consiguen retomar el estudio.

Otro egresado confirma que los profesores son iguales, que existe el mismo trato que hay con los profesores de Áreas, son profesores con una actitud distinta a la del liceo oficial.

11. Incorporación de aportes y aprendizajes a las políticas de educación media

Los resultados encontrados muestran, en principio, la eficacia de la estrategia de trabajo de AP-IDH. Para llegar a conclusiones más contundentes se requeriría mejorar el sistema de información del propio centro y luego realizar un seguimiento de los egresados con mayor cobertura que este primero, realizado por el estudio. Para un estudio más abarcativo probablemente no se requiera la misma profundidad de las entrevistas realizadas para este estudio, sino que alcanzaría con el relevamiento de los datos más duros, sobre situación y expectativas educativas y laborales.

Los datos del seguimiento de AP-IDH son consistentes con los más amplios correspondientes a Projoven, que es un Programa que a través de estudios sistemáticos, periódicos y cuasi experimentales, ha mostrado su eficacia.

A la vez el contraste con Aulas Comunitarias, muestra debilidades en los resultados, consecuentes con debilidades en el diseño y la intervención de ésta otra modalidad que concentra su intervención principalmente en el primer año de educación media.

La diferencia entre AP-IDH y un liceo convencional es básicamente de organización y gestión educativa y vínculo entre educadores y educandos. Los docentes y los programas son básicamente los mismos que los de los liceos, a los que los egresados de Areas no pudieron o no quisieron asistir.

Por lo tanto la distancia en cuanto a los costos y recursos se puede estimar que no sea muy grande, sino que la diferencia probablemente radique principalmente en la cultura organizacional, en una pequeña flexibilización de la estructura del tiempo curricular (semestres, itinerarios) y en la vinculación con la estrategia de intervención de Casa Joven. La pregunta es si en una modalidad de educación se pudo montar un liceo, si no sería posible algunos liceos se complementarían, incorporando estrategias y modalidades de educación no formal.

BIBLIOGRAFÍA

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1967). *La construcción social de la realidad*, “Teorías de la identidad”, Amorrortu editores, Buenos Aires. (Ed. 2005).

El País digital. (2010). *Programa para que el liceo no sea imposible. Abren inscripciones para los cursos de Aulas Comunitarias*. Obtenido el 1º de Diciembre de 2010 de: <http://www.elpais.com.uy/100206/pciuda-469752/informe/programa-para-que-el-liceo-no-sea-imposible/>

Filgueira, Carlos (2000). *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina*. CEPAL

INAU (2003). *Áreas pedagógicas, una alternativa al Sistema Formal Secundario, una innovación pedagógica de la esperanza*, Montevideo, 2003

INAU, *Funciones y tareas inherentes al rol de profesores en Áreas Pedagógicas*, “Breve reseña de Áreas Pedagógicas”, Montevideo, s/f.

INE, (s/f). *Índice de indicadores de vivienda. Hacinamiento*. Obtenido el 29/11/2010 de:
<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/condiciones%20de%20vivienda/Metodologia.pdf>

INJU (2010). *Un 18% de los jóvenes no estudia ni trabaja*. Obtenido el 14 de Noviembre de 2010 de:
<http://www.inju.gub.uy/mides/text.jsp?contentid=9040&site=1&channel=inju>

Kaztman y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la Infancia y la Familia en el Uruguay*. IPES, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Operti, Renato y Guillinta, Yajahyda, “La Educación Inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de Educación” en *Páginas de Educación*, Universidad Católica del Uruguay, Año 2, Nº2, 2009, Montevideo, pág. 138.

9. Innovación educativa con una computadora por alumno:

Factores facilitadores del *Plan CEIBAL*

Rosina Pérez Aguirre (Universidad Católica del Uruguay)

Resumen. Este artículo presenta un estudio de casos en dos escuelas primarias sobre el *Modelo 1 a 1* en Uruguay, llamado *Plan CEIBAL*. Ambas escuelas se eligieron por ser consideradas escuelas *objetivo* a la vez que ejemplares, ya que lograron mejores resultados de implementación que la media nacional. El estudio responde a *¿Qué factores favorecen que en ciertas escuelas el Plan CEIBAL esté obteniendo resultados en su implementación mejores que el promedio?* Estos factores se buscaron en la órbita organizacional, de la dirección, de los maestros, de los niños y sus familias. Se obtuvieron los siguientes resultados: 1) la mayoría de los docentes están en un nivel Principiante de *uso con sentido pedagógico* de la tecnología, 2) el elevado nivel de roturas de las *netbooks* es un obstáculo serio para la implementación, 3) el Referente TIC es imprescindible, 4) el *liderazgo distribuido* impacta más que el liderazgo único del director, 5) ciertas características organizacionales y de gestión son facilitadoras, aunque el sistema educativo central impone límites a la capacidad local de las escuelas. Tener en cuenta estos resultados a la hora de implementar el *Plan CEIBAL* posibilitará que se potencie como verdadera herramienta de innovación educativa y de mejora de los aprendizajes.

Palabras clave: Modelo 1 a 1, Referente TIC, *Plan CEIBAL*, liderazgo distribuido.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación que se hizo en el marco de los estudios conducentes a la obtención del título de Magister en Educación²⁴, y que fue tutorada por la Dra. A. Aristimuño, se centra en la aplicación del *Modelo 1 a 1* (una computadora por niño y, en este caso, también por docente) en Uruguay, llamado *Plan CEIBAL*. Este plan se ubica dentro del Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital (PEAID) del país, y resulta una innovación atípica para la escuela uruguaya, porque no se gesta a partir de un organismo de educación, sino que surge a partir de la Presidencia de la República y del Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU) en diciembre de 2006, y se empieza a implementar cinco meses después, sin consultar a los docentes.

Los objetivos del *CEIBAL* netamente no son ni estrictas ni principalmente pedagógicos, sobre todo en sus inicios, sino que buscan impactar más allá en lo social, al reducir la *brecha digital* con la alfabetización digital de los niños y a través de ellos, de sus familias, y más a largo plazo, su objetivo es poder arribar al *gobierno electrónico*.

Sin menoscabo de esos objetivos, el proyecto pedagógico del *CEIBAL educativo* estuvo trazado desde su inicio, y a medida que avanzan los años de implementación, una vez finalizada la etapa de entrega de *netbooks* y de infraestructura, gradualmente se va poniendo más el énfasis en el aspecto educativo del Plan. La primera evaluación sobre impacto educativo e impacto social del *Plan CEIBAL* [1] la realiza en junio 2009 el organismo oficial de educación (ANEP). Esta evaluación, arroja resultados aún muy débiles en general en el área educativa, en las escuelas del interior del país (cabe aclarar que Montevideo aún no había entrado al Plan en ese momento). Pero hay

²⁴ Algunas ideas fueron presentadas en un artículo escrito para la Sexta Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje y Tecnologías para la Educación, Octubre 11 - 14, Montevideo, Uruguay.

indicadores que demuestran, según ese estudio oficial, que existen algunas escuelas donde el *Plan CEIBAL* se ha implementado con mejores resultados que el promedio, lo que hace pensar que en esos centros se dan mejores prácticas educativas con las XO. La pregunta de esta investigación surge a partir de ese hecho particular:

¿Qué factores favorecen que en ciertas escuelas, el Plan CEIBAL esté obteniendo resultados en su implementación mejores que el promedio?

La temática de la investigación resulta relevante porque la mayor parte de las investigaciones sobre *educación con nuevas tecnologías* y el Modelo 1 a 1, concuerda en que el uso de las TIC tendrá realmente eficacia educativa en la medida en que se utilice como entorno de aprendizaje *integrado al currículo*, ya que mantiene que la tecnología generará un efecto en el aprendizaje del alumno **sólo si el proceso de la integración tecnológica es adoptado como un proceso educativo**. Uruguay ha hecho una gran inversión económica en tecnología con la compra de 390.000 XOs sólo para educación primaria y en dotar a todas las escuelas de conectividad, de recursos humanos en asesores tecnológicos, de mantenimiento de las XO, y (en mucho menor medida) en costear horas de formación para los maestros, pero, a pesar de ello, existe incertidumbre sobre las maneras en que los maestros están trabajando, acerca de si han modificado en algo la forma de enseñar a partir de la llegada de las XO. El asunto que preocupa es la dificultad de implementar el uso de las TIC integradas al currículo, no por falta de equipamiento tecnológico, sino porque las XO no se usan con toda la potencialidad educativa que dicha tecnología tiene como herramienta pedagógica.

El país apostó a ser líder en el mundo en la innovación de llegar a tener una *netbook* por alumno en todas las escuelas públicas y ese reto ya fue superado en 2009, y ahora también se ha extendido a educación media. Desde el 2010 el desafío es otro: lograr realmente reducir la *brecha digital* y mejorar los

resultados educativos de los alumnos uruguayos. Este país es el primer país del mundo en aplicar el Modelo 1 a 1 a escala nacional, en toda la población que asiste a la escuela primaria pública, y en 2011 llegará a cubrir hasta 3º año de la educación media pública. Por ser una innovación reciente y única en el mundo, no se conocen aún investigaciones que traten de explicar los factores que facilitan una buena implementación a nivel de centro educativo del Modelo 1 a 1, al menos con las características con que el *Plan CEIBAL* se ha implementado a nivel macro en Uruguay. En la actualidad se percibe una tendencia latinoamericana a adoptar el Modelo 1 a 1, y por tanto, los hallazgos de este estudio pueden colaborar con una implementación exitosa en otras escuelas uruguayas y en otros países que estén comenzando con esta innovación.

BREVE MENCIÓN DEL MARCO TEÓRICO.

Las grandes líneas teóricas que inspiraron este estudio, fueron dos. Por un lado, bajo el paradigma de la implementación, se consideró a la escuela como unidad de cambio, entendiendo que es a nivel de escuela dónde la innovación puede ser exitosa o fracasar, siempre y cuando cuente con ciertos apoyos básicos del sistema educativo central.

Dentro de esa línea se profundizó particularmente acerca del liderazgo en las escuelas y de cómo se adapta la escuela frente a una innovación *con tecnología* que afecta y cambia la forma de enseñar y de aprender. Eso conllevó necesariamente a precisar qué supuestos epistemológicos sobre el proceso de aprendizaje y más precisamente, de *aprendizaje mediado por tecnología*, constituyen el marco conceptual de este estudio: la teoría construccionista de Papert [2], entendiendo a esta teoría como la más adecuada para el aprendizaje *en la era digital*, aunque para la construcción de los indicadores de niveles de uso de la XO en el aula, el marco se amplió hacia varios constructivismos, no sólo el construccionismo de Papert.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.

En este estudio se buscaron los factores explicativos que facilitaron la implementación de una innovación educativa -la aplicación del Modelo 1 a 1 con *netbooks* XO y conexión a internet- en dos escuelas de contexto crítico, dependientes de la misma Inspección, que habían ingresado al Plan casi al mismo tiempo, consideradas escuelas *objetivo* y a la vez ejemplares para el Plan. Estas escuelas se consideran *objetivo* porque resultan de particular interés para *CEIBAL*, dentro de su propósito filosófico básico de generar equidad en todo sentido, educativa y de oportunidades, intentando disminuir la brecha digital sobre todo en los contextos más desfavorables. Por otro lado, se consideran ejemplares porque obtienen resultados de implementación por encima de la media nacional arrojada por el estudio oficial, Monitoreo y Evaluación Educativa del *Plan CEIBAL* (Pérez et al, 2009). En ambas escuelas se observaron los niveles de implementación desde el modelo constructivista del aprendizaje, en cuanto, no sólo a la frecuencia de uso de la XO en el aula, sino al tipo de uso que los maestros y los niños le dan a la tecnología.

Considerando a la escuela como unidad de cambio, el trabajo se orientó a identificar los factores que podían estar incidiendo en estos logros, ya sea que estuvieran en la órbita de los directores, de la escuela como organización, de las prácticas de enseñanza de los maestros, de los niños o de sus familias.

METODOLOGÍA.

Siendo el interés de la investigación descriptivo-explicativo, se consideró que la observación, las entrevistas y el análisis de documentos eran las técnicas que mejor se adecuaban a responder la pregunta de investigación, por tanto, se eligió una metodología cualitativa. Se consideró que la metodología del *estudio de casos* era el abordaje que resultaba más apropiado para aplicar dichas

técnicas y para observar el fenómeno de manera lo más holística posible. Cada escuela se tomó como la unidad de análisis. El trabajo de campo consistió en observación no participante (del trabajo de aula de un maestro por grado y de todos los espacios de la escuela), entrevistas semi- estructuradas a todos los maestros y al equipo directivo de cada escuela, tres grupos focales con niños (de 4º, 5º, 6º año) en cada escuela y análisis de documentos. Las distintas técnicas de recolección de datos permitieron la triangulación de la información para darle validez al estudio. Esta fase insumió un total de 80 horas y se realizó durante la primavera del 2010.

Para el análisis de datos se usó el software Atlas.Ti 5.0, con el cual se ingresaron y codificaron todas las entrevistas (en total 30 entrevistas) y que luego suministró información agrupada por códigos y familias de códigos, que permitió primeramente el análisis vertical de cada caso y luego, información para el análisis horizontal intercasos. Los resultados del estudio se presentaron en abril de 2011.

EL CARGO DE MAESTRO CEIBAL

El cargo de maestro/a CEIBAL fue un cargo que existió de agosto a diciembre 2009 en las escuelas de Canelones y Montevideo²⁵. Era un maestro de la escuela que voluntariamente se postulaba para el cargo, la Dirección lo proponía al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y a la vez que recibía cierta capacitación especial, por parte de ANEP-CEIBAL, trabajaba en la escuela, a contra turno de su horario habitual de clase, colaborando con los docentes en todo lo referente a las XO. En los casos en que no surgió un postulante de la propia escuela, el CEIP proveyó el cargo enviando un maestro de otra escuela.

²⁵ En 2010 dejó de existir en esos departamentos y se creó el cargo para el resto de los departamentos del interior del país de marzo hasta setiembre. A partir de octubre 2010 y hasta diciembre de ese año, se ofrecieron nuevamente algunos cargos para Montevideo y Canelones.

Evidentemente, así como hay mejores y peores docentes en cualquier área, más o menos responsables y dedicados, así también resultaron los maestros/as CEIBAL en diferentes escuelas. En algunas escuelas no fueron muy efectivos por razones varias, pero en una de estas escuelas investigadas, en particular, fueron potentes referentes que impulsaron el uso de la XO en el aula.

En Uruguay, muchos Maestros CEIBAL no cumplieron bien su rol de agosto a diciembre 2009, hubo quejas de que corregían cuadernos en ese horario, que no estaban bien capacitados para cumplir el rol, que no eran reconocidos como líderes de esa escuela porque provenían de otra, incluso de otro departamento, etc. En 2010 esa figura desapareció de Montevideo y Canelones y en esos departamentos se pasó a la figura de la Dinamizadora CEIBAL, que tiene a cargo todas las escuelas de un distrito, que generalmente es de otra escuela y que va de visita a la escuela con una frecuencia muy baja y unas pocas horas cada varias semanas.

RESULTADOS

La Escuela X, de “Liderazgo Distribuido”

Esta escuela atiende aproximadamente 600 niños en dos turnos y presenta un nivel de implementación del *Plan CEIBAL* por encima de los valores medios del estudio nacional previamente citado, aunque aún la tecnología de la XO está muy subutilizada en su potencialidad educativa.

El estado del parque tecnológico de esta escuela ronda en el 30% de XO rotas, lo que si bien es normal en escuelas de contexto crítico, no deja de ser un obstáculo para realizar una actividad en el aula con la XO, y mucho más para incorporar la XO a las tareas domiciliarias. Muchos maestros explican su desmotivación en 2010 (con respecto a 2009) para trabajar con la XO en el aula, diciendo que la falta de *netbooks* entre los niños perjudica el trabajo de aula, ya

que organizar la tarea con tan pocas XO es complicado e insume mucho tiempo de clase.

En esta escuela se encontró que desde la llegada del *CEIBAL*, dos maestras fueron, elegidas espontáneamente por el colectivo docente como Referentes TIC en el centro educativo. A su vez ellas dos, posteriormente ocuparon el cargo de Maestras *CEIBAL* cuando se generó el cargo, potenciándose así su capacidad de *apalancamiento* del cambio. Al analizar su rol aplicando el Modelo del Coordinador Tecnológico, planteado por Sugar y Holloman (2009) [3], se encontró que estas Maestras *CEIBAL* cumplían con todas las características de Referentes TIC de este modelo, a saber: responsabilidad de instrucción, técnica, de análisis y fundamentalmente **de liderazgo**.

Por otra parte, también cabe destacar que, de las entrevistas y del accionar de los docentes se percibe claramente el grado de empoderamiento que tienen todos los docentes de esta escuela.

“En esta escuela se trabaja con mucha autonomía. Se aprendió también desde el colectivo por particularidades especiales de la escuela, tuvimos algunos problemas desde la dirección de ausentismo, entonces se aprendió a trabajar con mucha autonomía. Y al haber docentes con tantos años también es mucho más fácil...Y se facilitó también de parte de los inspectores que tuvimos, que aquellas decisiones que se pudieran tomar (entre nosotros) se tomaban”.
(Maestra de 5ºB)

En un estudio reciente sobre *liderazgo distribuido*, Hulpia et al (2010) [4], revelan que para predecir el compromiso de los maestros hacia la escuela desempeñan un rol clave:

- la existencia de equipos de liderazgo cooperativo
- un monto significativo de liderazgo de apoyo
- la toma de decisiones participativa
- la distribución de la función del liderazgo de apoyo.

En esta escuela existen evidencias de estos cuatro requisitos, por ejemplo, de la toma de decisiones participativa se obtuvo evidencia ya en la primera visita a la escuela: en una reunión de coordinación en la que participaba todo el colectivo de la escuela, se puso a consideración de todos, para ver si estaban de acuerdo o no con que se realizara esta investigación en el centro, antes de poder comenzarla.

Según esta investigación, el *liderazgo distribuido* es mucho más efectivo que el liderazgo único de un director *superhéroe*, sobre todo en escuelas grandes, ya que, en este tipo de centros, el director no puede lidiar él solo con todas las interacciones de la totalidad de los integrantes de la escuela. Esto lleva a que otros docentes del centro deban participar de estas interacciones y el liderazgo deba, por tanto, distribuirse entre los diferentes integrantes del colectivo. Según Hulpia et al,

“El equipo de liderazgo debe ser un equipo cooperativo caracterizado por la cohesión grupal con acuerdos claros acerca de las divisiones de roles, y orientación hacia las metas” (Hulpia et al, 2010: 41).

En base a lo hallado por Hulpia et al (2010), esta escuela que da cuenta de un claro *liderazgo distribuido* entre los equipos docentes, maestros referentes, encargadas de turno, Referentes TIC, dónde cada miembro del colectivo tiene sus roles claros y los cumple, es probable que tenga, por esa misma razón, un conjunto de docentes más comprometidos con la escuela que en otros centros dónde ese fenómeno no ocurre.

Se halló que el hecho de que la Escuela X posea un grupo de docentes comprometido, empoderado y cohesionado es un factor altamente favorable a la implementación de la innovación.

También corresponde destacar el acierto de la Dirección 2010 (que fue provisoria, sólo para ese año lectivo) al habilitar y respetar ese *liderazgo distribuido*. De actuar en forma contraria, hubiese entorpecido el desarrollo de la escuela, enfrentándose a los líderes naturales del centro, disipando así las

fortalezas de la escuela. De esta manera en cambio, la Dirección 2010 gestionó de manera inteligente esos liderazgos, generando una buena sinergia con y entre ellos.

Se considera que esta escuela tiene, a futuro, buenas condiciones para profundizar el cambio. Se ha encontrado que en esta escuela, los factores que facilitan la implementación del *Plan CEIBAL*, son, citándolos en orden de mayor a menor influencia:

- la gestión del centro: en la medida en que busca generar buena comunicación entre todos los integrantes de la escuela y que habilita liderazgos a todo nivel. Se destaca su gestión de **liderazgo distribuido**, promoviendo que la principal Referente TIC socialice su conocimiento con el colectivo docente. Sin duda la figura de las **Maestras CEIBAL** (Referentes TIC) es el agente clave para facilitar el cambio y, más particularmente, el liderazgo pedagógico-tecnológico y de apoyo, habilitado y reconocido por la Dirección, de la maestra de 6ªA.
- las maestras: ciertas características y prácticas individuales (creencias, actitudes y retroalimentación), pero fundamentalmente grupales de los maestros como su cultura cohesionada y de trabajo en equipo, viéndose esto favorecido por un espacio espontáneo de coordinación diaria que se genera en esta escuela, debido a que la mayoría viajan desde una ciudad distante a 96 km de la escuela, y llegan siempre una hora antes del comienzo del turno. Durante esa hora, muchos días comparten experiencias con la XO.
- la organización: aspectos de la escuela, tales como cierto nivel de autonomía que les permite accionar en equipos de trabajo con roles definidos como el “Equipo de XO”, el alto grado de pertenencia y colegialidad de sus miembros.

- los niños: en menor medida, también facilitan debido a su entusiasmo y motivación por utilizar la XO en el aula, que impulsa a los maestros a usarla más en su clase.

Se observa en la escuela un gran potencial de implementación puesto que varios de los factores facilitadores principales son firmes en la escuela, debido a la estabilidad laboral y el liderazgo genuino de los Referentes TIC y las características organizacionales de la escuela. Por razones de política central educativa, ajena al centro, en 2011, el equipo directivo de la escuela debió cambiar. De mantenerse el **liderazgo distribuido** por parte de la nueva Dirección que gestione la escuela en 2011, se augura un avance en el nivel de implementación del *Plan CEIBAL*, ya que este es un crucial factor facilitador.

Pero, no puede dejar de advertirse que, de no solucionarse el serio problema de las roturas de las *netbooks* con alguna estrategia eficaz y ágil, la desmotivación de los maestros para usarla en el aula posiblemente vaya en aumento, obstaculizando así el avance de la implementación del *Plan CEIBAL* en la escuela.

La Escuela Y, “Familia de Profesionales Responsables”

Esta es una escuela pequeña que atiende alrededor de 170 niños en dos turnos y que muestra un nivel de implementación del *Plan CEIBAL* por encima de los valores medios nacionales medidos por el estudio citado, y la utilización de la XO en el aula es homogénea por parte de todas las maestras, aunque aún la tecnología de la XO está muy subutilizada en su potencialidad educativa.

En este centro, las maestras CEIBAL del 2009, una de 30 años y otra de 60 años, actuaron como facilitadoras moderadas ya que la verdadera Referente TIC de esta escuela es la Directora. Pero cabe acotar aquí, como dato significativo relevado un mes después de finalizado el trabajo principal de campo, el interés de la escuela en seguir mejorando su trabajo con las XO: a partir de octubre 2010, se crearon 17 cargos de maestras CEIBAL para esa zona, que atiende más

de 200 escuelas. Esta escuela manifestó su interés en que le adjudicaran uno de los cargos²⁶ y propuso la maestra de Nivel Inicial (Maestra CEIBAL-2009 de 30 años) y le dieron el cargo. Dicho cargo duró de octubre a diciembre de 2010. Lo significativo es que de los 17 cargos a repartir entre aproximadamente 200 escuelas, quedaron tres cargos vacantes porque no hubo tantas solicitudes, lo que indica un diferencial del interés en la innovación que manifiesta esta escuela, que busca capacitarse más en el uso de la XO que otras escuelas de la zona.

La Directora ejerce una gran *presión direccional* para que se implemente la innovación y no escatima energía propia en solucionar cualquier problema que la tecnología presenta.

Las varias formas y el alto sentimiento de pertenencia de las maestras y Directora, actúa a favor de la implementación de la innovación, ya que incrementa la responsabilidad y el compromiso del equipo docente para con la escuela y sus niños.

En esta escuela se da una característica: su plantel docente está constituido por maestras en general mayores, de mucha antigüedad en el centro, pero que a la vez, tienen fuertes creencias de que la tecnología es capaz de generar cambios en los aprendizajes de los niños y que, en particular, es muy valioso para los niños de este contexto tan vulnerable. Esas dos características propias del equipo docente de esta escuela generan una buena sinergia facilitadora del cambio.

El liderazgo ejercido a todos los niveles por esta Directora es claro y varias fuentes de información brindan oportunidad de triangulación: tanto el discurso de todos los entrevistados y de los niños en los grupos focales, como la observación directa del funcionamiento del centro y el análisis de documentos existentes en la escuela, lo confirman. Una maestra, hablando de a quién recurre cuando aparece un problema en la escuela dice:

²⁶ En 2010 se ofreció un solo cargo por escuela, o sea que abarcaba un solo turno

“A la dirección siempre. Si no está, como somos un equipo de maestras viejas en años de trabajo, en ese sentido estamos muy fortalecidas. Sabemos que hacer y qué no hacer. Pero sí, siempre la dirección es el pilar.” (Maestra de 6º año)

Cabe recordar aquí, que la Directora debe cumplir con varios roles ya que no tiene secretaria para que le realice trámites, y claramente se observa a lo largo de la jornada escolar que su tarea se ve interrumpida en muchas oportunidades, por diversas razones, desde la llegada de la cuenta del verdulero a atender a los operarios del alumbrado público, lo que dificulta que ella pueda sostener siempre el rol de ser la *portadora del cambio*.

Se ha encontrado que en esta escuela, los factores que facilitan la implementación del *Plan CEIBAL*, son, a saber:

- la gestión del centro: resaltando netamente la figura de la Directora como agente clave para facilitar el cambio y, particularmente su liderazgo firme a todos los niveles y su *presión direccional* hacia el cambio. Su accionar resulta modélico para todos en el centro educativo.
- las maestras: sus características individuales referidas a las creencias, las actitudes y la retroalimentación al alumno, y todas sus características grupales como su cultura cohesionada y de trabajo en equipo.
- la organización: cualidades de la escuela, tales como el alto grado de pertenencia y colegialidad con que trabajan sus miembros, la cultura cohesionada y de trabajo en equipo, a lo que se suma el formato escolar, de escuela pequeña y de plantel estable de hace muchos años.
- los niños: en menor medida, facilitan debido a su entusiasmo y motivación por utilizar la XO en el aula.

Pero a la vez se observa que últimamente no ha habido grandes avances en la implementación, sino más bien que se ha llegado a una meseta y si bien existen indicios de institucionalización del cambio, no aparece ningún otro actor, facilitador del cambio, a quien la Directora pueda pasar el liderazgo de la innovación en esta etapa, que ya lleva dos años de implementación. En esta escuela, las que fueron maestras *CEIBAL* actuaron como facilitadoras mientras tuvieron el cargo, pero como la verdadera Referente TIC es la Directora, al cesar el cargo de las maestras *CEIBAL*, toda la responsabilidad de ser la portadora del cambio volvió a recaer sobre los hombros de la Directora.

Por último, nuevamente conviene advertir que el problema de las roturas de las XO, que, a pesar del plan de contingencias muy contextualizado creado por esta Directora, está generando cierta desmotivación en los maestros para usarla, lo que provoca un desgaste progresivo del entusiasmo, que podría obstaculizar o producir un retroceso en la implementación del *Plan CEIBAL* en la escuela.

CONCLUSIONES

1) El nivel de implementación es similar en ambas escuelas y superior a la media del interior del país en junio 2009. Es importante recordar que las escuelas que se eligieron como unidades de análisis, lo fueron porque eran reconocidas por sus esfuerzos en la integración de las TIC, y porque eran dependientes de la misma Inspección y habían entrado al Plan próximas en el tiempo. Si bien ambas operan bajo condiciones similares de recursos, hay amplias variaciones en el conocimiento tecnológico disponible en cada una, y la forma de desarrollo profesional.

2) De todas formas, a pesar de que ambas escuelas han implementado mejor que la media del interior del país a junio 2009, **la gran mayoría de los docentes**

están en un nivel Principiante de uso con sentido pedagógico de la tecnología.

De acuerdo a los antecedentes investigados, esto es así en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo, pero si Uruguay quiere ser líder en educación con el Modelo 1 a 1 y realmente mejorar los aprendizajes de los niños y jóvenes, el sistema educativo central debería tomar determinadas estrategias de capacitación en servicio para llevar al menos a un número significativo de docentes a un nivel Avanzado **de uso con sentido pedagógico de las netbooks con (o sin conexión) a internet.**

Debido a que la mayoría de los docentes no es consciente de que su forma de enseñar debe cambiar para que la enseñanza con el Modelo 1 a 1 sea eficaz, y que consideran que usar la XO para realizar una actividad les insume mucho más tiempo que hacerla con tiza y cuaderno, se concluye necesariamente, que **es necesario formar a los docentes en cuál es realmente el modelo pedagógico subyacente capaz de generar cambios en los aprendizajes y las competencias de los niños. El sistema central debe dar a conocer a los docentes la potencialidad educativa de la XO, con y sin conexión a Internet, para que ese conocimiento impulse la innovación de educar con el Modelo 1 a 1.**

Fullan en 1993 [5] decía que lo más importante en cada reforma era el desarrollo continuo de los maestros y, que el desarrollo de los centros educativos, estaba profundamente unido al perfeccionamiento de los docentes. En la misma línea, seis años antes, Vanderberghe [6] sostiene que para que se produzca un cambio, alguien tiene que cambiar. En este caso quienes deben cambiar son los maestros y para ello necesitan formarse y comprender **para qué** deben cambiar.

3) El elevado nivel de roturas de las XO y la quema de los cargadores de batería son un obstáculo serio a la implementación del Plan CEIBAL en

escuelas de contexto sociocultural crítico (consideradas *objetivo* para el Plan), por dos razones fundamentalmente: una directa y otra indirecta. La razón directa es que el niño carece de la herramienta para trabajar en clase y en casa, y la indirecta es que **los maestros están perdiendo el entusiasmo de trabajar con la XO, porque hay muy pocas en el aula, lo que dificulta mucho la tarea escolar.**

Por un lado, las XO no resisten la falta de cuidado en los hogares y ámbitos extraescolares de los niños de este contexto desfavorable, y a su vez los padres no les exigen cuidado suficiente y no le ven el valor que tiene la netbook para ellos y sus hijos. Por otro lado, tampoco los padres aprenden a usarla, generándose así un círculo vicioso que atenta justamente contra el objetivo central del *CEIBAL*: los niños más vulnerables, que no tienen otra computadora en su casa ni posibilidad de tenerla, en general la tienen rota y por ello, tampoco la pueden llevar al aula. En el hogar los padres no saben usarla ni les interesa, pero además no pueden hacerlo porque está rota.

Contrariamente al objetivo inicial, se vislumbra una consecuencia opuesta a la buscada con este Plan que forma parte del Programa de Equidad: en lugar de achicar la *brecha digital*, se agranda, ya que los niños de contextos más favorables tienen sus XO sanas, en uso y aprenden con ella, mientras que los de contexto desfavorable, la tienen rota y por tanto no pueden usarla.

Hoy, la capacidad de las escuelas para lidiar con este tema parece depender más de la determinación local de cada escuela de resolverlo, que de un apoyo eficaz del sistema educativo central, pero esa capacidad es limitada.

4) 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*, aunque el sistema educativo central impone cierto límite a la capacidad local propia del centro educativo.

Esto surge porque en ambas escuelas las características organizacionales son coincidentes, y que además concuerdan con lo hallado en la investigación de Aristimuño de 1996 [7]. Asimismo, en algunos aspectos, esto aparece también en el estudio de 1988 de Mc Laughlin [8] ya que estas escuelas al tener consenso en las metas, capacidad de resolver problemas de forma práctica, y colegialidad de los miembros, constituyen ambientes que favorecen la motivación de sus miembros, y que por tanto propician el cambio.

Pero acá hay dos aspectos más que confirman lo planteado por estas investigadoras: Mc Laughlin (1988) afirma que los ambientes institucionales motivadores brindan formación profesional a sus docentes de manera variada y adaptada a las necesidades del centro, lo que, de alguna manera, ambas escuelas han hecho - teniendo en cuenta su limitado margen de maniobra - con las coordinaciones espontáneas entre maestros y aprovechando las jornadas mensuales de coordinación (que existen en estas escuelas por ser de contexto crítico), pero, más que nada, hubieran deseado seguir formándose en 2010, a través de la figura del maestro *CEIBAL* y el sistema central no se los permitió porque suspendió el cargo.

Recopilando investigaciones de los últimos 25 años de reformas educativas en Uruguay, a su vez, Aristimuño [9] en un artículo reciente, plantea que: “...los factores decisivos (para el proceso de cambio) se encuentran tanto a nivel de los centros como fuera de ellos, es decir, en los niveles centrales del sistema. Entre los últimos se destaca la forma en que los docentes son asignados a los centros, o la autonomía curricular y económica que existe en ellos, aspectos que son decididos en niveles superiores del sistema” (Aristimuño, 2010:2). Ella plantea, basándose en investigaciones del 2000 en adelante, que la alta centralización que domina al sistema educativo uruguayo, afecta la manera en

que funcionan los centros: “Podría afirmarse que ésta marca el techo o límite de viabilidad en la implementación de cualquier política” (Aristimuño, 2010:3). El presente estudio brinda más evidencia que apoya lo anterior porque en estas escuelas, los maestros *CEIBAL* han sido la mejor oportunidad de formación que ellos tuvieron y la más adecuada a sus necesidades y posibilidades, pero **el sistema central durante 2010 no se los mantuvo**. Las escuelas no pueden optar por mantener ese cargo, no tienen autonomía ni de decisión ni de presupuesto, por eso **se concluye que si bien la escuela aparece como unidad de cambio, depende de la política central: no puede la escuela hacerlo sola, sin el apoyo del sistema central**. Otro ejemplo son las jornadas mensuales de coordinación de estas escuelas, que han resultado altamente facilitadoras de la implementación del *Plan CEIBAL* (como lo serían de cualquier otra innovación), que están determinadas por el sistema por ser estas escuelas catalogadas como *de contexto crítico*, ya que las escuelas comunes, si quisieran tener esas jornadas para facilitar la implementación, actualmente no podrían tenerlas. Por otro lado, la estabilidad de los docentes depende de la decisión de los maestros de quedarse en la escuela gracias al clima autoconstruido en el centro y que a la vez es habilitado por el sistema central. No es así el caso de la Directora de la Escuela X, que su gestión está condicionada no por su desempeño en el cargo, que ha sido unánimemente reconocido como excelente por los docentes de la escuela, sino por un aspecto externo al centro y dependiente del sistema centralizado, ya que independientemente de su muy buena gestión, debe dejar obligatoriamente el cargo en 2011 porque no tiene la *efectividad* del cargo. Allí la escuela no tiene poder de decisión ninguno, ni autonomía de centro para pedir que la Directora permanezca en la escuela, sino que depende de que otro Director, sin importar su desempeño, pero que tenga la *efectividad* en el sistema público, reclame el cargo.

5) El liderazgo es un crucial facilitador de la implementación de la innovación. El liderazgo TIC es fundamental y es necesario que esté presente en todo

momento, apoyando y supervisando el proceso de cambio, pero además, el *liderazgo distribuido* tiene mayor impacto como facilitador de la implementación del *Plan CEIBAL*, que el liderazgo único del director.

Coincidentemente con el marco teórico en lo referido al liderazgo, particularmente en escuelas grandes, es más conveniente que se forme un equipo formal de líderes docentes con características propias, que ejerzan un *liderazgo distribuido*, supervisando y dando apoyo al resto del equipo docente, a que el liderazgo sea llevado adelante únicamente por el director de la escuela. En escuelas chicas, el director puede inicialmente ser el líder que movilice a los docentes para impulsar el cambio, pero es conveniente que formalmente empodere de liderazgo a un equipo docente que continúe con el rol de liderazgo TIC, ya que el director tiene de por sí tantas tareas que no va a poder sostener ese liderazgo él solo por mucho tiempo.

6) Los docentes que se sienten aprendices implementan mejor la innovación y es necesario que exista en las escuelas un liderazgo TIC, que inflencie a favor de que los maestros voluntariamente cambien sus creencias y se formen nuevos modelos mentales acerca del valor de la tecnología como agente de mejora educativa, y que induzca a que conscientemente los docentes se entusiasmen con el Modelo 1 a 1, debido a la confianza generada en cuanto a que esta innovación resulta útil y ventajosa para la educación de los niños.

Teniendo en cuenta que fueron entrevistados todos los docentes de ambas escuelas que pueden considerarse buenas implementadoras del *Plan CEIBAL* y que en ellas, la amplia mayoría los maestros comparten:

- creencias favorables en cuanto a la tecnología como agente de cambio
- modelos mentales acerca del valor, de la utilidad y de las ventajas del Modelo 1 a 1, alineados con los beneficios de la innovación
- confianza y actitudes positivas hacia la tecnología

- alto nivel de entusiasmo, motivación y compromiso por el *Plan CEIBAL*, a partir de ello, se deduce que estas creencias y actitudes individuales de los maestros están en el núcleo que explica el proceso de cambio y son particularmente importantes, ya que es una innovación claramente aplicada al interior del aula y llevada adelante por ellos. El hecho de que los maestros de estas escuelas no teman a un cambio de rol docente-alumno en lo relativo a que el alumno sepa más de la tecnología que el docente, es lo que lleva a concluir que los docentes que se sienten ellos mismos aprendices implementan mejor la innovación.

Por un lado, existe amplia literatura desde los últimos años del siglo XX, que demuestra que las creencias, actitudes y habilidades de los docentes impactan fuertemente en los intentos de cambio, así como que en general las autoridades desde dónde se mandata el cambio las han considerado poco a la hora de plantear las reformas. Por otro lado, la totalidad de los entrevistados adultos consideró que **el motor del Plan CEIBAL son los maestros que lo llevan adelante**, así que los líderes TIC, deberían poner especial énfasis en compartir una visión que apuntara a mostrar los beneficios pedagógicos del Modelo 1 a 1 para contemplar esto. **El liderazgo TIC es fundamental e imprescindible**, apoyando y supervisando el proceso de cambio, influyendo favorablemente en los docentes para que voluntariamente modifiquen sus creencias y construyan nuevos modelos mentales que valoren las TIC como agente de mejora educativa.

7) El rol del Maestro CEIBAL es un crucial facilitador del cambio.

En una de las escuelas, las maestras CEIBAL son señaladas por **la totalidad** del equipo docente y directivo como las principales facilitadoras del cambio y quienes tuvieron mayor injerencia en propagar la innovación.

“Primero se trabajó mucho, más que nada con una maestra que es justamente la que está en la coordinación del plan CEIBAL, que ella siempre venía, nos traía información, entren a tal página, ... fue la que motivó más...” (Maestra de 1ºA)

En ambas escuelas los maestros en general, aprendieron y aprenden sobre las TIC y cómo integrarla en forma ad hoc, ya que la capacitación que han recibido del sistema educativo central ha sido prácticamente inexistente. En ambas, los maestros se reúnen una vez al mes para planificar y organizar el trabajo en general, pero las oportunidades para regular el diálogo docente se han dado de manera particular y diferente en cada escuela. Por ejemplo, cuando espontáneamente se reúnen alrededor de una computadora para compartir experticia en la escuela Y, que es una escuela chica y las maestras pueden ir de un aula a otra fácilmente (funcionan sólo 3 o 4 aulas por turno simultáneamente) o cuando se reúnen una hora antes del turno diariamente en la escuela X, la forma y profundidad de aprendizaje profesional relacionados con las TIC en las escuelas depende, en gran medida, del nivel de experiencia colectiva que está en manos de los docentes de los centros educativos.

Pero aparte de eso y de las características organizacionales de los centros y los valores y creencias de los docentes, hay otro elemento en común que aparece en ambas: en las dos escuelas los docentes eligieron espontáneamente un líder TIC, que por destacarse frente a los demás en esa área, fue seleccionado por el colectivo como Referente TIC. Este es el portador del cambio y ejerce un liderazgo que ilumina a la escuela con su visión sobre la innovación del *Plan CEIBAL*.

Aparece entonces un factor común en ambas escuelas y es que en ambas **la atención personalizada del maestro CEIBAL en el aula del docente facilitaba mucho la tarea**, siendo este cargo ocupado por un miembro de la propia escuela y que además revestía las características de líder TIC reconocido por el colectivo del centro. Este cargo se desempeñaba con matices de eficacia de acuerdo a la formación del maestro *CEIBAL*, pero siempre resultó positivo.

Fuera de las actividades que pueden compartir en esos momentos particulares de cada escuela, **los maestros no asisten a cursos de capacitación y no declaran dedicarse a investigar por cuenta propia los diferentes usos de la XO.** Otra razón más para destacar **el maestro CEIBAL aparece como la única forma viable de capacitación en servicio de los docentes.**

Además, queda demostrado que en ambas escuelas, el rol del Maestro *CEIBAL* fue un potente facilitador del cambio. En una de las escuelas, el liderazgo TIC era conducido por las Maestras *CEIBAL*, en cuyo caso se potenció su capacidad de actuar como palanca para la implementación de la innovación, ya que tenía dedicación completa (un turno entero de la jornada escolar) específicamente para ello. En la otra escuela, al ser la Directora la verdadera Referente TIC, las Maestras *CEIBAL* facilitaron el cambio pero no fueron tan eficaces.

Con la necesaria cautela, ya que el estudio de casos no es generalizable, de los casos estudiados en conjunto con el marco teórico de las investigaciones del 2008 de Quiroga [10] y del 2010 de Sugar & Holloman, **se puede concluir que un Maestro CEIBAL (Coordinador o Referente TIC con cargo formal) bien capacitado, con formación continua, con características de liderazgo TIC legitimadas por el colectivo de la escuela y por su rol formal, es un actor clave del éxito de la implementación del Plan CEIBAL.** He aquí una solución relativamente sencilla y práctica a implementar desde las políticas públicas referidas al *Plan CEIBAL*.

8) Si el maestro comprendiera bajo qué modelo fue pensado el diseño del software de la XO y qué objetivo persigue cada programa del software que la misma posee, se potenciaría el proceso de construcción del conocimiento y probablemente mejorarían así los aprendizajes de los niños.

Desde el paradigma constructorista, que plantea que la construcción del conocimiento por parte del niño se ve favorecida cuando el proceso de construcción es concreto y por tanto es allí donde la computadora juega un

papel vital como herramienta, ya que brinda un contexto óptimo para el desarrollo del pensamiento concreto, este estudio arroja resultados relativamente optimistas. Porque, si bien el uso de la XO como herramienta para el logro de la construcción del conocimiento está sub aprovechado, debido a que los maestros escasamente fomentan el uso por parte de los niños de, por ejemplo, los programas TortugArte, Scratch, e-Toys, que constituyen el software específico de la XO que da soporte a esa construcción, los niños, a pesar del modelo predominantemente tradicional *instruccionista* de muchos docentes, en su interacción con la XO y con sus pares, escapan de ese modelo y auto construyen y co-construyen su conocimiento. Esto aumenta la motivación por aprender del niño y faculta que se potencien sus diferentes estilos de aprendizaje, lo que redundará en una mejora del comportamiento, creándose así un círculo virtuoso entre el proceso construccionista del alumno y la generación de mayor confianza por parte del maestro en este nuevo modelo (aunque no lo reconozca como tal y no lo propicie de forma expresa y explícita). Esta retroalimentación positiva se reforzaría mucho más, si el maestro entendiera bajo qué modelo fue creado el diseño del software de la XO y qué propósito busca cada programa del software que la *netbook* trae. De esta forma es probable que, al alinearse el proceso del maestro y del niño, se potenciasen el proceso de construcción del conocimiento y por tanto, mejorasen los aprendizajes de los niños.

ALGUNAS RECOMENDACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

1ª) En este estudio, aparece claro que se necesita que, del punto de vista del recurso tecnológico, **el sistema central provea mantenimiento ágil y sostenido de las XO**, porque sino los docentes van perdiendo motivación y entusiasmo, desgastados por el esfuerzo que demanda organizar la clase con pocas máquinas.

Se objeta, no sin dolor y reconociendo que dicho cuestionamiento plantea un dilema ético, si en estos contextos tan desfavorables es conveniente que durante el año escolar, el niño lleve la XO a su hogar. ¿No sería mejor implementar una estrategia de que la XO de un niño, luego de un determinado número de roturas, permaneciera en la escuela durante el año lectivo, para asegurar que el niño la tenga para el trabajo en la escuela y los recreos?

La otra alternativa que aparece como solución a este problema, aunque conlleva otras dificultades de organización del tiempo escolar, sería aumentar considerablemente la cantidad de XO de respaldo en escuelas de contexto sociocultural desfavorable.

Con respecto a los cargadores de batería, debería facilitarse la posibilidad de compra de los mismos por parte de los padres, en la propia escuela o en locales de fácil acceso, como oficinas de correo, etc. y además evaluar porqué se queman tan fácilmente.

Dada la enorme importancia que le atribuyen los maestros a la conexión a Internet, como el uso más importante e interesante del *Plan CEIBAL*, **resulta de vital importancia cuidar que la infraestructura de conexión a Internet esté bien cubierta en todas las escuelas**, para que de esa manera los maestros se vayan acostumbrando a usar la XO en el aula, aunque sea aún en un bajo nivel de potencialidad educativa.

2ª) La relevancia del Maestro CEIBAL como facilitador del cambio podría ser la vía de compensar la falta de capacitación previa que tuvieron los maestros cuando las XO llegaron a las escuelas. Es de público conocimiento que las autoridades oficiales educativas de Uruguay y del *Plan CEIBAL* han reconocido que la capacitación *en cascada* que se realizó al inicio del Plan no dio resultado. Esa instancia ya pasó y ahora hay que intervenir de manera remedial para que el *Plan CEIBAL* se implemente en su fase educativa (no ya técnica y de infraestructura). También es claro que el hecho de que se haya cambiado de

estrategia de capacitación y se haya creado el cargo por unos pocos meses en cada escuela, evidencia que en los tomadores de decisión de las políticas educativas públicas existía una idea de que dicho cargo podría allanar dificultades. Pero unos pocos meses no son suficientes, el cargo debe permanecer hasta que se institucionalice el cambio (al menos) y además, la forma de selección, capacitación y supervisión de los Maestros *CEIBAL* tiene que ser muy cuidadosa, para que realmente cumplan el rol de líderes pedagógico-TIC de manera eficaz, de tal forma de brindar la solución para integrar de manera efectiva la tecnología en su centro educativo. No hay que olvidar que la integración de las TIC al aula fue una exigencia que les vino planteada desde fuera del centro a los maestros y que, por tanto, también requiere apoyo de afuera del centro, proveniente del sistema educativo central.

Coincidentemente con las conclusiones de Quiroga (2008), al finalizar este estudio queda de manifiesto que el liderazgo TIC es imprescindible en la escuela, pero no puede quedar librado a un voluntariado del Director o de algún docente que le interese el tema, ya que es necesaria una formación específica y actualizada en el uso pedagógico de la tecnología, que necesariamente conlleva a que, quien desempeñe el rol debe hacer cursos afuera de la escuela, brindados por el sistema y luego socializar lo aprendido con los maestros de su escuela y **dentro del horario escolar**. De lo contrario, si el rol no está formalizado ni remunerado, el líder TIC no formal hará la capacitación como pueda y cuando pueda, y quedará supeditada a su disponibilidad de tiempo y voluntad para auto capacitarse. Lo mismo pasará a la hora de socializar sus conocimientos con los demás maestros: quedará sujeto a los excedentes de tiempo utilizables de la escuela. **Es por eso que se propone que el cargo de Maestro *CEIBAL* se mantenga en las escuelas y que se priorice el destino de recursos para sustentar dichos cargos y la capacitación correspondiente. Esta capacitación debe centrarse fundamentalmente en el uso con sentido pedagógico de la XO** y luego socializarse al resto de los maestros, a partir de un

proyecto propio de la escuela, armado por ejemplo en las jornadas mensuales de coordinación.

De este estudio surge que el cargo de Maestro CEIBAL en las escuelas, con las características bien perfiladas de acuerdo a lo anteriormente planteado, es el agente con mayor posibilidad de impacto en la implementación del Plan en sus objetivos pedagógicos.

No se vislumbra que otro tipo de apoyos como el Canal CEIBAL (canal de TV abierta), la Red de Apoyo al Plan CEIBAL y el Portal CEIBAL, sirvan de gran ayuda e impacten en los maestros, ya que prácticamente ningún docente los nombra como herramientas facilitadoras o de apoyo, en cambio, el Maestro CEIBAL es una figura que tiene sin duda muchísimo mayor impacto que todo lo anterior, por tanto **se sugiere que se dediquen más recursos a los Maestros CEIBAL que a este otro tipo de estrategias de bajo impacto.**

3ª) Se ha notado un claro desconocimiento por parte de los maestros, incluso de los que fueron Maestros CEIBAL, de los fundamentos pedagógicos de los programas (software) y del diseño de la XO, lo que obstaculiza el desarrollo de su potencial educativo como contexto concreto para la construcción del conocimiento del niño. Concomitantemente, parecería existir también un desconocimiento por parte de las autoridades que diseñan los programas curriculares oficiales y obligatorios para las escuelas, ya que el nuevo programa curricular no está ajustado a este modelo constructorista bajo el que fue creada la XO, ni a los tiempos necesarios para la aplicación del Modelo 1 a 1, sino que mantiene el modelo tradicional, ya que pone gran énfasis en los contenidos más que en habilidades cognitivas y competencias. Es más, existe una clara tensión entre el tiempo que los maestros sienten que requiere que los niños realicen una tarea en base al uso de la XO y las exigencias del nuevo programa curricular obligatorio. Es decir, por un lado, en general los maestros no comprenden que ese tiempo *de más* que lleva el aprendizaje

construccionista es altamente productivo para la construcción de su conocimiento, y por otro, se sienten apremiados en el tiempo para cumplir con todos los contenidos que exige el nuevo programa oficial obligatorio.

Por las razones antedichas, **se recomienda que las autoridades educativas pongan el énfasis en el modelo construccionista, tanto a la hora de actualizar a la brevedad los programas curriculares vigentes, como incluir en la formación docente en servicio y en la de los futuros docentes, la comprensión del modelo construccionista y la potencialidad del software de la XO. Será esta la forma de generar sinergia entre la XO (y por tanto el *Plan CEIBAL*) como herramienta de verdadera innovación y la mejora de los aprendizajes de los niños.**

Las palabras de Area [11] en 2005, siguen hoy aquí vigentes seis años más tarde:

“El reto de futuro está en que los centros educativos innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas lo que significará modificar el modelo de enseñanza en su globalidad: cambios en el papel del docente, cambios del proceso y actividades de aprendizaje del alumnado, cambios en las formas organizativas de la clase,... Este proceso de uso e integración de los ordenadores en las prácticas docentes de aula no se produce de forma automática, sino que existe un *continuum* que va desde incorporar la tecnología como un elemento *ad hoc* y extraño a las formas habituales de enseñanza de la clase, hasta integrarse y diluirse como un elemento estratégico más de la metodología desarrollada.” (Area, 2005: 14)

AGRADECIMIENTOS

Primeramente quisiera agradecer a la Dra. A. Aristimuño, mi estimulante tutora, que siempre mantuvo un apoyo sostenido, asertivo, optimista y por sobre todo, muy inteligente, sin el cual difícilmente este proyecto hubiera llegado a buen puerto. Debo también agradecer a la Mag. A. M. Vacca por sus aportes siempre

tan expertos, certeros y pertinentes, que me hacían reflexionar y profundizar la búsqueda de respuestas y sobre todo reconocer que como docente, me hizo *cambiar la cabeza*, me abrió la mirada desde un nuevo paradigma de la educación con tecnología. Por supuesto que no debo olvidar, a nivel de las escuelas, agradecer a los equipos directivos que me recibieron con total apertura y disposición, y a todos los maestros que se mostraron muy dispuestos a colaborar y me hicieron sentir en su escuela como en casa. De esta etapa del trabajo de campo me llevo un recuerdo muy preciado.

BIBLIOGRAFÍA

Aristimuño, A. (1996), *Schools do matter; a study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*, (Tesis de Doctorado), Lovaina: Katholieke Universiteit Leuven.

Aristimuño, A. (2010), *25 años de reformas en la educación básica y media de uruguay: la difícil relación entre la política macro y su implementación en los centros educativos*, Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas, Barcelona.

Area, M., (2005), *Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación*. RELIEVE: Vol. 11, Nº 1, pp. 3-25 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/reliebev11n1_1.htm. (bsq. octubre 2009)

A. Baraibar, H.A. Ferro, I. Salamano, P Pagés, L Pérez, M.Pérez, Monitoreo y evaluación educativa del PlanCEIBAL. Primeros resultados a nivel nacional. Resumen, diciembre de 2009. ANEP-CODICEN. Área de Evaluación del PlanCEIBAL.

Fullan, M., (1993), *Change forces. Probing the depths of educational change*. Londres: The Falmer Press. Disponible en Educational Resources Information Center (ERIC).

Hulpia, H., Devos, G., Van Keer, H., (2010), *The influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A multilevel approach*, The Journal of Educational Research, 103, pp. 40-52

McLaughlin, M. (1988). *Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores*. Ponencia del II Congreso Mundial Vasco. En: Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid.

Papert, S., Harel, I., (1991) *Constructionism*, Cap 1, Ablex Publishing Corporation, en: http://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Readings/situar_el_construccionismo.pdf (bsq: 3/1/11)

Quiroga, M. (2008), *Análisis comparado de experiencias de introducción de las tic en el aula. El rol del coordinador tecnológico y su impacto en el éxito de las políticas públicas*. RINACE Vol 6, Nº4 art 8, en: http://www.RINACE.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art8_htm.htm.

Sugar, W., Holloman, H. (2009), *Technology Leaders Wanted: Acknowledging the Leadership Role of a Technology Coordinator*, TechTrends, Vol 53, Nº6, pp.66-77.

Vandenberghe, R. (1987), *El director como realizador de una política de innovación local que vincula la investigación la investigación a la práctica*. Traducción de un trabajo presentado en el Encuentro Aneul de la AERA, Washington DC.

10. “La figura del facilitador en la implementación de un sistema de calidad”

Isabel Achard (Universidad Católica del Uruguay)

Marcos Sarasola (Fundación Horrëum Fundazioa, Bilbao – España)

Introducción

A fines de 2006, en el marco del acuerdo de colaboración entre el Depto. de Educación y Políticas Educativas de la Universidad Católica del Uruguay y la Fundación Horrëum Fundazioa, con el apoyo del Gobierno del País Vasco y el asesoramiento de la Universidad de Deusto, se dio comienzo en nuestro país al proceso de aplicación del Proyecto de mejora de la Calidad Educativa con el Proyecto de Calidad Integrado (PCI).

Desde entonces han participado 24 instituciones educativas. Se ha formado un conjunto total de 20 facilitadores y ya han certificado su calidad luego de ser auditados 3 centros más uno que ha certificado uno de los 7 ámbitos por la Agencia para el Aseguramiento Externo de la Calidad Pedagógica en Centros Educativos de Bilbao (España).

El PCI constituye un Sistema de Calidad Pedagógica compuesto por 7 ámbitos que surge desde la educación, con una marcada centralidad pedagógica, cuya finalidad es contribuir a la mejora de las propuestas y prácticas de cada centro educativo. Los principios de calidad que lo sustentan sintéticamente son los siguientes: toda actividad educativa está orientada al desarrollo integral del alumnado, se procura la satisfacción de todas las personas que integran la comunidad educativa, se promueve la implicación de todos los agentes para lograr que la cultura institucional se transforme, la negociación y el consenso son mecanismos apropiados para la toma de decisiones y resolución de

conflictos, se incentiva el liderazgo compartido y comprometido con la mejora, la evaluación permanente es motor de cambios y superación, la eficacia y los resultados son indicadores importantes del camino.

Este trabajo lo hemos elaborado centrándonos en la figura de los facilitadores externos por considerarlos un recurso valioso a la hora de pensar cómo instrumentar cambios con buenos resultados en los centros educativos. La realizamos en forma conjunta desde dos roles diferentes, considerando que este cruce de miradas enriquece la reflexión sobre la práctica que compartimos. Marcos Sarasola ha sido el Coordinador General de la misma, con vasta experiencia en el diseño y la aplicación de PCI, la formación y monitoreo de facilitadores, y las instancias de auditoría y certificación de calidad en variedad de centros educativos.

Isabel Achard en el marco de esta propuesta recibió su formación como facilitadora y posteriormente como auditora. Ha participado en forma directa en diversas instancias en los procesos de implementación de PCI en nuestro país en cinco centros diferentes.

Ambos somos docentes en enseñanza media y universitaria, culminamos la Maestría en Educación, -Marcos es además Doctor-, y compartimos el interés por la gestión educativa que hemos estudiado en profundidad y sobre la cual procuramos incidir, colaborando en la introducción, producción, evaluación y difusión de innovaciones. Estamos convencidos que constituye uno de los lugares clave indiscutible desde el cual se pueden estimular y concretar mejoras en la calidad de la educación nacional.

Palabras clave: *Calidad educativa, facilitadores, autogestión, PCI, proyectos de mejora, evaluación.*

A- Presentación de la experiencia

La experiencia que queremos compartir se viene desarrollado en instituciones educativas heterogéneas de medios urbanos de Uruguay, desde 2007. En algunos casos las instituciones incluyen los tres niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario, y en otros se trata de centros educativos que cubren solo alguno de ellos. Desde el inicio se ha trabajado intencionalmente en instituciones muy diversas: centros de gestión pública y de gestión privada, algunos confesionales y otros no, con diferente volumen de alumnado (pequeños, medianos y grandes), con estudiantes de diversos niveles socioeconómicos, con antigüedad variada de los centros (centros con trayectoria de pocos años y otros centenarios), y también de sus directivos, con ubicación geográfica dispersa (incluyendo los departamentos de Canelones, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Tacuarembó y Treinta y Tres). Incluso han participado instituciones de educación formal y no formal. Podemos decir que el PCI se ha podido implementar eficazmente en todos ellos tomando en consideración, precisamente, sus rasgos de identidad y características particulares.

No profundizaremos aquí en la descripción, características y resultados de la aplicación del PCI ya que el eje de este trabajo está centrado principalmente en el rol que desempeñan los facilitadores. Conviene aclarar que la figura de los facilitadores externos es un requisito de este sistema de calidad. Su cometido es acompañar, guiar y monitorear la experiencia y los procesos en cada centro. Socializar las características y repercusión que tiene este rol en los procesos de calidad nos parece relevante por tratarse de figuras novedosas para nuestra habitual organización de los centros educativos.

La primera dificultad al planificar la aplicación del PCI en Uruguay fue precisamente no contar con facilitadores formados para acompañar los siete centros que conformaban el universo inicial de aplicación. Por esta razón, se

organizó un primer curso de dos años de formación de facilitadores integrado por 12 participantes, a cargo del Coordinador General del Programa. Posteriormente, dos años después, se inició la formación de un segundo grupo para poder responder a nuevos centros que se interesaron en participar. Durante estos cuatro años, los facilitadores han trabajado en 24 centros educativos.

Las actividades a cargo de los facilitadores comprenden: los contactos iniciales y permanentes con los directivos, la animación y responsabilidad de llevar adelante la fase de sensibilización inicial con los colectivos de cada centro, la dinámica de autoevaluación y el diagnóstico institucional previo a la definición de los proyectos de mejora, el diseño del Plan de trabajo, el acompañamiento, orientación y supervisión de los Equipos de Mejora, la coordinación de las reuniones de avances de implementación en cada centro y la auditoría interna con apoyo externo. Estas instancias implican el uso de dinámicas grupales, la elaboración de memos e informes que permitan seguir los procesos de cada centro, el asesoramiento y la colaboración en el suministro de los recursos técnicos (instrumentos y herramientas específicas) que los diferentes Equipos de Mejora requieran para avanzar en su trabajo.

Los resultados han sido altamente positivos en cuanto a los logros tangibles como productos (ej. Definiciones Institucionales, Planificaciones de Dirección, encuestas de satisfacción aplicadas y procesadas a las familias, programaciones de servicios de orientación y acompañamiento, relevamiento de opiniones de alumnos sobre el clima de aula, etc.), y también en cuanto a los procesos internos impulsados en cada centro, fomentando la participación y el involucramiento del personal en cada uno de ellos.

Cada centro había tenido con anterioridad experiencias dispersas, puntuales e iniciativas ocasionales -muchas veces ligadas a impulsos de personas que formaron o forman ahora parte del centro- con el deseo de concretar mejoras. De la mayoría no guardan registros.

Los centros tomaron contacto con el Proyecto por dos vías: algunos fueron invitados explícitamente para participar de la experiencia, otros solicitaron incorporarse a la misma. En ambos casos hubo voluntad de participar por parte de sus directivos. Sólo un centro de los invitados desistió de continuar al finalizar la fase de sensibilización, optando por desvincularse.

El Proyecto de capacitación con el personal de cada centro comienza con una fase de sensibilización, habilitando una instancia de convocatoria colectiva inicial que resulta altamente significativa. Posibilitar la participación de la totalidad del personal para pensar juntos en las grandes definiciones que hacen a la historia y al futuro de la institución (su misión y su visión), da pie a la formulación de un compromiso con la calidad que se concreta en el presente, involucrando el esfuerzo de todos por lograrlo. Fijar en forma acordada el alcance de la definición propia de calidad para esa comunidad profesional educadora permite luego sentir que los esfuerzos de cada uno convergen en una propuesta global que los contiene y potencia. A continuación se inicia la fase de autodiagnóstico del conjunto de los 7 ámbitos que integran el centro.

La presencia de los facilitadores dinamizando cada una de estas fases permite distender los posibles roces internos. Las técnicas frías aplicadas por alguien externo evitan discusiones, posibilitan mantener un buen ritmo de trabajo y arribar a definiciones colectivas consensuadas en menor tiempo del que estamos acostumbrados, generando una sensación positiva de resultados prontamente tangibles.

B- Elementos estratégicos de los facilitadores para una buena implementación.

La experiencia permite señalar algunos elementos fundamentales que contribuyen al logro de buenas implementaciones del PCI. Desde el rol de los facilitadores, identificamos cinco con gran incidencia: el perfil, su formación, el

trabajo en duplas en cada centro, las reuniones del Equipo General y la evaluación permanente.

a)- El perfil inicial de los candidatos

Los criterios predefinidos que se tuvieron en cuenta para la convocatoria de los posibles facilitadores incluyeron básicamente dos aspectos:

- Personalidad: que tuvieran capacidad de liderazgo, habilidades sociales y comunicacionales desarrolladas y capacidad para dinamizar grupos. Se convocaron personas con alguna vinculación de trabajo previa con los coordinadores (lo que implica conocimiento previo de sus estilos y características personales).

- Profesionales: personas con formación técnica solvente y experiencia previa en al menos dos de las siguientes áreas: trabajo con grupos, formación en temas pedagógicos, teoría organizacional, dirección de centros y renovación pedagógica.

La convocatoria se realizó a personas maduras y con experiencia (con edades entre los 41 y los 56 años), con alto nivel de formación y trayectoria reconocida, que ocupan espacios laborales en instituciones de educación formal y no formal. Su formación básica ha sido en el ámbito de la enseñanza o en el ámbito de las ciencias sociales y el trabajo social. Pese a pensar que podrían rechazar la propuesta, por sus variados e intensos compromisos laborales, la aceptación resultó masiva. Una fuerte motivación hacia el aprendizaje, el interés por conocer a fondo y experimentar un sistema de calidad aplicado a centros educativos, y el desafío de seguir superándose profesionalmente fueron características comunes señaladas por todos ellos para aceptar esta propuesta de formación y trabajo.

Si lo vinculamos al ciclo profesional del docente propuesto por Huberman en 1992, podemos ver que los candidatos se ubican en la “fase de experimentación y actividad”. Marchesi y Martin (1998) al describirla en su alternativa positiva

señalan que la mayor experiencia y seguridad en la práctica docente conducen al profesor a plantearse nuevas iniciativas, a intervenir en el funcionamiento del centro o a colaborar en cambios más globales en la educación. Constatamos que esta descripción se aplica en este caso. La riqueza de brindar la oportunidad de formarse en este rol genera doble aprovechamiento: para las instituciones, porque reciben a personas con buen nivel de formación y deseos de colaborar en innovaciones, y para los propios facilitadores, que pueden experimentar un rol diferente, desde otro lugar de incidencia directa, que les brinda satisfacción profesional y afectiva, implicándose con el personal y los proyectos de mejora de cada centro.

Recurriremos a los comentarios de los propios protagonistas en varios momentos, por tratarse de compartir experiencias con respecto al perfil del facilitador, ubicado en un nivel *senior*. Sin duda, la experiencia previa de cada uno fue muy importante e influyó en los buenos resultados del trabajo. Manifiestan: *“Creo que no puede ser un novato. Tiene que tener cierta trayectoria por dos motivos: echar mano de cosas que ya trae, experiencia, lectura de la realidad, cosas no explícitas que uno las intuye, conflictos en los centros, pero también por una cuestión de aval”. “El facilitador tiene que estar atento a lo que está pasando, los ‘ruidos’ que están interfiriendo, aportarles técnicas, herramientas, planillitas, para que el equipo pueda funcionar, trabajar”.*²⁷

La condición de ser personas con una formación previa importante, con experiencia, dispuestas a seguir recibiendo formación específica con aval universitario para realizar un adecuado acompañamiento, generó altas expectativas y respeto por parte de las comunidades educativas que los recibieron. Especial cuidado se dedicó a buscar que los perfiles de los

²⁷ Sandoya, J. (2009) Informe de evaluación del proyecto “formación para la aplicación del proyecto de calidad integrado” 5-7. Documento interno. Universidad Católica del Uruguay,. Montevideo.

facilitadores fueran adecuados para los centros a los que se los asignó. No todos los facilitadores sirven para todos los centros. Como el vínculo cobra gran importancia en esta tarea, procurar sintonía inicial entre las partes es fundamental para facilitar el caminar conjunto.

b)- La formación de los facilitadores

Las instancias de formación incluyen formación teórica y también supervisión de instancias prácticas (aplicación de las metodologías del PCI al propio equipo, seguimiento de la implementación por parte del Coordinador General), trabajo en duplas en los centros asignados y reuniones de intercambio colectivo.

El tiempo destinado a la formación se extendió 24 meses y se organizó en etapas. La primera fue previa al inicio del trabajo en los centros. Ya en su segunda parte se fue realizando, enriquecida por la práctica y las reuniones de equipo, en paralelo a la aplicación. Los recursos formativos incluyen: manual PCI para cada uno, dinámicas y técnicas para trabajar en equipo, jornadas de intercambio, comentarios y discusión a partir de un video de la implementación llevada adelante como pionera por los Coordinadores en Uruguay, las instancias de evaluación colectiva del trabajo y la marcha de cada institución (compartiendo aciertos y dificultades). Durante los mismos cada dupla de facilitadores envió periódicamente los informes de cada encuentro mantenido, con los objetivos, actividades y tareas pendientes para la siguiente reunión.

En cada centro se procuró contar con figuras de liderazgo interno para facilitar la motivación y garantizar la continuidad en el desarrollo, sistematización y evaluación de cada Proyecto de Mejora, que actuaron como interlocutores frecuentes y nexos con los facilitadores externos (sin presencia permanente en las instituciones). Queda claro que las tareas y perfil de los facilitadores internos y externos son diferentes. No se trata solamente de formar parte del organigrama del centro o no. En muchos casos esta conexión entre ambos la

realizaron los propios directivos, en otros correspondió a cargos de mando medio como coordinadores o responsables de departamentos. En palabras de una facilitadora *“No son suficientes los directivos, ellos operan muchas veces en los lineamientos institucionales o curriculares o funcionales y se necesitan agentes que operen como “facilitadores internos” del proceso PCI. Estos agentes en mi experiencia, operan como articuladores entre el conjunto de educadores, los directivos y el PCI, son fuentes de información clara y expresan el clima, el involucramiento y las necesidades de los educadores; son los que clarifican y animan para que el proceso tome ritmo; son los que van comprometiendo a diferentes sectores dentro del centro. Son los que evalúan muchas veces las mejores estrategias para la evaluación permanente y la elaboración de evidencias; a medida que el proceso crece, son los interlocutores más confiables para el conjunto del centro. Estos interlocutores no son necesariamente los equipos de mejora que tienen una función específica. Son personas constituidas en un equipo que institucionalmente cumplen esta función para promover e instalar el PCI²⁸”*.

Tomando como modelo ordenador el esquema de los cuadrantes de Wilbert (2008), agruparemos los elementos que inciden en el desempeño y la formación de los facilitadores externos siguiendo sus 4 categorías:

- 1)- Dimensión objetiva o técnica: que incluye el conocimiento de las investigaciones, técnicas, metodologías, dinámicas de grupo.
- 2)- Dimensión cultural o intersubjetiva: comprende los saberes compartidos y la construcción colectiva de significados comunes, los patrones de comportamiento que conllevó el trabajo tanto en duplas como en el equipo general.

²⁸ Encuesta realizada en mayo 2011 a los facilitadores externos. Documento interno.

3)- Dimensión subjetiva: el modo en que cada uno fue asumiendo el rol desde sus características personales y el estilo propio, desde la particular totalidad que cada uno constituye, a nivel corporal, intelectual y emocional.

4)- Dimensión objetiva de contexto: que refiere al espacio concreto en el cual se despliegan las otras tres, incluye en sistema educativo nacional, la estructura y características concretas de cada centro educativo.

Si bien la dimensión más fácil de identificar en las instancias de formación es la técnica, la intersubjetiva se trabajó mucho a nivel de intercambio tanto en la dupla como en el equipo. La dimensión subjetiva se tomó como básica al seleccionar a los facilitadores inicialmente, y también se consideró al conformar las duplas y pensar en la adjudicación de los centros. La cuarta dimensión fue objeto de ajustes y consultas más personalizadas puesto que cada centro, aun compartiendo ciertas características con los demás como puede ser la reglamentación vigente del sistema educativo, posee rasgos distintivos de tamaño, organigrama, estructura y contexto que lo hacen original y único. Los 4 son igualmente importantes ya que se trata de un rol integral. Su carácter sistémico indica: si falla uno, falla la integralidad, por eso resulta fundamental cuidar de **todas** las dimensiones señaladas.

La formación recibida fue valorada por los propios facilitadores como muy buena. Introdujo técnicas novedosas y logró una buena apropiación del modelo de calidad. Demostró ser útil especialmente agilizando y generando gran satisfacción en los colectivos de cada centro en la parte inicial del proceso de aplicación.

Al comenzar la autoevaluación con el diagnóstico institucional, emergen las situaciones particulares que corresponden a cada realidad concreta. Es difícil generar una capacitación que contemple tal diversidad que, muchas veces surge en las reuniones del colectivo, y requiere orientaciones y/o intervenciones espontáneas del facilitador.

Los contenidos y el tiempo destinado para la formación están establecidos sobre la base de un formato estándar básico, ajustado a las etapas PCI, pero no contemplan todos los emergentes, por lo que se vio “desbordado”, quedando a iniciativa de cada facilitador la posibilidad de apelar a recursos de consulta o apoyo específicos, asignación de tiempo extra y generación de encuentros y reuniones complementarias. Procurando dar respuesta a estas situaciones, a partir de las reuniones del equipo, se generó una “caja de herramientas” que se puso a disposición de los facilitadores en la plataforma de internet. Se complementó con la posibilidad de realizar consultas operativas vía mail o Skype con el Coordinador General residente en España. Todo el Proyecto en sí mismo constituyó una experiencia importante de formación y adquisición de nuevos conocimientos, posibilitando el desarrollo de habilidades y la implicación afectiva con los colectivos que llevaban adelante el trabajo.

Una vez finalizado el ciclo básico de formación como facilitadores, se ofreció la posibilidad de continuar acompañando equipos de mejora, y/o realizar un nuevo ciclo de formación, especializándose como auditores de calidad. No todos los facilitadores continuaron con la tarea práctica de seguimiento y animación de procesos de calidad. Algunos sí y además decidieron realizar el siguiente nivel de formación como auditores.

c)- El desempeño del rol trabajando en duplas en los centros

El desempeño de los facilitadores PCI tiene dos características distintivas con respecto a otros roles existentes en la educación (inspectores, especialistas contratados o asesores) acompañan la inmersión de TODO el personal en el corazón de la institución, realizando la autoevaluación general con participación masiva, lo que les permite tener una visión del conjunto, y tienen una continuidad de trabajo de al menos dos años, generando vínculos,

comprendiendo la cultura institucional y pudiendo incidir en ella en conformidad con el rumbo y la dirección que el colectivo acuerde.

Los facilitadores tuvieron oportunidad para caracterizar el buen desempeño del rol en un grupo focal organizado con la finalidad de evaluar la experiencia en Uruguay²⁹. De allí surgió el siguiente listado:

- apoya, guía, articula, acompaña
- motiva, promueve, propone
- genera cambios
- da seguridad, contiene y cuestiona
- genera empatía y tiene actitud de disponibilidad
- es flexible y a la vez exigente
- genera participación
- sabe lo que hace
- maneja metodología y tiempos hábilmente
- debería tener las herramientas o capacidad para diseñarlas y/o adaptarlas
- se involucra pero no reemplaza roles del centro
- sistematiza, registra
- necesita acompañamiento y compartir
- reflexiona y se autocuestiona
- revisa su abordaje y aprende

La propuesta fue trabajar en duplas establecidas por los coordinadores, tomando en cuenta los perfiles de cada uno, la afinidad y complementariedad de sus integrantes, y las características de cada centro. En general los miembros de cada dupla no habían trabajado juntos previamente. Cada dupla tuvo la responsabilidad de formar al equipo directivo y al personal en los requisitos

²⁹ Documento interno ya mencionado, Sandoya, J. (2009)

establecidos por PCI, acompañar y facilitar el proceso de implementación y contribuir al logro de los objetivos establecidos en los PM de cada centro. El trabajo combinado de dos personas por centro fue un acierto, resultando muy enriquecedor en opinión de todos: facilitadores, centros y coordinadores. Los emergentes del trabajo grupal en varias oportunidades llevaron a los facilitadores a ampliar su rol, por ejemplo *“en determinados momentos por ejemplo terminás haciendo de coordinador de asamblea de docentes”*. En estas situaciones, ser dos, también facilitó la posibilidad de dividir tareas, asignar roles y seguir avanzando. La aplicación del proyecto fue flexible, respetando los ritmos institucionales, sin perder rigor en las exigencias.

d)- Las reuniones del Equipo de facilitadores con los Coordinadores del Programa

Periódicamente se organizaron reuniones de todo el Equipo de facilitadores con los Coordinadores (general y local) con la finalidad de monitorear los procesos de los diferentes centros que, a veces en simultáneo, y en otros casos en forma escalonada, iban transitando las etapas de implementación del PCI. En varios casos fueron jornadas con un espacio formativo y otro destinado al intercambio del desarrollo, los avances y las dificultades de los procesos en cada centro.

Es unánime la valoración altamente positiva de su funcionamiento y resultados. La asistencia al mismo fue muy alta en cada convocatoria, evidenciando el alto grado de compromiso de todos los facilitadores. Estas instancias contaron con metodologías variadas (presentaciones en ppt, herramientas y técnicas para aplicar, materiales de lectura, conexión vía Skype, etc.) y aportes enriquecedores surgidos del intercambio. En varias oportunidades las reuniones fueron precedidas de una ronda de informes sintéticos (máx. 2 carillas), que debían enviarse previamente para optimizar el tiempo. El uso respetuoso y planificado del tiempo fue un sello que ayudó a jerarquizar y valorar cada

encuentro. El alto nivel de profesionalismo, la eficacia de estos encuentros y la heterogeneidad de los aportes fueron un estímulo muy apreciado por todos.

“El trabajo coordinado del Facilitador con otro par o con un equipo que pueda ser un referente es fundamental. Compartir estrategias, dificultades y también cuestiones que nos pueden parecer más o menos exitosas o frustrantes me ha posibilitado clarificar momentos del proceso y muchas veces destrancar situaciones complicadas”.

Rápidamente el equipo adquirió el “lenguaje PCI”, demostrando dominio del sistema (sus ámbitos, claves, estándares, indicadores, evidencias). Este espacio de socialización de experiencias fortaleció los vínculos y potenció el proceso de formación y trabajo.

“Lo que más me gustó fue trabajar con otras personas, no solamente con el compañero del mismo centro, sino también con todos los facilitadores en las instancias que hubo, tanto al principio como las periódicas para tomar el pulso a la cosa”. “En lo personal considero que el trabajo en equipo de los facilitadores es fundamental, un buen equipo, que se complemente y que disfrute su trabajo”.

e)- La evaluación permanente

Los procesos de calidad no pueden concebirse sin incluir en forma integrada y permanente instancias de evaluación. Esta premisa estuvo presente desde el inicio del Programa tanto en la formación de los facilitadores como en las dinámicas que se desarrollaron en cada centro. Previsiblemente el monitoreo ha sido un ingrediente más a lo largo de estos procesos, e incluye obviamente todo el trabajo de los facilitadores hacia fuera y también internamente. Esto nos permite ahora citar las opiniones de los protagonistas recogidas en documentos internos, procesados a medida que avanzaba la aplicación del PCI.

Justo es señalar que cuando se planteó en los centros como requisito la autoevaluación institucional participativa, hubo que acompañar especialmente los temores de directivos que no encontraban la “necesidad” de hacerlo con esta metodología. Algo similar sucedió con los docentes cuando se planteó la importancia de contar con las opiniones de los estudiantes y las familias para medir grados de satisfacción. Son muestras claras que evidencian la ausencia de una cultura de la evaluación que asuma las consultas de opinión no como una amenaza, sino como un insumo para iluminar zonas más oscuras y dar pistas para buscar y diseñar estrategias más acertadas.

Un aporte en esta línea ha sido *“Identificar los logros en el proceso; si bien la aplicación de la guía (en la autoevaluación) desmoraliza un poco al principio, en la medida que empiezan a trabajarse las mejoras, comienzan a visualizarse cambios, y logros. Todo ello estimula, retroalimenta e impulsa a seguir con las mejoras”*. La única forma de visualizar con evidencias esos cambios es contar con un punto de inicio que permita contrastarlos luego. Realizar una buena planificación comienza a sentirse como una necesidad. Dejar por escrito las tareas pendientes y los responsables resultó muy útil para garantizar los avances de una reunión a otra. Cada instancia que se abrió para dar opiniones y evaluar el proceso en marcha fue muy aprovechada por los facilitadores, profundizando en el análisis de los aspectos a pulir y perfeccionando tanto los instrumentos como las dinámicas sugeridas y empleadas. El intercambio fue muy sincero, transparente y generoso dentro del equipo. Esta vivencia de los errores como oportunidades de superación nos parece que fue trasladada también a los centros, propiciando el inicio de un cambio de mentalidad con respecto al valor de las evaluaciones y la posibilidad de realizar rectificaciones. La consulta a un mínimo del 80% del personal implicado en los procesos de mejora dio como resultado luego de 2 años de proceso, un alto grado de satisfacción con la labor de los facilitadores, con la asignación promedio de un puntaje de 4,8 en escala de 1 a 6 (siendo 6 la valoración máxima).

C- Las dificultades

No todos los centros han tenido procesos similares; cada uno ha ido marcando con sus rasgos de identidad las etapas transitadas, construyendo sus propias historias. Las etapas han requerido tiempos variados, acordes a los ritmos internos. La complejidad de cada centro fue precisando adaptaciones especiales para atender la diversidad. Al expandir experiencias no podemos descuidar este aspecto: buscar el equilibrio entre lo particular de cada centro con su gente, su historia y su contexto, sin distorsionar el rigor a la hora de aplicar un sistema. Es una tarea que requiere la intervención de agentes cercanos que oficien como puente y mantengan el entusiasmo y la motivación de la comunidad. Ese es el lugar y la tarea que pueden desempeñar con acierto los facilitadores.

Sin duda han surgido dificultades de diversa índole: estilos de dirección más o menos afines a una gestión de transparencia y socialización de la información, modalidades más abiertas y entusiastas, y otras más formales y reflexivas, centros con liderazgos internos marcados y otros con dificultad para ubicar referentes estables, entre otras.

Enumeraremos una serie de “problemas frecuentes” encontrados en los centros educativos, y el modo en que los facilitadores tuvieron alguna intervención en ellos:

1- ausencia de sistematización y registro escrito de muchas de las propuestas y actividades que se realizan en el centro. La intervención desde el inicio del proceso incluye la sistematización de cada encuentro con un registro básico en el que constan fecha, objetivos, dinámica de trabajo, horario, acuerdos y/o tareas pendientes, responsables y asistencia. Esta incorporación a la dinámica en forma habitual va generando una transformación en la cultura de la institución. En forma alternada, se va encargando alguien de llevar el registro, así, gradualmente todos irán cumpliendo e internalizando esta tarea, sin que sea vivido como una carga.

2- *concentración de protagonismo en algunas personas y cierta “inercia” en el desempeño e involucramiento de otras.* La dinámica interna de los centros educativos va generando sus propias rutinas, y consolida a algunos de sus miembros en determinados “espacios”. Así es posible identificar con facilidad a las personas que siempre generan proyectos novedosos, los que usan las carteleras, etc. Se termina estableciendo una suerte de *status quo* en cada centro, que no es sencillo modificar ya que los titulares de esos lugares parecen ser sus dueños, incluso por un tema de antigüedad en su ejercicio. El facilitador abre el juego generando una nueva distribución desde una concepción de trabajo colaborativo, rotativo y apelando al involucramiento de la totalidad del personal. No es necesario tener liderazgo para integrarse a los equipos de mejora. En la práctica se van incorporado y fortalecido las competencias y capacidades de nuevos integrantes.

3- *direcciones sobrecargadas, con dificultad para dar respuesta a las múltiples demandas cotidianas y prestar especial atención a la calidad de la labor educativa.* El sistema PCI está centrado en los estudiantes y al servicio de una propuesta curricular de calidad para ellos y para todos. Explicitarlo logra despertar una conciencia colectiva de labor conjunta que corresponsabiliza a todos sus integrantes. No desconoce la figura del Equipo Directivo, por el contrario, la fortalece en una concepción de equipo, con liderazgo transformacional que habilita precisamente las responsabilidades compartidas. El facilitador es un aliado del Equipo Directivo que colabora en mantener la fidelidad de las actividades que se desarrollan en el centro con los planteamientos institucionales (la misión, la visión y el compromiso con la calidad) que se consolidan de esta forma, como referentes permanentes para todos, no solo para los directivos.

4- *ausencia de propuestas innovadoras consensuadas para solucionar situaciones en forma colectiva.* Es más fácil acordar en el diagnóstico de problemas que en la búsqueda de soluciones creativas. Si además pretendemos

que estas respondan a acuerdos como fruto de reflexiones compartidas, coherentes con los principios del centro, las dificultades aumentan. Poner en práctica técnicas sencillas y ágiles que facilitan arribar en poco tiempo a prioridades, proyectos y actividades con evidencias que facilitan su evaluación es algo muy valorado y estimulante.

5- visiones parciales de la realidad del centro, en correspondencia con los lugares desde los cuales cada uno se ubica e interacciona con los demás. Lo más frecuente es que cada actor institucional tenga la visión y comprensión del centro desde el ángulo que ocupa, y que desde allí, se explique el funcionamiento general. Estas miradas parciales son el origen de muchos conflictos. Comprender la complejidad de gestionar una organización con ámbitos variados que deberían confluir al logro de objetivos comunes es una tarea clave para lograr sinergias positivas.

6- dificultad para evaluar la multiplicidad de actividades que se realizan en el centro anualmente. En los centros educativos se hace mucho más de lo que se registra. Es una lástima constatar que no hay registros que permitan evaluar y compartir con otros los buenos proyectos ejecutados. Incluso es difícil probar que fueron buenos, ya que no está incorporada la costumbre de evaluar cada actividad. Si la forma de registro es sencilla y se incorpora a medida que se ejecutan las actividades, la evaluación deja de ser la etapa final, muchas veces descolgada y olvidada, para transformarse en un recurso ordinario muy valioso. Mejorar cualquier actividad es más sencillo que generarla desde cero.

7- necesidad de producir cambios, contando con los mismos recursos. ¿Cómo lograr algo nuevo si seguimos siendo los mismos haciendo lo mismo? Es imprescindible dar ocasión a la innovación autogenerada. Los docentes están cansados de recibir reformas que bajan a ellos sin darles voz y posibilidad de incidir en forma directa. La experiencia acumulada y la vivencia cotidiana de adaptar al contexto sus prácticas los han dotado de elementos para poder decidir qué y cómo mejorar. No se puede seguir haciendo lo mismo y querer

producir cambios. Los colectivos quieren transformar y mejorar la educación y tienen algunas ideas, pero poco protagonismo. Este es un factor importante que afecta su motivación. El PCI les brinda dos elementos para alentar el impulso de concretar transformaciones: un sistema integrado (con fundamentación, mecanismos concretos de trabajo colectivo, proyectos de mejora) y una formación simultánea asesorada por facilitadores externos. Es una inyección de aire nuevo que los entusiasma e impulsa para concretar anhelos muchas veces postergados o desestimulados.

8- alta rotación del personal. En varios centros, especialmente los que trabajan con población más carenciada, la rotación del personal docente cada año llega a ser del orden del 40%. Como tampoco es fácil conseguir los relevos, se generan espacios de tiempo sin personal, lo que supone no sólo la distorsión del servicio con sobrecarga a otras personas, sino la necesidad de estar en permanente tarea de inducción del personal recién incorporado a propuestas que están en plena ejecución. Es difícil poder sostener programas de calidad con rotación continua de quienes los llevan adelante.

Muchas de las dificultades que enumeramos siguen existiendo y no son fáciles de revertir. No hay que ser ingenuos, los procesos de mejora de la calidad de la educación no son mágicos y requieren tiempo. Las culturas están arraigadas en cada institución y transformarlas no es tarea sencilla que pueda lograrse en plazos breves. El camino es largo, pero la única forma de avanzar es ir dando pasos. Si todos tenemos clara la dirección podremos sumar los esfuerzos, y la energía se verá multiplicada. Si, por el contrario, no es claro nuestro norte, podemos seguir dando vueltas en círculo, poniendo en vano en ello todas nuestras energías.

En este trabajo hemos procurado analizar con mayor profundidad sólo un rol, la explicación del funcionamiento de un centro educativo es muy compleja y sin duda no se agota analizando solo sus componentes. Las dinámicas internas, los

vínculos y las características de contexto son fundamentales para comprenderlo. El éxito de los proyectos educativos no depende de algunas figuras especialmente iluminadas, sino del trabajo colaborativo de la mayoría, que impregna de coherencia y fortalece las propuestas. Apoyarse en liderazgos internos para impulsar los equipos responsables de cada proyecto de mejora puede ser un primer paso importante, pero en forma permanente hay que incentivar a que se sumen más personas a los proyectos. Involucrar e implicar a todos los actores y buscar relevos potenciando liderazgos es fundamental para lograr los cambios necesarios. Educar no puede ser nunca una tarea en solitario.

Una de las dificultades más serias es la falta de tiempo. El multiempleo y la sobrecarga de actividades y responsabilidades en todos los involucrados, no siempre permite que se avance como se había planificado. Debemos ser muy claros y conscientes: impulsar un proceso de calidad supone dedicar más tiempo que el estipulado inicialmente, tanto por parte de los facilitadores como por parte del personal y la dirección de cada centro. Una debilidad del Proyecto es que los tiempos previstos inicialmente fueron insuficientes. Se ha requerido en todos los casos dedicación mayor. Para que sea viable este Proyecto es fundamental pensar previamente ¿qué apoyo económico puede tener esta nueva responsabilidad que implica un trabajo extra, al menos inicialmente, hasta lograr que se incorpore a la dinámica cotidiana de trabajo? ¿Cómo plantear y sostener un liderazgo interno que implica más responsabilidades y tareas? ¿Es posible remunerar las horas que se destinan a trabajar en los equipos de mejora? ¿Hay algún reconocimiento posible para legitimar ese “plus”, que comprometidamente se brinda? ¿Hay otras “atenciones” previstas? ¿Pueden disponer de un lugar especial para reunirse y tener los materiales organizados? ¿Qué canales tienen para comunicar a sus compañeros los avances?

En palabras de un facilitador: *“Es difícil montar equipos de mejora en horarios fuera del turno dentro del centro. ¿Se las toma como “horas compromiso” o son horas que se computan y remuneran? Las dos alternativas (probadas por los equipos) han tenido sus dificultades. Nos piden ser eficientes y eficaces pero no toman en cuenta el trabajo en los equipos. A los centros les resulta muy difícil buscar alternativas de horas extras u horas coordinación u horas de compensación para que los equipos funcionen en el marco institucional y sea avalado el trabajo que se les encomienda. Algunos de los centros en los que he trabajado han tenido que buscar estrategias para resolver esto (por ejemplo compensar 1 hora semanal mensual a los integrantes de los equipos) y otros no han podido resolverlo aún. A mi juicio esto desmotiva mucho a los educadores y a la larga afecta la credibilidad del proceso”.*

Un acierto estratégico es fijar un plazo de un año para los Proyectos de Mejora. Ésto tranquiliza bastante a los integrantes del equipo, al asumir un compromiso acotado en lo temporal. Permite revisar los proyectos definidos y renovarlos si así acuerdan, o crear otros, y habilita la búsqueda de relevos, renovando la integración de cada equipo.

También vimos que no siempre resulta fácil la relación entre centros educativos y actores externos. El vínculo debe ser especialmente cuidado en todo momento, particularmente en las instancias de devolución sobre el funcionamiento del centro. Podemos atribuir esta dificultad a la escasa tradición que tienen los centros educativos de recurrir a apoyos técnicos externos (a diferencia de otras organizaciones, que lo hacen habitualmente) y a la poca formación y experiencia de profesionales especializados en el área educativa para brindar este servicio. Desde esta perspectiva, la experiencia de formación de facilitadores cobra especial relevancia.

D- Sustentabilidad en el tiempo.

El rol y la labor del facilitador desde el inicio están planteados a término. Esto genera también cierta motivación, pues los aprendizajes institucionales y la apropiación de técnicas y metodología deben lograrse en el período de apoyo externo, ya que posteriormente cada centro debe asumirlos en forma autónoma. *“En lo personal, lo más importante para el centro, en la aplicación del PCI y lo que aprendí es que obtienen, visibilizan un producto final concreto que son los proyectos de mejora. Ésto permite caminar hacia una meta común, realizable y que redunde en una mejora alcanzable. Este aspecto seduce y motiva a los actores involucrados en el proceso”.*

La presencia de los facilitadores modifica la dinámica habitual del centro: genera “espacios privilegiados” para pensar en clave de mejora y avances, sin enredarse en los asuntos cotidianos; al tratarse de una figura “externa” genera una sensación y necesidad de avanzar para cada nuevo encuentro; aparecen nuevos insumos en la institución (teóricos, metodológicos, experiencias de otros centros), y se cuenta con el respaldo universitario como referente externo que avala los procesos emprendidos.

Se constata que *“el proceso en sí ya es un proceso de mejora, siempre que se den las condiciones para ello. (Ej: que el personal vea esta intervención necesaria, útil, oportuna y que les redundará en una mejora de su ámbito laboral). Una vez que se trabaja en pos de la calidad, esta se incorpora en la institución, y no se puede dejar de pensar, sentir y trabajar fuera de este paradigma. Impregna la vida institucional y colabora fundamentalmente en la construcción de una comunidad educativa, responsabilizando a todos los involucrados en la institución, no importa la tarea docente o no docente que desempeñen.”* La dinámica introducida en el funcionamiento de la institución pone en movimiento a la totalidad de los integrantes de la misma, incluyendo al personal no docente. Conjuntamente con la motivación identificar quiénes

pueden ser impulsores internos de los equipos de mejora es esencial. Todos son corresponsables de su ejecución y consecuencias, pero no es sencillo lograr la implicación del colectivo. *“Si no hay convicción desde el centro, si no se logra visualizar el aporte del sistema, y desarrollar una mirada global y sistémica, etc. etc., la implementación empieza a ser un hecho administrativo, “para cumplir”, y deja de tener sentido para los actores del centro.”* En general los cambios que se generan no son de corto aliento, prolongándose por lo menos 2 o 3 años, ya que afectan las raíces culturales de cada centro. *“La implementación del PCI es mucho más compleja de lo que aparenta, no es solamente aplicar una herramienta. Considero que hay varias dimensiones que se superponen a la hora de poner en marcha el PCI, y tienen que ver con la comprensión de la cultura del centro, del liderazgo, de la comunicación, de las estrategias de desarrollo organizacional...”*.

E- 10 aprendizajes para seguir mejorando la transferencia a otros contextos.

1- La necesidad de contar con un **liderazgo claro** con voluntad explícita y entusiasta por llevar adelante el sistema PCI por parte de los directivos, con disposición para abrir posibilidades a la participación de los colectivos.

2- Los facilitadores tienen como reto no solo la aplicación de las herramientas del PCI sino **cuidar el clima y ánimo de las personas**. El buen ambiente es un elemento clave para avanzar. Si bien este factor es importante en todos los centros, en los de contextos socioculturales desfavorecidos tienen un peso fundamental el factor anímico y vincular, ya que desde él se suplen otras carencias. *“Confirmé la gran importancia que tiene la cultura de cada centro, y la necesidad de conocerla, respetarla y proponer gradualmente cambios en ella que mejoren el funcionamiento general”*

3- La incorporación de dinámicas de participación e instancias de encuentro de todo el personal fortalecen la pertenencia al centro y corresponsabilizan en la

búsqueda de soluciones, además de contribuir a una mirada más global e integradora del centro como nucleador de tareas de todos los educadores (en un sentido amplio del término). Aún en casos de instituciones que han tenido en el transcurso de la implementación cambio de titulares, tanto en la dirección como en el personal docente, han mantenido su proceso de aplicación de PCI, incorporando a los nuevos integrantes, logrando continuidades que garantizan cierta ganancia en la consolidación y **el valor de las comunidades como fuente de estabilidad para la gestión**, más allá de las personas concretas.

4- Los procesos de mejora de los centros educativos, con el funcionamiento de los equipos de mejora, se sostienen si los facilitadores los impulsan, promueven y brindan **herramientas para sortear obstáculos** y apuntalarlos desde el reconocimiento y el estímulo. Contar con facilitadores externos y también internos comprometidos es esencial. Las dificultades que surgen a la hora de sistematizar los proyectos de mejora, son un momento que debe cuidarse especialmente para que no decaigan y abandonen.

5- Son necesarias **más horas para capacitación** de los equipos en la realización de proyectos. Es posible pensar instancias comunes de formación reuniendo docentes de varios centros en talleres que les brinden formación sobre aquellos temas o aspectos que sienten más débiles.

6- Mantener las instancias de **reunión del equipo de facilitadores** con los coordinadores ya que fueron altamente valoradas por todos. Esta instancia de intercambio enriquecedor y soporte resultó fundamental.

7- El valor de generar una cultura que incorpore **registros sistemáticos** de todo lo que se realiza en el centro fue ganando espacio, aunque fue resistido a lo largo del proceso. Se fue valorando tanto como evidencia de lo que se realiza y de lo cual se puede dar cuenta como logro, como en la posibilidad de trascender el relato oral y contar con registros escritos de la trayectoria y actividades del centro.

8- Los facilitadores también reconocen haber aprendido mucho de los docentes y de las instituciones a partir del vínculo generado y el trabajo desarrollado en colaboración. *“Nos permite como facilitador meterte en la médula de las instituciones y acompañar desde un rol no menor que es desde adentro y desde afuera, con aportes teóricos que la institución no tiene pero también con el cariño de caminar juntos”.*

Señalan como mayor aprendizaje **la apropiación de un sistema de calidad** en educación que han podido experimentar en su aplicación práctica (aprendiendo de aciertos y errores), incorporando nuevas técnicas, fortaleciendo sus competencias de gestión y trabajo en grupo. Este aprendizaje es compartido con la gente del centro. *“La coherencia institucional que se logra cuando cada uno de los integrantes de una escuela tiene la posibilidad de una visión integral del centro y ubica su aporte en ese conjunto.”*

9- Se sienten **gratificados con el reconocimiento** del rol como facilitadores que han podido internalizar acompañando los procesos de los centros desde este nuevo lugar, más externo. Constatan que se aprende a tener una mirada más comprensiva de la institución.

10- Otro aprendizaje personal ha sido el de **“aprender a desaprender, para tener la capacidad de abordar al centro sin los prejuicios propios de nuestra**

experiencia en otras instituciones educativas”³⁰. Incluso desarrollar la capacidad de adaptación a cada centro cuando se trabaja en varios centros diferentes, ganando flexibilidad para poder atender a la diversidad sin perder rigor ni exigencia.

F- Reflexiones finales

Queda claro que un proceso de calidad integral no tiene punto final. Podríamos decir que es fácil señalar un momento de inicio, pero una vez que el centro ha entrado en proceso de calidad, es difícil que la comunidad educativa diga “hemos llegado” y congele la dinámica de evaluación permanente y mejora que paulatinamente ha ido incorporando.

El proyecto desde su inicio apunta a la autogestión. Conceptualmente la idea es compartida por todos: facilitadores, directivos y personal de cada centro. Como ya hemos comentado, la figura y participación de los facilitadores asume con la explícita intención de “andamiar” el inicio de un camino de calidad que cada centro progresivamente irá asumiendo en forma participativa y autogestionada. Desde la propuesta del PCI se van suministrando y aplicando técnicas, dinámicas e instrumentos que, precisamente, van dando oportunidad de participar e implicarse a todos los integrantes de cada comunidad educativa. Los facilitadores cumplen un ciclo en cada centro, y luego el proceso continúa con autonomía, apoyándose en sus recursos internos, con la estructura puesta en práctica de los Equipos de Mejora y sus proyectos.

Aún no contamos a nivel nacional con tiempo suficiente desde la aplicación asistida por facilitadores, como para evaluar la continuidad del PCI una vez que

³⁰ Sandoya, J. (2009) Informe de evaluación del proyecto “formación para la aplicación del proyecto de calidad integrado” 17-26. Documento interno. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay

los apoyos externos desaparecen. Si bien la intención ha sido dejarlos preparados para continuar caminando solos, las dificultades que persisten hacen pensar que no será tarea sencilla, aunque vemos centros que tienen el potencial y condiciones como para lograrlo con éxito.

Un aspecto no menor se vincula con la gratificación que produce sentirse parte un proceso innovador en sus primeros pasos. Es un desafío pero también se percibe como un avance hacia prácticas que seguramente tengan continuidad en su expansión. Genera un sentimiento de satisfacción saludable saberse parte de una transformación con logros positivos, con protagonismo claro y decidido de cada colectivo involucrado. Acompañar con algún reconocimiento externo que avale el trabajo realizado cobra significado. Pueden ser tanto instancias de acreditación de calidad como participación en encuentros para compartir las experiencias en congresos nacionales o una suerte de red de centros con PCI donde puedan socializarlos, o una publicación...

Una vez que los centros han iniciado un camino de mejora tangible, con una metodología y logros que los dejan satisfechos, es difícil que se detengan o abandonen. La mejora continua y el compromiso con la calidad que inicialmente fue costoso (hasta incluso por una razón de nomenclatura que generaba rechazo), dio lugar a un ajuste de mentalidad que devuelve al centro y a los educadores (desde una concepción amplia) la convicción y la vivencia de hacer posibles los cambios anhelados. Que sea el propio centro quien define cada año cuáles son las prioridades que considera necesario y posible abordar permite transformar los sueños en realidades. Fundamentalmente se habilita una forma de pensar diferente, que pasa del “no podemos hacer nada” a “cuánto hemos avanzado, podemos lograr lo que nos proponemos”. El factor humano supera las limitaciones de recursos. Siempre es posible mejorar, en cualquier contexto, ajustando los proyectos a las necesidades y sueños de cada comunidad y cada escuela. El respeto por la diversidad y el desarrollo de toda la potencialidad están en la base y también en la meta de este Proyecto de

Calidad. Sumarse o no a esta invitación es una decisión libre y responsable de cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

Achard, I. (2011)- *La visión de los facilitadores sobre el PCI. Procesamiento de encuesta*. Documento interno. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995)- *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*.

Fundación Horrëum Fundazioa (2010)- *Proyecto de mejora de la Calidad Educativa. Libro 3: Los equipos y Proyectos de Mejora en el Sistema PCI*. Edición Fundación Horrëum Fundazioa y Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998)- *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid.

Sandoya, J. (2009)- *Informe de evaluación del proyecto “formación para la aplicación del proyecto de calidad integrado”* Documento interno. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Wilber, K. (2008)- *La visión integral*. Ed. Kairós, Barcelona.

11. Aula Expandida Extramuros

Ana María Chahinian (Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, Uruguay)

María Inés Segredo (Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, Uruguay)

Ana Laura Segredo (Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, Uruguay)

Presentamos una experiencia desarrollada por el Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, protagonizada por alumnos (desde nivel Maternal a CBU), docentes, padres y comunidad, que utiliza como herramienta un dispositivo innovador: el AULA EXPANDIDA EXTRAMUROS (A.E.E.).

Esta herramienta posibilita trascender los muros de la institución, dando vida al concepto de “ciudad educadora”, donde diversos espacios del entorno se convierten en verdaderas aulas.

En el proceso de construcción de identidad, las personas y la institución se apropian del contexto para escribir sus propios textos. En el proceso de construcción de esta herramienta podemos visualizar un doble y simultáneo contexto de construcción metodológica.

Uno referido claramente a la Gestión Pedagógica del Centro, (G,P.C.) del cual surge la construcción del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) y otro referido a la trasposición didáctica, construcción del Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), del que se desprenden los proyectos áulicos en sintonía con los programas de cada nivel. Nos proponemos describir cómo se ha ido diseñando la herramienta e implementando la experiencia, tomando como base para esta mirada retrospectiva los ocho pasos presentados por John P.Kotter en su libro “Leading Change” (“Liderando el cambio”), reinterpretados desde un modelo de Institución Educativa. No se siguieron linealmente estos pasos sino que los usamos por su coincidencia con lo que fue y está siendo este proceso de construcción.

DISEÑO GENERAL: PASO A PASO

En la presentación de cada paso se incluirá:

- La nominación y el contenido de los pasos según Kotter.
- La relectura desde la gestión de la empresa educativa.
- La ejemplificación desde la implementación de la experiencia concreta “Jugando con el Patrimonio”, publicada en noviembre 2010 por la Revista española Aula de Innovación Educativa N° 196 donde se destaca la utilización de este dispositivo innovador de gestión pedagógica.

Paso 1: Cree sentido de urgencia

“Para que ocurra el cambio, ayuda que toda la empresa realmente lo desee. Desarrolle un sentido de urgencia alrededor de la necesidad de cambio. Esto puede ayudarlo a despertar la motivación inicial para lograr un movimiento”

¿Qué hacer?

“Identificar potenciales amenazas y desarrollar escenarios que muestren lo que podría suceder en el futuro”

¿Cuáles fueron las amenazas visualizadas en nuestra comunidad educativa?

- Prácticas docentes que no consideran el valor del entorno y la posibilidad de explorarlo, interrogarlo y problematizarlo en busca de generar una mejora.
- La ausencia de espacios de participación real para niños y adolescentes.
- El problema del miedo y la inseguridad del entorno, ya que solo posibilitando una “navegación” real con resultados positivos, vivenciamos la libertad del espacio ciudadano generando una ciudadanía responsable y comprometida.

“Examinar oportunidades que deben ser o podrían ser explotadas”

El barrio Ciudad Vieja ha constituido y constituye el punto de encuentro de un crisol de culturas, esencia de nuestra identidad nacional. La privilegiada situación geográfica del colegio (casco antiguo de la ciudad) ha facilitado que se

implementen una serie de proyectos de trabajo desde el año 2005, con sus alumnos de enseñanza Inicial, Primaria y Secundaria. Resulta necesario enmarcar este hecho, con la información de que Uruguay ha implantado desde el año 1995 el “Día del Patrimonio”, que “surge con el objetivo de difundir y consolidar el Patrimonio Cultural de cada país, así como también de crear una conciencia de solidaridad internacional en la protección del Patrimonio Cultural Mundial.”

Tomando como excusa esta actividad, se han desarrollado proyectos interdisciplinarios que propusieron colocar la reflexión en torno a las formas de reconocer y volver a significar el patrimonio instituido o celebrado. En definitiva mirar desde otro enfoque los mecanismos por los que se instalan, determinan y celebran los patrimonios.

“Iniciar debates honestos y dar razones convincentes para hacer a la gente hablar y pensar”

Dentro del espacio de coordinación institucional se plantea como objetivo prioritario desarrollar estrategias pedagógicas para facilitar la accesibilidad, contemplación y captación de contenidos referentes a Patrimonio, como objeto propio del estudio de la Educación Artística. Desde la misma los enfoques posmodernos reflexionan en torno a la necesidad de dar cabida a los pequeños relatos en lugar de los grandes discursos que disimulan o uniformizan la diversidad.

Generar instancias de mediación desde la Escuela, puede permitir un intercambio simbólico removedor.

En este sentido, Aguirre sostiene: “...una mediación crítica con el acervo heredado es una herramienta poderosísima cuando no busca reedificar viejos tópicos identitarios y cuando se usa democráticamente para el debate y la resignificación de la comunidad a la que pertenece. Una mediación educativa de este tipo, centrada en la problematización y en la experiencia con la herencia,

se convierten en una vía de acceso al patrimonio colectivo realmente democrática...”.

Con el objetivo de problematizar y reconstruir las ideas de Patrimonio fuimos conjugando programas escolares vigentes con este innovador contexto de construcción metodológica: el “Aula Expandida Extramuros”.

“Solicitar el apoyo de clientes para reforzar sus argumentos”

Con relación a este punto se generaron algunas situaciones espontáneas donde el alumnado y las familias reforzaron el trabajo iniciado por la institución, convirtiéndose en oportunidades para poner en práctica y reflexionar sobre la validez del dispositivo (A.E.E.).

Destacamos:

- La participación de un número muy significativo de familias en el Presupuesto Participativo de la Intendencia (2005) para recuperar la Plaza de Deportes N° 1, el cual fue votado por la ciudadanía y concretado en el año 2006.
- Tomando como idea fuerza “convertir los problemas en oportunidades de mejora” surge una producción (maqueta) de las familias de 2º año relacionada con la “diversidad”. La reflexión que emerge en el proceso de construcción revirtió problemas generados con un alumno integrado. Estas familias presentaron su producción y las reflexiones en las XII Jornadas Trasandinas de Aprendizaje. “Diversidad: Una realidad. Formación Docente: Un desafío”, situación inédita ya que era dirigido a docentes y protagonizado por docentes.
- A partir de la maqueta titulada “En un lugar de la Ciudad Vieja” las familias proponen celebrar el Día del Niño, en la cuadra del Colegio, junto a otras instituciones educativas con las que se comparte el espacio barrial, desafiando el “NO SE PUEDE” por la inseguridad reinante y convirtiéndolo en el “JUNTOS PODEMOS”.

Paso 2- Forme una poderosa coalición

“Convenza a la gente de que el cambio es necesario. Esto a menudo implica un fuerte liderazgo y soporte visible por parte de gente clave dentro de la organización. Gestionar el cambio no es suficiente. También tiene que liderarlo. ¿Qué hacer?”

- Identificar los verdaderos líderes de su organización.
- Pídale un compromiso emocional.
- Trabaje en equipo en la construcción del cambio.
- Identifique áreas débiles dentro del equipo y asegúrese de que tiene una buena mezcla de personas de diferentes departamentos y diferentes niveles de la empresa”

La construcción conceptual de este dispositivo llevó un largo y profundo proceso de análisis de quienes gestionan la institución. Este proceso permitió consolidar el liderazgo de un equipo heterogéneo con características singulares:

- Una visión compartida del alcance del Proyecto Educativo, respetando procesos personales y procesos colectivos del propio Equipo.
- Un carácter proactivo en los miembros del Equipo de Gestión que vehiculiza el compromiso emocional con el Proyecto Educativo.
- La presencia de la Dirección anterior, las Direcciones actuales y la Administración de la Institución dentro del equipo, lo cual agiliza la continuidad de los procesos iniciados y la toma de nuevas decisiones.
- La permanente búsqueda de alianzas y acuerdos con otras organizaciones e instituciones del contexto.

Paso 3-Crear una visión para el cambio

“Al empezar a pensar en un cambio probablemente habrá muchas grandes ideas y soluciones dando vueltas. Vincule esos conceptos en una visión general que la gente pueda entender y recordar fácilmente.

Una visión clara puede hacer entender a todos el por qué está usted pidiéndole que hagan algo. Cuando las personas ven por sí mismas lo que están tratando de lograr, las directivas que les son dadas cobran más sentido.”

Si bien se venían realizando sistemáticamente acciones sobre el eje Patrimonio, el proyecto anual “Jugando con el Patrimonio” consolida la visión para el cambio: CONSTRUYENDO PATRIMONIO.

Para el proyecto mencionado se plantea como objetivo específico “la participación en la construcción de maquetas del Museo del Patrimonio en Miniatura, redimensionando el espacio “Museo” a través del A.E.E.

Se consideraron tres tipos de recursos:

- En primera instancia el aula-taller
- El segundo nivel de recursos está constituido por los museos, teatros, galerías, centros culturales y diferentes espacios urbanos.
- Por último el contexto del A.E.E.

En tanto contexto de una construcción metodológica, reconocemos al docente trabajando en equipo como recurso fundamental, siendo el sujeto que asume elaborar la propuesta de enseñanza (Edelstein, G. y Coria, A. 1995).

Definimos entonces, el A.E.E. como una herramienta conceptual, que desafía al docente por el contrasentido de las ideas previas correspondientes a aula por un lado y extramuros por otro. Cuando el docente se apropia de esta herramienta es cuando verdaderamente se da la expansión. Expansión referida a los recorridos temporales y espaciales de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Buscamos potenciar el trabajo en un nuevo espacio y

tiempo, que es el del encuentro entre lo personal y lo colectivo, condición indispensable para la construcción del concepto Patrimonio al cual adherimos.

En nuestro contexto Ciudad Vieja el hilo conductor es el concepto Patrimonio, pero esta herramienta (A.E.E.) puede adaptarse a otros contextos con otros hilos conductores que hagan a la esencia de los mismos.

Con el fin de exponer la profundidad del concepto Patrimonio aportamos la mirada reflexiva realizada por el Lic. Gonzalo Vicci:

“Cuando nos proponemos pensar el patrimonio desde el concepto de “lo nuestro”, es ineludible tener presente que para poder constituir esa idea compleja de construcción, es imprescindible estar atentos a los usos y prácticas que realizamos y que generan unas formas de identificarnos y reconocernos como parte de un colectivo.

Para esto, la Escuela -como espacio de construcción de identidad- constituye un lugar de vital importancia para poner en cuestión las ideas acerca de lo patrimonial que manejamos habitualmente. No podemos pensar que este escenario no nos pertenece como ciudadanos; por el contrario resulta imprescindible generar debates que potencien la idea de que somos patrimonio construido, habilitando la mirada a una dimensión de lo social, lo económico y lo identitario.

Ser guías de una visita a un museo construyendo un discurso para su recorrido, puede permitir una mirada transversal que articule diferentes disciplinas desde el hoy, desde la contemporaneidad. O recrear las Invasiones Inglesas a la ciudad de Montevideo a través de una representación teatral en el Cabildo de la ciudad (monumento histórico nacional con una carga simbólica fuertemente trabajada desde los programas escolares) pueden ser dispositivos que faciliten un abordaje diferente.

¿Cómo proponemos en la Escuela vincular el patrimonio “programado” con el vivido en nuestra cotidianeidad? ¿De qué manera podemos posicionarnos frente a esos patrimonios instalados? ¿Cómo dialogamos?

Si retomamos la idea inicial, solo podemos concebir una idea de patrimonio conectada con la comunidad en donde se inscribe, con los usos que realizan los individuos de esos bienes patrimoniales. Sin embargo, desde lo institucional habitualmente se construyen otros discursos, a veces históricos, otras coyunturales, pero que en ningún caso podemos tomar como desprovistas de intencionalidad. Al mismo tiempo, los procesos a través de los cuales se construyen estos discursos no incluyen decisiones directas de los ciudadanos. Entonces, “lo que ocurre habitualmente es que en las políticas de patrimonio tienen poca cabida los cambios y las transformaciones culturales. El papel de los sujetos, más bien, queda restringido al de meros receptores de decisiones colegiadas (de especialistas).

El patrimonio colectivo entonces es determinado por un sector, institución, entidad estatal que no admite discusión o consulta. Entonces ¿dónde se negocian los patrimonios individuales? ¿de qué manera los alumnos de una escuela o los niños y niñas de un barrio se vinculan con un patrimonio colectivo con el que, quizás, no se conectan?

Entender lo colectivo como un acto relacional podrá ayudar (nos) en un enfoque que permita intercambiar patrimonios para la construcción de uno común.

Coincidimos con que “Todos tenemos un patrimonio personal, un cúmulo de vivencias que han ido marcando nuestra vida y que guardamos en forma de objetos, de recuerdos o de sus representaciones: cuadros, fotografías, discos... Un pequeño acervo que cuando se comparte en sus significados con el grupo humano de la familia configura el patrimonio familiar”. Ese compartir es lo que constituye la idea de colectivo, en la medida que el colectivo se identifica con ese conjunto de actividades objetos, edificios o bienes patrimoniales, es que conformamos el patrimonio específico de un barrio o comunidad.

Esta experiencia desarrollada en la Ciudad Vieja de Montevideo, recoge estas ideas y propone una propuesta de abordaje metodológico a este espacio en construcción.”

¿Qué hacer?

- Determine los valores que son fundamentales para el cambio.

El hilo conductor que se toma a nivel institucional para generar una visión de cambio es el concepto de Patrimonio a través de la afirmación **CONSTRUYENDO PATRIMONIO**.

Dada la dimensión política y social del Patrimonio surgen naturalmente tres valores, compromiso, respeto y tolerancia a trabajar desde el Área de Construcción de Ciudadanía. A través de la creación y uso de un Protocolo de Convivencia, alumnos, docentes y familias resignifican su lugar.

- Cree una estrategia para ejecutar esa visión de cambio.

En este momento del proceso se consideró apropiado redefinir la Misión y construir la Visión del Colegio utilizando herramientas de calidad y enfatizando nuestras señas de identidad.

Toda la institución participa en la creación de la maqueta de la Junta Departamental de Montevideo, constituyéndose ésta en el objeto tangible que da cuenta de la apropiación simbólica, por parte de toda la comunidad educativa, del proyecto de Centro.

TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES

Diciembre 2008

A partir de la invitación que nos hace la Empresa Arquikits a participar en la construcción de piezas del Museo del Patrimonio en miniatura, el Equipo de Gestión comienza a planificar la construcción de maquetas a escala en el marco del PEC.

Febrero – Marzo – Abril 2009

Se incorpora la propuesta al contexto de Aula Expandida Extramuros. En virtud de la inauguración de la reconstrucción de la fachada de la Junta Departamental de Montevideo, Ex Palacio Gómez y en consideración de su valor patrimonial y democrático se decide que todos los niños, niñas y adolescentes trabajen sobre la maqueta de este edificio. Se concluye con su exhibición el Día del Patrimonio en la propia Junta Departamental.

Talleres docentes: de sensibilización, formación y planificación de proyectos de aula.

Mayo-Junio 2009

Primera fase

Todos los alumnos trabajan en el taller de confección de maquetas Arquikits: contemplación y manipulación de los materiales y del equipamiento tecnológico utilizado para la confección de las maquetas, de acuerdo a las posibilidades de cada nivel. Volvemos al Colegio provistos de insumos materiales del taller y cada aula los re-utiliza para diversidad de producciones, pudiendo abarcar todas las áreas. Ejemplos: juegos con puzzles de dos y tres cortes (2 y 3 años), creación plástica colectiva con piezas de arte gótico a partir de la cual se construye un cuento colectivo imaginando la vida dentro de ese palacio (3

años), trabajo con figuras en el espacio y figuras en el plano a partir de las piezas que representan ventanas (5 años), modelado de detalles arquitectónicos del Cabildo de Montevideo, comparándolos con las piezas usadas en el taller (1er año), constelaciones con mondadientes y plastilina (2º año).

Otras actividades que se disparan de la visita: construcción de maquetas de otros edificios patrimoniales experimentando con diversos materiales (3er año), recorrido y registro fotográfico de fachadas con diferentes estilos, comparación y representación por el dibujo a “mano alzada” de la fachada del Colegio (4º año) , trabajo a escala y desarrollo de figuras en el espacio a partir de una pieza (5º año), creación de partituras no convencionales con las siluetas de las piezas de la maqueta a modo del Programa de Potenciación Creativa de Mozart .

AL FINALIZAR EL MES DE JUNIO SE REALIZA EL LANZAMIENTO OFICIAL DEL PROYECTO “JUGANDO CON EL PATRIMONIO”, DÁNDOLE DIFUSIÓN PÚBLICA.

En dicha instancia el coro escolar trabajó sobre temas de “murgas” que conforman nuestra identidad y los invitados degustaron productos culinarios tradicionales elaborados por los propios alumnos.

Julio- Agosto 2009

Durante el mes de julio, todos los alumnos y alumnas desarrollan diversas actividades en el propio edificio de la Junta. Visitan y contemplan las instalaciones destacándose lugares tales como la biblioteca y la sala de sesiones del gobierno departamental. Realizan entrevistas, toman registros textuales y fotográficos, investigan en el archivo oficial y le devuelven a la Junta informes inéditos sobre género y ocupación de las personalidades que recibieron premiación en el último quinquenio, simulaciones (“ser edil por un día”).

Construimos la maqueta paso a paso:

- Armado de la estructura de la maqueta a través de plano.
- Encastre y encolado de las piezas.
- Terminaciones exteriores decorativas del edificio.
- Pintura base de la maqueta.
- Acabado final de los detalles.

Para esta actividad trabajaron todos los niños y niñas en pequeños grupos dentro del aula taller. Cada aula abordó obstáculos de acuerdo a su nivel de desarrollo.

Evaluando la construcción de los aprendizajes.

En el mes de setiembre, durante los días del Patrimonio, se realiza la evaluación a través de las propias actividades que desarrollan los alumnos. Utilizando su “propio discurso” ofician de guías en la Sala de Exposiciones de la Junta. Allí se exhibe la maqueta y múltiples productos del proceso de investigación y creación. Por otra parte se realiza la comunicación y difusión de la exposición en múltiples espacios patrimoniales de la Ciudad Vieja así como en la vía pública.

Paso 4: Comunique la visión de cambio

“Lo que haga con la visión de cambio después de crearla determinará su éxito. Su mensaje posiblemente encuentre fuertes competencias en las comunicaciones diarias dentro de la empresa, por lo que debe comunicarla frecuentemente y con fuerza, e incluirla dentro de todo lo que haga”.

¿Qué hacer?

- Hable a menudo de su visión de cambio.

- Responda abierta y honestamente a las preocupaciones y ansiedades de la gente.
- Predique con el ejemplo.

El concepto de Patrimonio y de los valores que subyacen al mismo comienza a circular naturalmente en todos los niveles de las comunicaciones institucionales.

Fundamentalmente en los espacios de coordinación surgen las preocupaciones y ansiedades de los docentes en relación a la vinculación del Proyecto con la diversidad de disciplinas y sus contenidos. Asimismo empiezan a aparecer dificultades en la conceptualización del A.E.E., ya que frecuentemente se confunde con una salida didáctica.

Es entonces el Equipo de Gestión quien interviene y asume parte de la ejecución de actividades con el uso de esta herramienta.

Durante todo el año 2010, coincidiendo con los 20 años de la institución , se refuerza el concepto de Patrimonio, vivenciando el uso de la herramienta A.E.E. en múltiples instancias (ejemplo: desfile institucional por peatonales acompañados con la banda de la Armada Nacional, y la policía comunitaria, actuación del Coro con selección de temas del acervo nacional en la Parroquia San Francisco de Asís, participación con exposición de los alumnos en el Seminario de Gestión de Centros Históricos en el Teatro Solís, Cacería Patrimonial, guía de alumnos de Secundaria a otros liceos del interior, trabajo con turista que llegan en los cruceros, etc.)

Paso 5: Elimine los obstáculos

Si llega a este punto en el proceso de cambio, es porque ha hablado de la visión de cambio y ha construido la suscripción a ella desde todos los niveles de la organización. Con suerte, su gente querrá ocuparse del cambio y conseguir los

beneficios que ha estado promoviendo. Pero, ¿hay alguien que se resista al cambio? ¿Existen procesos o estructuras que están en el camino?

¿Qué hacer?

- Identifique o tome personas nuevas que sean líderes del cambio y cuyas funciones principales sean hacer el cambio.
- Mire la estructura orgánica, puestos y sistemas de recompensas para asegurarse de que están en consonancia con su visión.
- Reconozca y recompense a la gente que trabaja para el cambio.
- Identifique a las personas que se resisten al cambio y ayúdeles a ver que lo necesita.
- Adopte medidas para eliminar las barreras.

Durante el mes de noviembre 2010 proponemos a todos los docentes de la institución una evaluación que dimos en llamar “Una tarde de gestión”. Se invitó a los docentes en grupos de 3 a 5 integrantes a evaluar todo lo recorrido desde el año 2009 con énfasis especial en el uso del dispositivo A.E.E. Allí pudimos identificar dentro del cuerpo docente:

- Docentes que mostraban resistencia o falta de comprensión del sentido y la necesidad de los cambios.
- Docentes que daban cuenta a través de los proyectos y propuestas áulicas a su acercamiento al dispositivo.
- Docentes que habían logrado un mayor nivel de conceptualización.
- Docentes que se visualizaban como potenciales líderes tutoriales de la visión de cambio

A la luz del análisis de estos resultados se decide realizar con el Equipo de Gestión una auditoría externa con el objetivo de analizar, en este nivel, los posibles obstáculos para una institución en proceso de cambio.

Esta intervención pone de manifiesto que casi el 90% del Equipo de Gestión está alineado en la visión de cambio (CONSTRUYENDO PATRIMONIO) y en la percepción del valor fundamental de la herramienta (A.E.E.).

Se sugiere una revisión del organigrama institucional que facilite los canales de comunicación a fin de reforzar la idea de que la visión de cambio esté presente en todos los niveles operativos de la institución. Al decir de Kotter “...Ate todo a la visión”

Con el fin de reconocer y recompensar a la gente que trabaja para el cambio y en comunión con el dispositivo (A.E.E.) se crean dos nuevos Equipos de trabajo:

- Equipo Promotor Docente.
- Coordinación de Comunicación y Proyectos Institucionales.

El primero está integrado por docentes de todos los sectores, seleccionados (en esta primera experiencia) por el Equipo de Gestión. Busca que el compromiso con el cambio se vehiculice a través del vínculo con los pares, promoviendo así una gestión participativa.

El segundo busca favorecer la proyección de la propuesta de innovación, considerando los nuevos tiempos y escenarios de trabajo que se generan.

Paso 6: Asegúrese triunfos a corto plazo.

Nada motiva más que el éxito. Déle a su empresa el sabor de la victoria en una fase temprana del proceso de cambio. Dentro de un breve período de tiempo (que podría ser un mes o un año, dependiendo del cambio), va a tener que lograr resultados palpables por su gente. De otra manera, la gente crítica negativa podría lastimar el proceso.

¿Qué hacer?

- Busque proyectos de éxito asegurado, que pueda implementar sin la ayuda de aquellos que sean críticos negativos del cambio.
- No elija metas tempranas que sean costosas.
- Reconozca el esfuerzo de las personas que le ayudan a alcanzar los objetivos.

En este camino de construcción el aporte de los profesores de áreas artísticas fue determinante de la viabilidad, la calidad y proyección a la comunidad de los

proyectos. Se inicia un camino donde el rol docente se concibe como complementado y no como fragmentado.

Paso a paso se va consolidando el sentido que la institución pretende otorgar al título de Promotor Cultural al alumnado, que al igual que la maqueta se va construyendo por “pequeñas piezas “de producciones en este nuevo contexto de construcción metodológica.

En el proyecto” Jugando con el Patrimonio”, utilizando su “propio discurso”, los alumnos y alumnas ofician de guías en la Sala de Exposiciones de la Junta. Allí se exhibe la maqueta y variados productos del proceso de investigación y creación. Por otra parte realizan la comunicación y difusión de la exposición en múltiples espacios patrimoniales de la vía pública.

La participación real y directa de los niños, niñas y adolescentes nos asegura el éxito del proceso.

Paso 7: Construya sobre el cambio

Kotter sostiene que muchos proyectos de cambio fallan porque se declara la victoria muy tempranamente. El cambio real sucede muy profundamente. Las victorias tempranas son sólo el comienzo de lo que se necesita hacer para lograr los cambios a largo plazo.

Paso 8: Ancle el cambio en la cultura de la empresa

Haga que los esfuerzos continuos para garantizar el cambio se vean en todos los aspectos de su organización. Esto ayudará a darle un lugar sólido al cambio en la cultura de la organización.

Entendemos que estos últimos dos pasos que plantea Kotter corresponden al momento presente y futuro de la Institución.

Así como Esteve (2006) plantea que los profundos procesos de cambio social que se registran en los últimos 30 años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no ha sido posible asimilar, deberíamos plantearnos con mayor énfasis que a “problemas nuevos” y nuevas demandas sociales debe asumirse que las instituciones y sus propuestas educativas posean un alto nivel de creatividad y flexibilidad sin descuidar el valor de la escuela como trasmisor de cultura y la mayor profesionalización docente en el marco de un trabajo colaborativo.

Con la idea de la mejora continua y el espíritu de mostrar en el día a día los valores detrás de nuestra visión de cambio, continuamos construyendo esta innovadora herramienta de gestión: el AULA EXPANDIDA EXTRAMUROS.

La institución se propone darle sustentabilidad al uso de esta herramienta en la gestión pedagógica convirtiendo las dificultades en oportunidades de mejora.

El dispositivo del A.E.E. puede transferirse a múltiples contextos dependiendo de la creatividad de los Centros para identificar los espacios, actividades, actores que hacen a la esencia de sus respectivos contextos.

BIBLIOGRAFÍA

AA.W. (2009) Actas del III Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Aprendizaje en espacios alternativos de Educación Patrimonial. Santiago de Chile. DIBANM/CECA-Chile.

AGIRRE,I (2008): El acceso al Patrimonio. Universidad Pública de Navarra.

ESTEVE,J (2006): Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI editores.

KOTTER, J (1996): Leading Change. Boston Prensa de Harvard Business School.

12 ¿Cuánto importa? ¿Premio o castigo?

Marisa González Carabelli (Liceo Nº 2, Tacuarembó-Uruguay)

MARCO TEÓRICO

En nuestro País desde la década del 80, el nivel de enseñanza media es el que ha registrado mayor tasa de crecimiento, comenzando entonces a visualizar la necesidad de considerar a la Educación como política social y ver la importancia de los diagnósticos y sobre todo de los proyectos de centro. Es muy importante que sean las instituciones liceales y sus comunidades educativas quienes elaboren sus proyectos, pues de esta manera incorporan a los mismos las características de la población estudiantil con la que se trabaja, así como los recursos de la comunidad a la que pertenecen y con las que pueden contar.-Los centros de Educación Media buscan la mejora de la calidad y la equidad en los aprendizajes y el fortalecimiento de la gestión.

A través de la elaboración y ejecución de proyectos el centro educativo puede impulsar un proceso de desarrollo organizacional, coordinar objetivos y acciones y otorgar coherencia y sentido a la propuesta, como lo dice Aguerro (En Las Instituciones Educativas Cara y Ceca) “... no se trata de administrar la institución sino de guiarla hacia su transformación”. Con los PEC se trata de fomentar una modalidad de trabajo que a partir de la planificación permita que los cambios institucionales sean guiados y orientados, y como dice Serafín Antúnez “el Proyecto Educativo es el eje vertebrador, la referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa del centro”.

SEÑAS DE IDENTIDAD

Es un liceo de Ciclo Básico (Plan 86 con modificaciones al 93), ubicado en una zona periférica de la ciudad, que atiende a barrios de clase social media baja a baja. A este centro concurren además alumnos de zonas suburbanas y rurales. Tiene una población estudiantil de 684 alumnos, 364 niñas y 320 varones, distribuidos en 3 Turnos, con 7 Grupos por turno.-

Los grandes lineamientos pedagógicos que orientan las acciones del centro están enfocadas siempre hacia los alumnos para estimular su proceso creativo, para sensibilizarlos, motivarlos, incitar el trabajo autónomo y a la vez que asuman responsabilidades. Formar su autocrítica, enseñar a razonar y pensar científicamente, ser metódicos y organizados. Que tengan apertura al diálogo y al intercambio. Es decir una propuesta formativa académica, comunicativa y afectiva.-

Se intenta crear las condiciones para una gestión organizativa que permita una presencia participativa y eficaz de todos los miembros de la Comunidad Educativa, con el propósito de mejorar la gestión del establecimiento educativo dando ocasión a una actuación más cooperativa y donde los alumnos sean los protagonistas, con una perspectiva de funcionamiento global y coherente.-

MISIÓN INSTITUCIONAL

Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social, y apoya especialmente a aquellos alumnos con necesidades educativas carenciadas.

El avance de la educación obligatoria ha estado ligado a la voluntad de lograr una mayor igualdad de oportunidades para todos los alumnos basados en la motivación y en el esfuerzo individual.

Las mayores demandas sociales hacia la educación condujeron a incentivar la preocupación por su funcionamiento y a coordinar los esfuerzos para conseguir una enseñanza capaz de preparar a los alumnos para enfrentarse a las exigencias de la sociedad.

Debemos tener en cuenta la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro y su grado de satisfacción y los objetivos alcanzados, la satisfacción de los docentes sobre todo en lo referente a su desarrollo profesional y al cumplimiento de sus expectativas razonables, la influencia del centro en la sociedad, en su entorno más próximo y sus relaciones con las otras instituciones.

El fracaso escolar se presenta hoy como uno de los problemas más importantes a encarar en la tarea educativa. Se presenta a través de distintos indicadores estadísticos como son los índices de repetición, deserción y rezago pero también a través de las percepciones de los estudiantes, los profesores y los padres. Sintéticamente se entiende por fracaso escolar aquella situación en la cual un estudiante no ha podido desarrollar al máximo sus potencialidades dentro del sistema educativo.

Al analizar los problemas que se plantean relativos a este fenómeno se visualizan causas que surgen dentro de la institución educativa y desde fuera de la misma y que son percibidos por los actores de diferente manera.

Visualizamos a la institución como una unidad con capacidad de transformar, construir, resolver y aprender, con un proyecto; para que los estudiantes que presentan fracaso escolar sean capaces de recuperar su rendimiento.

DIAGNÓSTICO

DATOS DEL CENTRO – Condiciones Edilicias y materiales.

Es un local insuficiente para la cantidad de alumnos que asisten al mismo

La biblioteca es producto de la adaptación de un espacio destinado a corredor, no tiene la infraestructura adecuada, ni es funcional.

El salón evaluado como totalmente insuficiente fue construido, utilizando un espacio del pasillo, dividido por un tabique de madera.

La bedelía y la sala de profesores surgen de una adaptación del espacio que correspondía a la biblioteca en la creación del Liceo.

El laboratorio es inadecuado porque, el espacio único es común al material de física química y biología y se evalúa como insuficiente, dado que hay 7 grupos por turno y son coincidentes las horas de ciencias, lo que genera inconvenientes en el uso del mismo.

	Adecuado	Inadecuado	Suficiente	Insuficiente	Totalmente Insuficiente
6 Salones					
1 salón					
2 baños alumnos					
3 baños docentes					
1 cancha					
1 bedelía /sala Prof.					

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

<i>1 secretaria</i>					
<i>1 Dirección</i>					
<i>1 Biblioteca</i>					
<i>1 laboratorio</i>					

RECURSOS HUMANOS

PERFIL DOCENTE.

Se compone de: **un Equipo de Dirección** formado por:

- **Un Director efectivo**, 4º grado en el escalafón docente con 4 años de antigüedad en el cargo y en el centro
- **Dos Sub. Directoras interinas**, 7º y 6º grado del escalafón docente con 6 y 3 años de antigüedad en el centro.
- **Tres Adscriptos** - 1 por turno, interinos
- **Un docente con horas de apoyo a Dirección** - cumpliendo también tareas de adscripción.
- **Un Ayudante Laboratorio**
- **Cuatro Docentes con horas de apoyo a Laboratorio** -
- **Setenta y dos Docentes** - quise sexo masculino, cincuenta y siete de sexo femenino, predominando sexo femenino, docentes interinos, observándose además que la mayoría, un 37 % de los docentes son titulados.

PERFIL NO DOCENTE

Se compone de: 1 Secretario, 5 administrativos, 3 de los cuales cumplen funciones en Biblioteca; 5 auxiliares de servicio (1 pase en comisión de I.M.T)

PERFIL ESTUDIANTIL

En el año 2000 se han matriculado 684 alumnos, 364 damas, 320 varones; distribuidos en 3 turnos, correspondiendo a 1er año 256 alumnos (125 niñas y 131 varones); 2do año 215 alumnos (133 niñas y 82 varones) y a 3er año 213 alumnos (136 niñas y 86 varones).

Provenientes de nivel económico medio bajo a muy bajo, según los datos extraídos de ficha acumulativa, con desintegración familiar que expresa uno de los fenómenos actuales de la Sociedad Uruguaya; el sociólogo Carlos Filgueiro considera a este fenómeno uno de los elementos de la “Revolución oculta” de la sociedad uruguaya, el mismo se corresponde con la generación de una nueva demanda hacia la educación que es la de reforzar la socialización primaria que se realiza en forma deficitaria en el hogar.

El nivel de instrucción de la madre o referente a cargo es muy bajo, en casi la mitad de nuestros alumnos corresponde a primaria (completa o incompleta) es decir que éstos han superado el nivel de estudio de sus madres.

Además se desprende de la ficha acumulativa que a medida que los alumnos progresan en los estudios desciende notablemente el apoyo de los padres hacia sus hijos, lo que está en relación directa con el nivel de instrucción señalado anteriormente.

RESULTADOS ACADÉMICOS.

En un total de 684 alumnos matriculados en el año 2000, se registró un porcentaje de 31 % de repetidores, correspondiendo un 19 % a repetición por inasistencias y un 12 % a repetición por rendimiento. Desertaron 96 alumnos, un 14%, correspondiendo 40 alumnos en 1er año, un 16,19%, en 2do año 19 alumnos, un 8,9 %, y en 3er año 37 alumnos, un 16,51%.

Los índices de repetición a pesar de haber disminuido en su totalidad, han aumentado el índice de repetición por inasistencias es decir que ha aumentado la deserción, que se sitúa en un 16,9% correspondiendo el nivel más alto a 1er año.

CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL DIAGNÓSTICO

Los índices de repetición han descendido pero ha aumentado el índice de deserción.

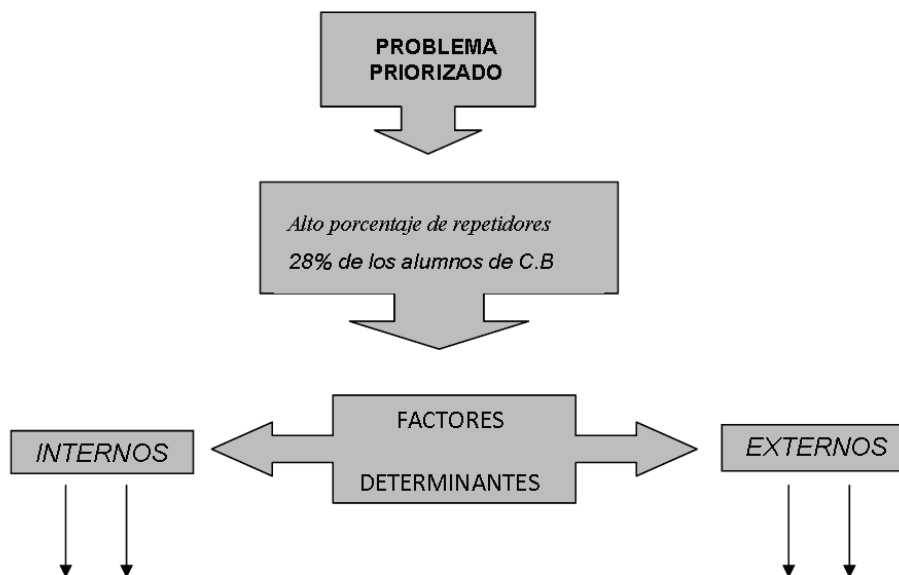
Al observar las estadísticas se constata la mayor deserción en 1ro y 3er año. Supuestamente en 1er año estaría dado porque el liceo no colma las expectativas con las que los alumnos llegan al centro, o por la disparidad de criterios entre primaria y secundaria, al momento de acreditar la promoción, no teniendo las competencias básicas como para enfrentar los nuevos aprendizajes; y en tercer año por la situación socio-económica por la que atraviesa el País y los problemas típicos de la adolescencia.

Según los diagnósticos docentes, y las conclusiones en salas, éstos argumentan que los bajos rendimientos y la deserción están determinados por la falta de motivación, por el escaso interés de los padres, la falta de hábitos de estudio, la carencia de estrategias de aprendizaje y el problema socio económico por el que está pasando nuestro país, pues los estudiantes comienzan a trabajar a muy temprana edad.-

El Equipo de Dirección percibe que es necesario introducir innovaciones en la estructura de las tareas y de las prácticas docentes así como profundizar sobre evaluación para que el estudiar resulte más atractivo para los alumnos.-Los indicadores socio-económicos culturales de nuestra población estudiantil, el nivel de integración familiar, la escasa posibilidad de apoyo a sus hijos en los estudios por parte de los padres y la incidencia de la situación socio-económica actual de la región se proyectan en la labor educativa generando mayores

dificultades.-La repetición en nuestro Liceo es el problema a priorizar. La misma debe ser analizada teniendo en cuenta que en ella incide más la deserción que la repetición por rendimiento.-

IDENTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA



Alumnos	Docentes	Familia	Fact. Socio-Culturales
Carencia de herramientas para el abordaje de mensajes.	Diversidad de formación docente.	Alto índice de familias desintegradas.	Factores socioculturales.
Falta de motivación.	Cambio permanente de staff docente.	Falta de preocupación de los padres por los hijos que presentan dificultades varias.	Situación económica actual.
Falta de hábitos de estudio.	Excesiva carga horaria docente.	Escaso nivel educativo de la persona a cargo.	Falta de expectativas de los jóvenes hacia su futuro en la coyuntura actual.
Empleo de códigos diferentes	Inexistencia de una propuesta de actualización permanente a los docentes.	Dificultades socio económicas.	Cierre de empresas. Incidencia negativa de los medios de comunicación.

En función de los objetivos planteados, queremos expresar brevemente los principales ejes conceptuales en los que se enmarcará nuestro trabajo y que fundamenta el proceso de implementación.

Partimos de la idea que el aprendizaje es una actividad de construcción de significados y de transformación de esquemas e instrumentos con los que se realiza la mediación cultural, ideas fundamentadas en las posturas teóricas de Vigotsky y Bruner quienes plantean que el desarrollo del adolescente está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales.

La humanidad es lo que es porque crea, asimila, y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos que serán esenciales para su desarrollo autónomo. Del mismo modo, el desarrollo del adolescente se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa a la cultura de la comunidad.

Sin prescindir de la investigación y el descubrimiento como método educativo, es fundamental la ayuda del adulto (padres, profesores, adscriptos, equipo de dirección, etc.), para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones.

Directamente vinculada a la ayuda del adulto y de los compañeros (estudio autorregulado, aprendizaje cooperativo, tutorías), se propone considerar **la importancia del lenguaje**, del mundo de las representaciones. “El mundo procesado por el lenguaje frente al mundo de los sentidos”. Bruner (1988 Pág. 81).

Así, mediante el intercambio simbólico con el adulto, el adolescente va realizando tareas y resolviendo problemas que solo no podría realizar.

Desde esa perspectiva se propone un modelo de aprendizaje guiado y en colaboración.

Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades colectivas que buscan coordinar acciones a través del consenso. Mediante el diálogo intercambiamos, modificamos y creamos significados poniéndonos de acuerdo sobre ellos.

El sistema educativo, tradicionalmente, ha utilizado las habilidades académicas de manera bastante alejadas del aprendizaje dialógico. Todo aprendizaje puede desarrollarse de manera dialógica y comunicativa, tanto si se basa en habilidades académicas como prácticas.

La educación en la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas de tal modo que permita participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.

Si pretendemos superar la desigualdad que genera el reconocimiento de unas determinadas habilidades y la exclusión de aquellas personas que no tienen acceso al procesamiento de la información, debemos reflexionar en relación a plantear que tipo de habilidades se están potenciando en los contextos formativos y si con ello se facilita la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora.

Atentos a esta concepción de aprendizaje nos planteamos el centro educativo como una unidad inteligente, trabajando en proyecto, considerando la tarea educativa como un proceso complejo en el que se cruzan múltiples aspectos: la gestión de la institución, los docentes (su formación, sus culturas profesionales, la transposición didáctica y su comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje), los estudiantes (sus estilos de aprendizaje, su participación, sus expectativas), las familias de los mismos (la valoración que hacen de la institución, su participación en la misma y el apoyo que dan a sus hijos), el equipamiento e infraestructura material, los cursos de actualización docente que deberán tener una proyección directa al aula y seguimiento.

Para que nuestros estudiantes transiten hacia el aprendizaje dialógico, debemos transformar nuestro liceo en una comunidad de aprendizaje en el sentido que le dan Flecha y Tortajada (1999, pág 25) quienes plantean lo que a continuación resumimos. Las comunidades de aprendizaje parten de un concepto de educación integrada participativa y permanente. Integrada porque se basa en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa sin

ningún tipo de exclusión ,y con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado Participativa ,porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula el domicilio y la calle. Permanente, porque en la actual sociedad recibimos constantemente de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada. El clima estimulante del aprendizaje se basa en las expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado.

La transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje es la respuesta igualitaria a la actual transformación social.

ANTECEDENTES

La experiencia que se comparte a continuación tiene como marco de referencia conceptual y diagnóstica lo antes expuesto y se desarrolló en la ciudad de Tacuarembó, en el Liceo Nº 2, durante el año 2000. El título del trabajo direcciona las preguntas hacia diferentes actores que impactan en la comunidad educativa, la primera, hacia los alumnos, la segunda, hacia los padres y docentes, marcando el nivel de compromiso, de exigencia y de interés en los logros en cada uno de los cursos. Estos niveles presentan una diferencia significativa en la valoración y significación de los mismos, para adolescentes y adultos, de primero, segundo y tercer año, incidiendo en los resultados de los proceso de aprendizaje.

El Liceo No. 2 cuenta con aproximadamente 684 alumnos, distribuidos en tres turnos y en veintinueve grupos de C.B., es un centro de reducidas dimensiones que actualmente se encuentra superpoblado y en proyecto de ampliación. Está ubicado en la intersección de las calles Américo Caorsi y Tomás Mujica en una de las zonas de mayor crecimiento de la ciudad de Tacuarembó, en las últimas décadas, próximo 50 m de la Ruta Nacional No. 5. El alumnado proviene de los

barrios: Ferrocarril, Caorsi, Aguila Blanca, Centenario, Don Audemar, La Concordia, San Carlos, Santa Isabel, Batoví, Porvenir, Colón, Progreso, La Palma, Peña, 25 de Agosto, Menéndez, Barrio Jardín y Torres y, de las zonas suburbanas y rurales de Rincón de Tranqueras, Tierras Coloradas y Paso del Manco. Y realizó su escolarización primaria en las escuelas urbanas 6, 11, 70, 86, 127, 136, 153 (varias de ellas de contexto crítico) y las rurales de Paso Bonilla, El Paraíso y Rincón de Tranqueras.-

Según los estudios realizados por el censo de aprendizajes de 1999 de la ANEP, este centro está ubicado en el nivel socio-económico bajo, con un 57% de su población en dicha franja y el resto del alumnado en el nivel medio-bajo. Es más grave aún la situación socio-cultural, ya que el 62% de la población está en el nivel socio-cultural bajo.

OBJETIVOS

1. Disminuir el índice de repetición de aquellos alumnos que se encuentran en situación de riesgo, por condiciones socio-económica y culturales de alta vulnerabilidad.
2. Generar la capacidad de retención del alumnado en el centro de estudios, disminuyendo así la incidencia que la deserción tiene sobre la repetición.
3. Crear espacios de participación que construyan y fortalezcan el sentido de pertenencia al centro, generando aprendizajes autónomos, con la convicción de que los adolescentes son capaces y pueden aprender.

MODALIDAD DE TRABAJO

Las actividades se organizan a través de talleres, espacio que se denominó: “asamblea de clase”, usando la extensión del tiempo pedagógico de cada grupo, con una frecuencia semanal.

HORARIOS: El turno en el que se aplicó es el intermedio, cuyo tiempo pedagógico va de 11.50 a 15.45hs, con la carga horaria de las asignaturas, se identifican aquellos horarios en que no se usa la totalidad del tiempo pedagógico, colocándolos, por lo general al comienzo o al final del turno.

CONVOCATORIA: El adscripto convoca a los estudiantes de los grupos, se explica cómo se trabajará en ese espacio.

TEMA: “Análisis de las asignaturas con bajas calificaciones”

DINAMICA: Cada alumno analiza su situación, expresa las razones, desde su perspectiva, por las que sus calificaciones no llegan a ser aceptables.

Así se potencia las fortalezas de cada uno, fomentando acciones de solidaridad en la trasmisión de conocimiento entre pares.

EMERGENTES: Dificultades para estudiar, para acceder a los materiales, necesidad de mayor tiempo para ejercitar, explicaciones diferentes para un mismo tema, dificultades en las comunicaciones con algunos profesores, clases muy expositivas, problemas para intervenir en orales.

ACUERDOS: Genera discusión en asamblea de las dificultades y se presentan posibles soluciones a las mismas, asignando tareas de cooperación entre pares, aquellos alumnos con buenas calificaciones ayudarán a los que presentan dificultades, se plantean orales en equipo para posibilitar mayor participación. Invitar a los profesores a las asambleas de a uno (aquellos que tiene problemas en la comunicación para saber su posición)

REGISTRO: Se realizan actas, donde se documentan las acciones acordadas. Se instalan códigos de comunicación, pedido de las intervenciones, por lista, en

acuerdo con todo el grupo para organizar la participación en la asamblea y posibilitar que todos puedan expresarse.

EVALUACIÓN: Se evalúa en cada encuentro los avances individuales, así como el grado de cumplimiento de los acuerdos colectivo, por parte de los alumnos. Con los profesores se evalúa el impacto de las propuestas, el cambio de actitud en los alumnos y como se refleja en los procesos de aprendizajes.

PERIODO DE APLICACIÓN: de junio a noviembre, año 2000.

EVALUACIÓN:

Dentro de la práctica educativa, la evaluación es un instrumento y es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, como tal es imprescindible para apreciar el aprovechamiento y verificar en qué medida se han conseguido o no los objetivos previstos. Tiene un carácter formativo y un valor pedagógico.

Se tiene en cuenta tres fases de la evaluación: inicial, durante la implementación del proyecto y final.

Evaluación Inicial- está directamente relacionada con el estudio del diagnóstico que se realiza en el liceo antes de elaborar cualquier propuesta de cambio.

Uno de los indicadores que mide la eficiencia y eficacia del sistema educativo, es el cálculo de la deserción ya que determina la capacidad del centro para cumplir con los objetivos planteados en tanto y cuanto pueda o no retener a su alumnado.

Por eso al realizar el diagnóstico se realiza una comparación de las reuniones de diciembre y febrero (ficta) de los años 1999- 2000.

Evaluación durante la implementación del proyecto- permite medir la puesta en marcha de los cambios, permitiendo detectar faltas o errores y hacer los ajustes correspondientes. Visto de este modo permite consolidar el aprendizaje

institucional. Para ello construir y usar indicadores que nos permitan contar con información sintética y oportuna, diferenciándose los indicadores de avance que representan los cambios que ese fenómeno está manifestando en distintos momentos del desarrollo de un proceso, de los indicadores de logros que representan el resultado, el producto final obtenido al concluir un determinado proceso que se implementó.

Evaluación final o de resultados- tiene como objetivo dar cuenta de los logros obtenidos al finalizar una etapa del proceso de transformación, informa de los cambios producidos a partir del trabajo con proyectos y verifica si se alcanzan los objetivos propuestos.

RESULTADOS

1. Se dio solución a los problemas de convivencia, que potencian las dificultades de mantener una buena disciplina en el grupo.
2. La incorporación de conocimiento, con propuestas de clase innovadoras, fomentando la participación colectiva, dándole voz y voto a los alumnos, en el diseño, análisis y discusión de las propuestas áulicas.
3. Se logra la promoción de más del 85 % de los alumnos donde se desarrolló la propuesta, disminuyendo también el número de asignaturas pendientes de años anteriores logrando un 70% de exámenes rendidos y aprobados.
4. Las propuestas de apoyo personalizado, para los alumnos con dificultades, diseñadas por el equipo docente junto con la dirección fueron el soporte del cambio en los resultados
5. Planificar y desarrollar pautas de técnicas de estudio, apoyo en la distribución de materiales para reforzar los procesos de aprendizajes.
6. Instalar en los espacios de coordinación los emergentes de las asambleas, para ser analizados con los docentes y el equipo de dirección para buscar soluciones e intervenciones desde ese colectivo a mediano y largo plazo.

7. Permitió la identificación de otros factores que interfieren en los procesos de aprendizaje y que el docente en su acción cotidiana muchas veces no los logra visualizar, ejemplo: dificultades en contexto familiar, dificultades en la alimentación adecuada, convivencias familiares en contextos de violencia, entre otros.

8. Se fortalece la comunicación y los espacios de intercambio, que permitió la construcción de variadas estrategias a partir de la identificación de debilidades.

9. El empoderamiento de las familias, de su responsabilidad en aspectos de la vida cotidiana de sus hijos, que repercuten en los resultados académicos.

10. Instaló el análisis y reflexión de las prácticas docentes, así como la posibilidad de intervención del alumno en el abordaje de los conocimientos, comenzamos así un proceso de horizontalidad y de construcción de espacios de participación proactivas.

PROYECCIONES

Los Proyectos de Centro, entre 2001 y 2005 pusieron énfasis en la participación comunitaria y especialmente deportiva, lo que llevó a que en el presupuesto 2005 se incorporara el Gimnasio, la obra se inauguró en diciembre 2006. El proyecto de actividades deportivas de verano en centro de barrio, canchas y piscina, junto a actividades de apoyo a la preparación de los exámenes de febrero, destinado básicamente a los estudiantes con más posibilidades de desvincularse del centro, logró que se mantuvieran el vínculo a través de actividades recreativas y que mantuvieran su escolaridad..

Estos Proyectos deportivos, se coordinaron con los SOCAT, donde participaron adolescentes que ya no estaban en el sistema, las ONG pagaban los docentes y usaban las instalaciones del gimnasio liceal. El proyecto hándbol contó con más 50 alumnos/as, básquet como 40 y voleibol también, manteniendo una

constante en número de participantes, cuya condición para permanecer en él, era lograr rendimientos aceptables en sus cursos.

Muy importante en 2007 fueron los cursos de actualización en deportes con destacados técnicos y entrenadores que hacían actividades prácticas con participación de escolares y adolescentes de la comunidad

La integración con MSP local, y Mutualista en temas salud se realiza a través de talleres, clases abiertas con la participación de alumnos, docentes y padres en temas emergentes.

Todas estas actividades con otros actores comunitarios, consolidan una red que interviene en la comunidad, posicionando al Centro Educativo como centro de promoción.

La aplicación del método científico, constituye otra fortaleza de este Centro, a través de Clubes de Ciencia en los distintos niveles, tiene un proceso y continuidad desde 2000 a la fecha construyendo una rica experiencia y logros.

En el año 2008 se logra presentar un Club de C. de Padres.

La Feria Nacional de Clubes de Ciencia de 2009 se hizo en Tacuarembó y el Liceo N° 2, recibió delegaciones de todo el país.

La Fiesta de los Estudiantes un espacio construido desde las experiencias de asambleas de clase como muestra desde la expresión artística del trabajo del año. Comenzó en el año 2000 y se continúa haciendo año a año, creció en organización abarcando todo el día con juegos, bicicleteada y actividades artísticas.

Una constante fue el crecimiento del alumnado a razón de 50 a 60 alumnos por año, en 2011 recuperaron 4º año, pasando así los mil alumnos.

En 2005 se aprobó el nuevo Estatuto de Estudiante de Ed. Secundaria dándole un marco normativo a la experiencia piloto que habíamos desarrollado en el año 2000, así se habilitó muchas instancias de participación por clases, turnos, delegados, asambleas que se fueron instalando y que han generado hasta encuentros nacionales de estudiantes representantes de todos los liceos.

La construcción que dio lugar ese proceso que comenzamos en el año 2000 y con lo precedentemente expuesto nos hace concluir que dicho Centro Educativo se convirtió en un Centro de promoción del desarrollo individual y colectivo de los adolescentes, así como una referencia para la comunidad, siendo protagonista junto a otros actores de la puesta en práctica de políticas públicas que nos llevarán a lograr la equidad social y la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

AGERRONDO, Inés, (1996) “El Planeamiento Educativo como instrumento de cambio” Editorial TROQUEL. S.A

ANDRE- EGG, Ezequiel, “La Planificación Educativa “Magisterio del Río de la Plata, 7ma. Edición.

FRIGERIO, Graciela–POGGI, Margarita. Guillermina Tiramonti; Inés Aguerrondo (1999) “Las Instituciones Educativas, Cara y Ceca” Editorial TROQUEL S.A- Educación. Serie FLACSO-Acción.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GOMEZ, Ángel (1998) “Comprender y Transformar la enseñanza”- Editorial Morata, Madrid 7ª. Edición

POZO, Juan Ignacio-(1998) “Aprendices y Maestros” Alianza

POZNER, Pilar “El Director como gestor de aprendizajes escolares”. (1998) Editorial AIQUE, Buenos Aires.

SENGER, Peter, (1998) “La Quinta Disciplina” El arte y la práctica de las organizaciones que aprenden. Barcelona. España

TEDESCO, Juan Carlos- “El Nuevo Pacto Educativo” Anaya – Madrid, 4ta. Edición.

13. “El Plan Ceibal y los nuevos desafíos para la educación con TIC”

Estudio de las opiniones y percepciones docentes sobre el cambio y la gestión escolar.

Eduardo Rodríguez Zidán (ANEP. CFE. CERP del Litoral)

Introducción

En un escenario de expansión y desarrollo de las TIC, el Plan Ceibal se ha presentado en Uruguay y la región como modelo para el desarrollo de políticas socioeducativas que relacionan la tecnología uno a uno con el desarrollo humano, la inclusión digital y la igualdad de oportunidades en la sociedad del conocimiento. ¿Cuál es la experiencia y qué resultados podemos señalar sobre el impacto de la tecnología en los cambios y las mejoras de los sistemas escolares? ¿Qué nos dicen los antecedentes nacionales de investigación educativa sobre el impacto de las TIC y el grado de transformación de las prácticas docentes, la inclusión digital y los aprendizajes? ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre el impacto de las TIC en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión escolar?

A partir de esas interrogantes, el presente trabajo se propone compartir algunas reflexiones que permitan conocer antecedentes, experiencias exitosas y las principales dificultades relacionadas con la implementación y la gestión de este programa de innovación, con el propósito de generar nuevos conocimientos sobre los procesos institucionales que se efectúan a partir del Plan Ceibal.

Luego de realizar una síntesis de los principales estudios sobre el impacto del Plan Ceibal en nuestro país se presenta un análisis descriptivo de las percepciones y las perspectivas docentes sobre distintas dimensiones consideradas claves para entender el cambio educativo y la gestión del cambio.

Nuevas tecnologías e impacto del Plan Ceibal.

Una aproximación desde los antecedentes de investigación

En nuestro país existe una significativa e incipiente producción de trabajos nacionales que estudian la relación entre las nuevas tecnologías, el desarrollo humano y la equidad social a partir de analizar el lugar de la innovación en el actual contexto de sociedad de la información. En particular, debemos mencionar los aportes de Rodríguez Gusta (2008,2009), en varios documentos publicados por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, así como los aportes de Bianchi y Snoeck (2009) quienes presentan una propuesta que fuera incluida en el Programa Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación 2010-2030. En estas fuentes teóricas, se señalan los principales lineamientos estratégicos e instrumentos para el desarrollo de políticas TIC. Especialmente advierten sobre la necesidad de ampliar la agenda de investigación desde las políticas públicas, incluyendo temáticas vinculadas al análisis de la desigual distribución de las oportunidades en la sociedad del conocimiento. (Rodríguez Gusta, 2008)

En los inicios de la etapa de consolidación y puesta en práctica del proyecto, la publicación de UNESCO “Ceibal en la sociedad del Siglo XXI: guía para padres y educadores” (2009) sobresale como una de las primeras contribuciones para comprender las múltiples facetas y externalidades que produce el Plan Ceibal. En particular se subrayan en este material los fundamentos del proyecto pedagógico pero también se abordan las temáticas de inclusión y ciudadanía digital, el rol de los centros del Ministerio de Educación y Cultura, el gobierno electrónico, la alfabetización digital, y el uso de Internet a nivel familiar como procesos de cambio y mejora en las condiciones de vida.

Un nuevo antecedente surge desde la Universidad de la República, con el proyecto Flor de Ceibo. Este programa interdisciplinario tiene como propósito incidir en la puesta en práctica del Plan Ceibal a nivel nacional, a partir de acciones conjuntas de estudiantes y docentes que apoyan esta iniciativa con

trabajos de extensión, asesoría técnica a maestros y directores, realización de entrevistas y estudios de casos entre otras prácticas sociales que vinculan el conocimiento con la acción a nivel de intervención en el territorio. Desde el año 2008, se han publicado dos informes anuales (disponibles en www.flordeceibo.edu.uy). El informe incluye un amplio panorama descriptivo de las percepciones de maestros, padres, directores y alumnos, sobre las fortalezas, expectativas y desafíos que se producen a partir del ingreso de la tecnología en las aulas y en el ámbito familiar. El documento que sintetiza lo realizado por el proyecto Flor de Ceibo en el año 2009 concluye que los maestros y directores manifiestan opiniones diversas sobre la velocidad con que se implementó el ingreso de las XO a las escuelas, advirtiendo que en muchos casos falta formación docente para aplicar el recurso con sentido educativo y hay problemas de conectividad en ciertas localidades.

En este mismo año, el ex asesor del Plan Ceibal, Roberto Balaguer (2009), publicó una recopilación de artículos de expertos nacionales e internacionales, quienes evalúan los logros y desafíos del Plan Ceibal en Uruguay. En particular se menciona la necesidad de repensar las estrategias de formación docente en TIC como elemento estratégico para lograr un mayor impacto de las innovaciones.

Desde otra perspectiva y abordaje, debemos señalar que a nivel nacional todavía no existen un número significativo de evaluaciones a gran escala ni suficientes investigaciones educativas que analicen en profundidad el impacto del proyecto del Plan Ceibal en la vida cotidiana de nuestras escuelas, y sobre todo, en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, debemos reconocer que en este campo se están efectuando, desde diversos organismos académicos y del Estado, esfuerzos institucionales significativos con el objetivo de producir informes de investigación, evaluación y monitoreo de la experiencia.

Entre los antecedentes más destacados, podemos considerar los resultados del primer informe de monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal (2009)

cuyos datos se divulgaron en el mes de diciembre de ese año. Este documento analiza fundamentalmente las respuestas de los niños del interior de país (el plan no había llegado a Montevideo, en esa fecha) con respecto a la frecuencia de uso, motivación, actividades y preferencias. Los datos oficiales que se divulgan desde el sitio en Internet, informan sobre la metodología aplicada además de mencionar los distintos perfiles de actores sociales encuestados y entrevistados.

Según esta evaluación, como consecuencia del Plan Ceibal, en nuestro país *“cambia radicalmente la estructura desigual de acceso a computadoras e Internet. Al finalizar el año 2009, todos los hogares de los quintiles más bajos con al menos un niño en la escuela pública superaron las barreras de acceso a estas tecnologías”*. Con respecto al uso de las XO y como aprenden los escolares se afirma que *“el 45% de los niños, aprende a manejar la XO en el intercambio de saberes con otros niños de su edad, el 36% lo hace mediante la exploración individual y el 19% con ayuda del docente. El 87% de los niños respondieron que enseñaron a otros niños, padres o hermanos a usar la XO. De acuerdo a la respuesta de los maestros, el 80% de los niños aprende el manejo básico de la XO en menos de un mes. Más del 60% lo hace en dos semanas o menos. Lo más importante: esto se produce por igual para los niños de todos los niveles socio-económicos. Dentro de los hogares de nivel socioeconómico más bajo, el 71% de las madres respondió que sus hijos aprendieron a manejar computadoras a partir del uso de la XO, desconociéndolo anteriormente”*. Por otra parte, el estudio destaca que el 80% de los directores opinan que *“el Plan Ceibal influyó de forma positiva en la autoestima, en aspectos motivacionales y en el aprendizaje en los niños. En el caso de la influencia en la asistencia, más de un 40% opina que el Plan Ceibal influyó de forma positiva”*.

Otros datos que surgen de este informe de Monitoreo, fueron divulgados recientemente por Ana Laura Martínez, integrante del equipo de evaluación del Plan Ceibal, en un documento titulado *“Plan Ceibal: evaluación y lecciones*

aprendidas en la primera experiencia 1 a 1 a nivel nacional”. Además de presentar estadísticas de acceso, reducción de la brecha digital y uso de la XO por los escolares, aparecen aquí algunos datos referidos a los maestros. Por ejemplo, al analizar la frecuencia de uso de la XO en propuesta áulicas planificadas, según nivel de satisfacción de los maestros con la preparación recibida en el manejo de XO, el 57,9% de los docentes que están muy satisfechos con la preparación la usan entre 3 y 5 veces por semana. Este porcentaje disminuye al 32% cuando los docentes manifiestan estar insatisfechos con los cursos de sensibilización y capacitación recibidos. La mayoría absoluta de los docentes expresa que tiene alta expectativa con respecto a como será el aprendizaje del niño a partir del Plan Ceibal. El informe recoge información sobre percepciones del impacto de la innovación, analizando las respuestas a la pregunta: ¿Cuál es el aporte del Plan al aprendizaje de alumnos de distintos perfiles? Según los datos presentados en este documento, el 69% cree que el impacto de usar las XO será alto o muy alto entre los alumnos de mejor rendimiento, el 64% opina lo mismo con respecto a los escolares de rendimiento medio. Sin embargo, sólo el 47% de los docentes cree que el impacto será positivo en los escolares con dificultades de aprendizaje y el 54% tiene expectativas que el impacto del Plan Ceibal será positivo para los escolares con dificultades de integración. Estos datos indican que las percepciones sobre el cambio producido por el uso de tecnologías de comunicación a nivel escolar, difieren en función del capital cultural de los alumnos.

Por último, en el año 2010 se han divulgado los resultados del Monitoreo de estado de conservación de XO, también coordinado por el Área de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal (ver www.ceibal.org.uy/.../Plan_CeibalInforme_Estado_XO__Abril_2010.pdf)

El relevamiento confirma que el 72,6% de las XO están en funcionamiento a nivel nacional, porcentaje que asciende a 83,5 % cuando es favorable el

contexto de la escuela (y es urbana) y baja al 66,3 % en los centros educativos ubicados en contextos sociales muy desfavorables (fundamentalmente en el interior del país). El documento concluye sobre la necesidad de *“priorizar el fortalecimiento de las redes de sostén del proyecto, a nivel local aumentando el involucramiento y la capacidad de las organizaciones sociales, actores locales y centros educativos”*.

Con relación a esta situación, en agosto de 2010, una circular del Consejo de Educación Inicial y Primaria, dirigida a inspectores, maestros y / o Jefes de Oficina de todo el país, comunica las medidas adoptadas por las autoridades para *“procurar un uso educativo eficiente de las XO”*, entre las que se destacan *“a) la sistematización de reparaciones de las XO, b) la concientización de su uso, c) la asignación de una partida a las escuelas destinada a la reparación de máquinas y d) descentralización de la red de centros de reparación”*. (CEIP, Circular Nº 429, 11/8/10).

Finalmente, el 29 de noviembre de 2010, se conoció el último informe de Monitoreo y Evaluación del Impacto Social del Plan Ceibal. El resumen ejecutivo, realiza una evaluación de seguimiento, observando un conjunto de indicadores que permiten conocer los resultados del proyecto. En particular se señala que el 57 % de los docentes ha cambiado sus prácticas de aula a partir de uso de las XO, un dato similar al estudio realizado en CeRP del Litoral en el año 2009 (Rodríguez Zidán, 2009). No obstante, todavía existe un grupo importante de docentes, especialmente radicados en Montevideo (53 %), que no visualiza a corto plazo el impacto de las nuevas tecnologías en el ejercicio profesional. Cuando este impacto se percibe como positivo, el mismo se expresa con mayor fuerza en la motivación de los alumnos y luego en la mejora de la calidad de los aprendizajes, en ese orden de prioridades.

Investigar el cambio. Antecedentes y principales resultados

La producción y generación de conocimiento científico sobre los efectos del Plan Ceibal en nuestro país, es nuevo elemento a considerar. Desde la UDELAR, en la órbita de la Facultad de Ciencias Sociales, se ha creado el Observatorio de Tecnologías de Información y Comunicación, un espacio académico interdisciplinario que tiene como objetivo producir conocimiento original en la temática de la sociedad de la información y las tecnologías de la comunicación. En este grupo de trabajo, se han constituido diferentes equipos y áreas de investigación con aportes de académicos que han observado, mediante diferentes técnicas de análisis de datos, el proceso de implementación y expansión de las TIC en la realidad nacional. En este sentido, existen contribuciones desde el desarrollo de marcos conceptuales comparados donde se analiza el vínculo entre la implementación de políticas públicas en TIC y su relación con la pobreza, la exclusión social, la brecha y la inclusión digital (Morales Ramos, S; 2008, Rivoir, A. L., 2009). Además, entre los proyectos generados en este espacio de la Facultad de Ciencias Sociales, podemos observar distintos informes de investigación realizados en los últimos dos años, que contribuyen a una mejor interpretación del impacto socioeducativo de las tecnologías de la comunicación e información. En particular debemos resaltar una investigación cualitativa sobre las percepciones de los beneficiarios del Plan Ceibal (Rivoir, Escudero, Baldizain, 2010), donde se destaca, entre otras conclusiones, que el Plan Ceibal ha logrado reducir la brecha digital. Este logro fue valorado positivamente por una parte significativa de los entrevistados. Del total de 192 entrevistas realizadas, 118 refieren a percepciones positivas sobre el impacto. Sin embargo, los investigadores advierten sobre la necesidad de continuar avanzando más allá de la brecha de acceso, ya que *“un riesgo es que los resultados del Ceibal se limiten a la reducción de la brecha de conectividad pero no de otras relacionadas al uso con*

sentido, la apropiación o el aprovechamiento con fines de desarrollo y por tanto que no contribuya a reducir otras brechas o desigualdades sociales, culturales, económicas, y entre otras”.

En la misma línea de investigación, desde un enfoque comprensivo que se basa en la interpretación de los relatos que surgen de las entrevistas realizadas a 15 informantes calificados del interior del país, Adriana Casamayou (2010) concluye que *“la superación de la brecha digital no se logra simplemente con proporcionar acceso: la inclusión digital va mucho más allá de la infraestructura y de la conectividad”* ya que en base a los datos cualitativos analizados *“los adultos no significan la ceibalita como una oportunidad de inclusión digital”*. En un informe complementario **(2010b)**, se sostiene que existen 4 maneras de estar fuera de las tecnologías: los “aspiracionales tecnológicos” y los “inseguros tecnológicos” que quieren ingresar al mundo de las nuevas tecnologías, mientras que “automarginados” y “excluidos” no se lo plantean” concluyendo finalmente que *“...El diseño de estrategias para la inclusión digital, debe considerar los aspectos subjetivos señalados de tal forma de incorporar acciones que promuevan la construcción de significado de la computadora e Internet para cada uno de estos grupos. Además de equipos, conectividad, información y capacitación también considerar las necesidades diferentes, promoviendo el uso con sentido y la apropiación social”* (op.cit, p.8)

Reflexionado en la misma dirección, el trabajo de Susana Lamstein, se propone discutir, entre otras dimensiones, la hipótesis de la relación entre expansión del uso de las TIC y desarrollo, considerando, así como lo demuestran otros estudios internacionales en la materia, que el acceso a los recursos digitales representan una condición necesario, pero no suficiente, para lograr un cambio sustantivo en términos de igualdad social y oportunidades. En este sentido, afirma que *“la intención es observar la brecha digital, no solo como un porcentaje de quienes tienen conexión o no, sino cómo la vida con estas tecnologías amplían o no las capacidades de perseguir objetivos y resolver*

problemas de la vida cotidiana. De esta manera, podríamos poner a prueba la pregunta si en nuestro país la difusión de las TICs se alinea con el progreso social”, concluyendo más adelante que “estamos en un punto en el necesitamos más datos empíricos que elaboraciones teóricas.” (2010:13).

A partir del desarrollo de una metodología de comparación de grupos, se realizó una evaluación externa del impacto educativo del Plan Ceibal por un equipo de profesoras de la Facultad de Ciencias Económicas. Hasta el momento es el único antecedentes de trabajo de investigación que se plantea como objetivo estudiar el impacto del Plan Ceibal en el desempeño escolar, específicamente en términos de logros en los aprendizajes en lenguaje y matemática, a través de un estudio panel realizado por investigadoras del Instituto de Economía de la UDELAR (Ferrando, Machado, Perazzo, Vernengo; 2010). El diseño de investigación compara los resultados en un grupo de escolares, denominado grupo de tratamiento integrado por alumnos de 7 departamentos del interior del país con mayor exposición al Plan Ceibal y un grupo de control de Montevideo y Canelones, estos últimos no expuestos a la variable estímulo, es decir, sin exposición a las XO. En esta primera evaluación, según las autoras, el Plan Ceibal *“tuvo un impacto positivo en el desempeño de los niños”,* aunque los resultados no son generalizables, aconsejando *-para tener mayor validez-, corroborar estas hipótesis en futuras investigaciones cuando “el plan haya tenido tiempo de maduración”.*

Finalmente, para culminar la revisión analítica de los principales antecedentes de investigación sobre el impacto socioeducativo del Plan Ceibal, debemos señalar nuestra experiencia y participación en el grupo de Docentes que Hacen Investigación Educativa, (DHIE) del Centro Regional de Profesores del Litoral, en la ciudad de Salto. Desde el año 2008, el equipo de trabajo, conformado por docentes y estudiantes de magisterio y profesorado, ha priorizado el abordaje desde una perspectiva multiparadigmática de las percepciones sobre los cambios producidos por la modalidad uno a uno en la educación primaria. A

partir de generar una base de datos como resultado de la aplicación de una escala de actitudes tipo likert a una muestra de 204 docentes de la región, concluyó que para el año 2009, la mayoría de los educadores tenían una imagen positiva sobre el efecto esperado de la innovación impulsada por las nuevas políticas en TIC. También se observaron evidencias de que existe disconformidad con la manera con que se capacitó a los docentes para el uso pedagógico de las XO. En términos generales, se identificó un grupo de docentes innovadores, que representaban el 20% del total del universo de estudio que fuera seleccionado mediante una muestra estratégica (datos para el año 2009, sin pretensiones de generalización). Este segmento de docentes tiene una fuerte convicción sobre las innovaciones tecnológicas y conoce en profundidad las distintas aplicaciones técnicas de las XO. (Véase Teliz, Ferreira, Rodríguez Zidán, op. cit)

También se efectuaron relevamientos de opiniones y entrevistas a informantes calificados en educación secundaria. Los nuevos trabajos de investigación señalan que para este nivel de enseñanza se reiteran las altas expectativas de los docentes pero a la vez demandan espacios de formación sobre el uso pedagógicos de las TIC (Rodríguez Zidán, E; Bochia, F, 2010). Por otra parte, una nueva línea de investigación se focaliza en estudiar los nuevos desafíos de los modelos de gestión institucional y de cómo estos se reformulan a partir de la introducción de las nuevas tecnologías en los centros educativos (Teliz, F; Ferreira, G; Rodríguez Zidán, E, 2010). En este caso, los informes describen la expansión de las TIC y su incidencia a partir de analizar las funciones de los nuevos cargos creados a partir del nuevo diseño institucional de la innovación (maestros de apoyo Ceibal, maestros dinamizadores, inspectores referentes Ceibal) advirtiendo sobre la relevancia de gestionar el cambio a partir de transformaciones profundas en los modelos de organización escolar, donde los directores y supervisores tienen que desempeñar un lugar estratégico.

Nuevas tecnologías y Educación. Una aproximación conceptual

La experiencia y el impacto de incorporar las TIC en los modelos de organización escolar son de muy distinta naturaleza según el tipo de centro, las capacidades del colectivo docente y el rol del equipo de dirección.

En la mayoría de los casos, las instituciones educativas ponen en marcha procesos de innovación mediante la incorporación de los recursos tecnológicos en función de las nuevas políticas públicas de inclusión de tecnología como instrumento para la mejora de la calidad educativa. En otras situaciones, esas demandas surgen como resultado del reclamo de un colectivo docente que ha decidido impulsar procesos de transformación escolar. ¿Cuál es el lugar de los equipos de dirección y los gestores en estos nuevos escenarios de reforma e innovación educativa? Desde nuestro punto de vista, los directores de los centros educativos deberían adquirir un rol protagónico. Confirmando esta perspectiva, Lugo sostiene que *“el director como líder y factor de cambio de la institución, tiene un papel fundamental en el diseño y la implementación de los procesos de innovación en general y las TIC en particular”* (2007:127).

Entendemos, que *“la escuela es la unidad educativa clave”* (Aguerrondo, 2002), por lo tanto es necesario dejar atrás la gestión de los cambios respetando la tradición jerárquica de las viejas instituciones estatales para potenciar el desarrollo de los procesos de cambio desde las instituciones educativas, es decir, considerando al cambio como proceso y como reconstrucción.

En los procesos de reforma en América Latina, las innovaciones educativas y los cambios organizativos que se introducen, generalmente llegan a carecer de alternativas, ya que crean condiciones no realistas y escasas expectativas para su realización. Como señala Fullan citado por López Yáñez (2003:317) *“los cambios radicales sólo pueden tener lugar a partir del desarrollo de la capacidad de los usuarios para desempeñar un rol activo en la puesta en práctica de los cambios planificados.”*

Si bien no hay evidencias de correlación o asociación causal entre las tecnologías de la comunicación y el aprendizaje (Carnoy, 2004; Morrisey, 2007; Rodríguez Zidán y otros, 2009), algunos estudios señalan que *“esto sí sucede cuando se planifica una innovación que apunta al fortalecimiento de la función pedagógica de la escuela, otorgando a las TIC un sentido más allá de sí mismas”* (Lugo, 2007:126).

No cabe dudas que la innovación que representa la incorporación de las TIC en la educación, debe ser cuidadosamente planificada. Para ello, puede emplearse el modelo de planificación estratégica como marco de referencia. (Gvirtz y Podestá, 2004). Por tal motivo, la integración de las TIC debe estar articulada con el proyecto institucional de cada escuela, pensando en una gestión compartida que apunte a la transformación. En esas circunstancias, el rol del director es clave en la gestión educativa, ya que con un marcado liderazgo generador de oportunidades de desarrollo profesional, promoviendo una conciencia actitudinal autónoma sustentada en valores como la confianza, la comunicación y la apertura al diálogo y a nuevas propuestas e inquietudes percibidas por los docentes y la comunidad, logrará promover el cambio para la mejora de la escuela. Además, los estudios internacionales sobre la materia indican que *“el director tiene también un rol determinante en la organización del trabajo en redes, modalidad que facilita la promoción, difusión y sostenibilidad de los proyectos de integración de las TIC que se lleve a cabo”* (Lugo, 2007:128).

Es necesario que las escuelas abran la participación a otros actores de la comunidad escolar, e incluso que compartan con otras escuelas la planificación, así como las dudas y soluciones que de ella surjan. Este proceso no esta exento de dificultades y contradicciones. Sobre este aspecto, de la investigación micropolítica de la escuela se afirma que *“la presencia de actores sociales, externos e incluso internos, que valoren o participen colaborativamente en el*

trabajo institucional es poco frecuente, y, en ocasiones, poco deseada”, en ese contexto los padres se sienten “convidados de piedra” (Bardisa Ruiz 1997:24).

Saturnino de la Torre (1994), haciendo referencia a las resistencias al cambio, propone ciertas distinciones muy útiles para el análisis, cuando las agrupa en: *“obstáculos, resistencias, rechazos y bloqueos a la innovación”*. Para el autor, los obstáculos representan una resistencia pasiva, funcional, instrumental, motivada por elementos no reflexivos o acciones no planificadas (horarios, ratio profesor-alumno, falta de recursos, etc.). Las resistencias implican una postura activa y consciente, dirigida a frenar el cambio (intereses personales, institucionales o gremiales). Por su parte, el rechazo representa una postura de oposición y resistencia abierta al cambio (rechazo social, institucional, grupal o personal). Por último, los bloqueos significan intentos de paralización del cambio proviniendo de fuerzas de orden superior, con implicaciones ideológicas o políticas. El mismo de la Torre, en un trabajo posterior (1998), señala que el problema de las resistencias a las innovaciones, es un fenómeno complejo, multidimensional, afirmando que en sus orígenes existen determinaciones psicológicas, psicosociales, relacionadas con el sistema educativo o con la estructura social. Por ese motivo, es interesante investigar las diferentes formas de resistencias individuales, grupales, propias de las organizaciones educativas o atribuibles a características propias de cada sociedad.

La problemática de las resistencias a las innovaciones que promueven las reformas educativas no sólo deben ser estudiadas considerando los aspectos culturales, simbólicos o valorativos, sino que también es necesario relacionar los diferentes modelos de conducta (rechazo, bloqueo, aceptación, etc.) con los intereses sociales en disputa, siendo necesario profundizar sobre la dinámica del conflicto en el interior de las organizaciones; investigando las relaciones de poder entre los diferentes grupos que promueven o frenan los cambios, representando la perspectiva micropolítica, un enfoque valioso y convincente de la compleja vida cotidiana de las escuelas.

Bardisa Ruiz (1997:7), relacionando la teoría del conflicto con los intereses políticos en el ámbito escolar, señala que *“la imagen política de la escuela se centra en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización. Estos, para lograr sus intereses, emplean diferentes estrategias, como, por ejemplo, la creación de alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción. La identificación de las estrategias y la selección de las más adecuadas para cada situación conflictiva requieren diversas habilidades en los actores”*.

La escuela es un escenario de lucha entre distintos intereses, donde existen grupos que ejercen influencia, autoridad y poder. Cada grupo de interés, en función de los significados que le atribuye a los contenidos, a los cambios y las innovaciones que incluye el discurso innovador, reaccionará de forma diferente, con determinadas “lógicas de acción” que serán consensuadas por cada colectivo.

Cuando existen unas relaciones políticas abiertas con el director, las interacciones con los profesores se basan en gran medida en intercambios equitativos y recíprocos (es decir, bilaterales). Sin embargo, no parece que esos intercambios eliminen el sentimiento de los profesores de vulnerabilidad ante los directores. Parece que se necesita un estilo de dirección democrático, facilitador y que dé competencias a los profesores para que la confianza, la voz, la eficiencia y la participación de éstos en la toma de decisiones mejoren. (Blase citado por Biddle, 2000:267).

La escuela como institución debe repensar su modelo de gestión para responder a las nuevas exigencias de nuestra época. El lugar de la tecnología en los nuevos sistemas sociales y educativos es un hecho social objetivo. Aguerro (2007:147), analizando este proceso, señala que *“la inclusión de las TIC en la educación es sin duda uno de los grandes desafíos que enfrentamos en este momento de crisis y redefiniciones de nuestros sistemas escolares. La aceptación de que la tecnología en general, y la de la información y de la comunicación en particular, forman parte de nuestro mundo actual, están entre*

nosotros y, nos guste o no, vinieron para quedarse, con todo lo bueno y con todo lo malo que pudieran tener, es el punto de partida desde donde tenemos que pensar qué hacer dentro de la escuela”.

Enfoque y métodos: la triangulación de datos, fuentes y sujetos de investigación

En función de las orientaciones teóricas señaladas, nuestro propósito es analizar las percepciones y valoraciones docentes sobre el proceso de gestión e implementación del Plan Ceibal en las escuelas públicas del departamento de Salto. El trabajo de investigación plantea un abordaje de triangulación metodológica que integra métodos cuantitativos y cualitativos.

El procedimiento metodológico utilizado es el diseño y aplicación de un formulario de encuesta que incluye una escala tipo likert, análisis de entrevistas y relevamiento de fuentes secundarias.

Al respecto, desde el punto de vista metodológico, consideramos muy útiles los fundamentos de Cea D'Ancona (1997:180) quien sostiene que *“la elección entre un tipo de muestreo u otro viene condicionada por la confluencia de cuatro aspectos: la dotación económica de la investigación, el período de tiempo programado para su ejecución, la existencia de un marco muestral válido que haga factible la selección de una muestra aleatoria y el grado de precisión que el investigador quiera dar a la investigación”.*

La autora recomienda el uso de una muestra probabilística cuando los objetivos de la investigación se fijan en la estimación de parámetros y la comprobación de hipótesis. En cambio, el muestreo no probabilístico es más apropiado cuando se realizan estudios piloto, indagaciones exploratorias o estudios cualitativos, *“más interesados en profundizar en la información aportada que en una representatividad estadística”* (Cea D'Ancona, 1997:182). La intención y los objetivos de nuestro trabajo se adecuan mejor a este último propósito.

En definitiva, el diseño muestral de este estudio es no probabilístico, también llamado estratégico o de conveniencia (Cea D'Ancona, 1997) o muestreo empírico (Tójar, 2004:45) quien señala que el mismo *“se suele aplicar cuando no existe una población identificada como marco muestral o bien esta es inaccesible”*.

El universo total de docentes que se desempeñan en centros educativos de educación primaria pública en el departamento de Salto, según el Consejo de Educación Primaria, es de 793 (637 docentes en educación común, 127 en inicial y 20 en especial). La estrategia de campo fue la de entregar formularios a los docentes, en un procedimiento de entrega secuencial, ponderando la distribución según las variables estructurales de base conocidas del universo. Se recogieron 210 encuestas autoadministradas. Los formularios fueron entregados al azar, en el primer semestre del año 2009. Se optó por no encuestar cara a cara en los lugares de trabajo, para evitar la distorsión y asegurar una mayor validez de los datos.

Además, se optó por un enfoque metodológico cualitativo, con el objetivo de buscar mayor profundización, contrastando valoraciones y juicios representativos de las percepciones docentes.

Para incrementar la credibilidad de esta investigación se utilizó la triangulación de datos. Heath, citado en Bolívar (2006:8) nos aporta una definición de esta técnica de análisis para la reducción del sesgo y validar los estudios cualitativos. La triangulación, *“se refiere al uso de múltiples informaciones para captar más “densamente” un constructo, que desde una sola fuente no podría ser captado en sus principales dimensiones. Una sola estrategia de datos o métodos, por sus propias limitaciones, no podría darnos la comprensión del constructo objeto de estudio”*.

Como técnica optamos por la entrevista en profundidad, ya que la misma nos permite socavar, identificar, caracterizar e inducir datos cualitativos que de otra forma sería imposible acceder.

¿Por qué se seleccionó esta herramienta? Porque de acuerdo al objetivo general propuesto en esta investigación esta técnica cualitativa es la que mejor se adecua, pues permite *“la obtención de una gran riqueza de información en las palabras y en los enfoques...”* (Valles, 1997). Desde este enfoque y estrategia asumida, que se complementa con el análisis de documentos y la triangulación metodológica de datos y fuentes, permitirá obtener un mejor acercamiento al verdadero impacto que está produciendo el Plan Ceibal.

Para la selección de los entrevistados, realizamos las siguientes consideraciones y decisiones. En primer lugar, entrevistamos a 3 maestras comunitarias³¹. La selección de los entrevistados fue llevada a cabo mediante el mecanismo habitual recomendado por la metodología cualitativa: la técnica bola de nieve o en cascada, recursos que nos posibilitan identificar a posibles entrevistados claves a partir de los datos sugeridos por un informante calificado (Valles, op.cit.:212).

Siguiendo el mismo procedimiento, decidimos entrevistar a dos maestros innovadores, cuyo trabajo de aplicación de la XO es reconocido y valorado institucionalmente como un aporte muy positivo para el logro de los objetivos de la enseñanza primaria con el apoyo de recursos digitales en la ciudad de Salto. Han incorporado una plataforma virtual (dokeo) y elaborado un proyecto de trabajo donde los padres participan activamente en el aprendizaje de sus hijos. Entrevistamos a una docente que se desempeña en un nuevo rol de gestión de la innovación creado recientemente: el maestro dinamizador³² del Plan Ceibal, cuya función es asesorar a los maestros para el uso pedagógico de las nuevas tecnologías en el aula y en la gestión del centro.

³¹ El Programa de Maestros Comunitarios (PMC) surge como un esfuerzo conjunto de la ANEP y el MIDES (programa INFAMILIA) para atender los problemas de aprendizaje en las escuelas públicas que trabajan en contextos económicos desfavorables. En todo el país existen 437 maestros con este perfil. En la ciudad de Salto, según el informe del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)-INFAMILIA-Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEP) (2007), trabajan 27 docentes, en distintas escuelas caracterizadas como de contexto sociocultural crítico.

³² Por más información, véase Llamado a Aspiraciones para desempeñar cargos de Maestros Dinamizadores del Plan Ceibal (2009-2011) en <http://www.cep.edu.uy/archivos/DestacadosCep/BasesLlamadDinamizadoresCeibal.pdf>

Análisis de las percepciones docentes sobre el cambio educativo

El instrumento de investigación aplicado contemplaba, entre otras preguntas, cuatro dimensiones socioeducativas diseñadas como escalas de actitudes (cada una de ellas con cinco variables) que se incluyen para medir, mediante una escala tipo Lickert, las percepciones docentes sobre el cambio educativo (véase Anexo N° 1). En la Tabla N° 1 se presentan los principales resultados y porcentajes de respuestas a cada una de las 20 preguntas.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

TABLA Nº 1						
Escala Lickert (%) e Índice de Percepción						
Variables/dimensión ENSEÑANZA	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Índice
	MP	P	N	Ne	MNe	
Enseñanza de las Ciencias	31	42	19	5	3	+46
Enseñanza de la Matemática	15	52	26	3	3	+35
Enseñanza en valores	9	43	38	7	3	+4
Mejoras en el programa del curso	12	53	29	3	6	+30
Enseñanza de la Lengua	29	50	14	4	2	+59
Variables/dimensión APRENDIZAJE	MP	P	N	Ne	MNe	Índice
Valoración y respeto del conocimiento	7	35	47	6	3	-13
Aprendizaje diferente	8	54	19	6	3	+44
Respeto entre alumnos	7	23	55	10	5	-40
Autonomía del alumno	22	43	24	8	2	+31
Trabajo en equipo	17	39	27	12	4	+13
Variables/dimensión SOCIAL	MP	P	N	Ne	MNe	Índice
Interés de los padres	8	28	49	10	3	-25
Cuidado del recurso	7	29	35	25	4	-28
Socialización	5	38	42	10	3	-11
Impacto en la actividad económica	5	8	70	12	5	-74
Impacto en lo social y cultural	10	41	35	6	5	+7
Variables/dimensión GESTIÓN Y PROYECTO DE CENTRO	MP	P	N	Ne	MNe	Índice
Dinámica de trabajo	16	52	22	6	3	+37
Coordinación del centro	6	37	50	4	4	-16
Trabajo por áreas de conocimiento	6	26	55	7	3	-34
Investigación sobre resultados de aprendizajes	6	32	49	5	4	-20
Vínculo con las familias	7	38	39	8	4	-6
Referencias: MP: Muy Positivo – P: Positivo – N: Neutral – Ne: Negativo – Mne: Muy Negativo						
Fuente: Elaboración propia. Depto. de Sociología de la Educación. Ce.R.P. del Litoral – Sede Salto. CFE- ANEP.						

El impacto, según la autopercepción de cada educador, se relevó a partir de la aplicación de una escala de valoración donde el 1 indica impacto muy positivo (MP), el valor 5 indica impacto muy negativo (Mne), y el resto de las posiciones valoraciones intermedias, donde el valor 2 denota un impacto positivo, el 3 una

posición neutral y el valor 4 un impacto negativo. El índice de percepción de impacto elaborado, surge de restar la suma de los valores porcentuales correspondientes a las valoraciones positivas (1 y 2) y la suma de los valores porcentuales correspondientes a las valoraciones neutra y negativas (3, 4 y 5). Sustenta esta proposición la consideración de que una respuesta neutra implícitamente muestra la ausencia de un impacto positivo del uso de la tecnología.

En primer lugar, en la Tabla N° 1 puede observarse cuáles son las respuestas y valoraciones relacionadas con la percepción del impacto pedagógico de la innovación. El ítem de mayor valoración positiva es la enseñanza de la lengua, con una valor de + 59, le sigue la enseñanza de la ciencia (+46), mejoras en la enseñanza de la Matemática (+35) y por último se señalan las posibilidades de la tecnología para la mejora de los programas en curso (+30). Las percepciones de los docentes con respecto a la enseñanza de valores son diferentes. El valor del índice +4, indica que existen diferencias y valoraciones contrapuestas. La relación positiva entre el uso de la tecnología y la enseñanza de valores, es un asunto que divide a los educadores, prácticamente en dos grupos iguales. Con relación al impacto en los aprendizajes, las respuestas son más cambiantes, según el ítem o componente analizado.

Los datos relevados con respecto a las percepciones sobre el impacto de las XO en el **aprendizaje** indican que existen tres componentes con valoraciones promedio positivas: aprendizajes diferentes (+44), autonomía del alumno (+31) y el trabajo en equipo (+13). Sin embargo, aparecen apreciaciones negativas o neutras con respecto a la valoración y respeto del conocimiento (-13) y fundamentalmente con relación al respeto entre los alumnos (-40). Es muy probable que esta valoración esté asociada a las dificultades de controlar las actividades de clase en los primeros momentos de introducción de la tecnología

en el aula, y las diferentes situaciones que se originaron a partir de la distribución, uso, cuidado y manejo de las XO.

Una nueva dimensión considerada de interés, es la que surge de vincular la percepción del cambio tecnológico asociado al impacto en la comunidad.

En este aspecto, se percibe que en la muestra estratégica de docentes que respondieron al estudio, existen valoraciones negativas o neutras con respecto al impacto de las dimensiones extraescolares contempladas. Con la excepción de la perspectiva levemente positiva que tienen los maestros y maestras sobre el impacto en lo sociocomunitario (+7), en general hay escepticismo o valoración negativa con relación al interés de los padres (-25), el cuidado de la XO (-28), cambios en la socialización (-11). Especialmente los educadores no visualizan como posible un impacto positivo en la actividad económica (-74).

Continuando con el análisis se presentan los datos relativos a las percepciones sobre el impacto en la dinámica organizacional del centro. En primer orden, se aprecia que los educadores consultados tienen expectativas con respecto a las posibilidades de potenciar el trabajo entre colegas usando la XO (+37). Por el contrario, no se visualiza claramente cómo la tecnología podría ser un instrumento para investigar sobre los resultados en el aprendizaje (-20), mejorar el trabajo por áreas (-34) o beneficiar la coordinación del centro (-16). Los datos indican que es necesario el desarrollo de proyectos con TIC que, lejos de una perspectiva solamente instrumental, se asocien a la mejora educativa y a una nueva gestión del centro basada en la evidencia, el relevamiento de información académica y la generación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos.

Para finalizar, considerando los objetivos del Plan Ceibal y de acuerdo con los antecedentes relevados, debemos afirmar que las percepciones de los docentes muestran una amplia gama de opiniones y valoraciones posibles. Si observamos las cuatro dimensiones señaladas en un continuum que se desplaza desde el impacto en el espacio áulico hasta las posibilidades de desarrollo y

equidad que produce la tecnología a nivel social, podemos ver que el recorrido de las percepciones cambia significativamente. Las apreciaciones positivas están relacionadas con la enseñanza, y particularmente la enseñanza de la lengua. En cambio, los educadores consultados no perciben a corto plazo el impacto de la tecnología en la gestión institucional, ni observan que la familia y la comunidad se apropien con sentido de una herramienta que presupone un beneficio para reducir la inequidad y la desigualdad en el acceso a las oportunidades para el desarrollo humano. Descubrimos aquí un nuevo desafío ya que es necesario considerar estos aspectos señalados para reformular políticas, acciones y nuevas estrategias de cambio y transformación no sólo de la gestión escolar, sino del vínculo escuela – comunidad.

Perspectivas y valoraciones sobre la gestión del cambio con TIC

El Plan Ceibal es un proyecto basado en el principio de igualdad de oportunidades, que pretende disminuir la incidencia de la brecha digital y potenciar el uso de las tecnologías para generar aprendizajes de calidad en los alumnos de Educación Primaria del país (Báez y Pérez, 2008). Desde la implementación de este proyecto, son diversos los intentos de poner en práctica procesos de transformación, que buscan generar un cambio significativo en el núcleo duro de la práctica escolar, es decir, el uso pedagógico de las XO, cambios en el modelo de práctica docente e impacto positivo del uso de los medios tecnológicos como plataforma de acceso a nuevas posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

En este escenario complejo, desde la gestión educativa se introducen cambios y nuevos roles para el impulso y apoyo de las innovaciones. Es el caso de los Maestros Dinamizadores y los Maestros de Apoyo, cuyos objetivos fundamentales se relacionan con la promoción del uso pedagógico de las nuevas tecnologías a nivel del territorio.

Cada una de las escuelas, teóricamente, contará con un maestro para desempeñar dicha función, el que va a ser asistido por los Maestros Dinamizadores del Plan Ceibal, lo que representa un intento de mejorar la gestión del proyecto. Según la expresión de un informante calificado, *“hay un antes y un después del Maestro de Apoyo Ceibal”*, dado que, a partir de su incorporación el 14 de Junio de 2010, en las escuelas urbanas y en ambos turnos, el proyecto ha cobrado una nueva dimensión, específicamente en lo que hace referencia a *“integrar las XO a las actividades de enseñanza y de aprendizaje.”* De acuerdo a lo señalado por la entrevistada, hay 46 escuelas rurales que no cuentan con la labor del Maestro de Apoyo, representando las mismas, el 42% del total de centros escolares del departamento. **¿Cuál es la percepción sobre el cambio de las prácticas pedagógicas?** Una maestra entrevistada, reflexionaba sobre las respuestas de los docentes y sus formas de relacionarse con las nuevas tecnologías:

“Podemos dividirlos en tres grupos: aquellos... que... enseguida tomaron partido, introdujeron las tecnologías en sus aulas, están de lo más interesado, que van para adelante, y... en la otra punta tenemos aquellos, que... te digo más, que tienen las XO bloqueadas. Aunque nosotros queramos desbloquearlas no se puede... porque siempre las tuvieron guardadas. Y después tenemos aquellos otros que... van marchando,... pero después que uno habla con ellos y les empieza un poco abrir... este... caminos, se... pliegan; esos son la mayoría.”

Como podemos observar, la innovación en la práctica no funciona tal y como se diseña, sino que sufre un conjunto de modificaciones según la institución y el aula, siendo el maestro un factor determinante para el éxito o fracaso de la misma. Según las observaciones de una maestra dinamizadora, las que se derivan de sus visitas a diferentes centros del departamento, es posible agrupar a los docentes en función de las tipos de respuestas y estrategias ante la incorporación de las XO, en tres categorías: innovadores, resistentes e indecisos.

Ampliando esta visión, una docente involucrada desde el inicio con el Plan Ceibal nos señalaba: *“como que hubo dos grandes tendencias: los que las recibieron y trataron de incorporarlas, en la medida de ir asistiendo a capacitaciones, preguntando, probando, porque muchas cosas por ensayo y error. Y otros que no, que son los menos, en una negativa bastante absoluta”*.

Otra fuente consultada, fundamenta sobre la diversidad y complejidad de las distintas reacciones al cambio educativo: *“hay gente que la usa como herramienta. La computadora XO, hay gente que le gusta, hay gente que dice que no sirve, gente que le tienen miedo. Hay de todo, no sé!”* (Rodríguez Zidán, 2009:66).

Tal como ha sido comprobado en otras investigaciones (Martín, 2008; Rodríguez Zidán, 2009), podemos ver que existen tres grupos de docentes o tendencias. Un primer grupo de docentes innovadores, un segundo nivel donde ubicamos a los docentes que manifiestan no sólo autopercepciones negativas o de insatisfacción sino que no usan la tecnología. Y un gran grupo de maestras y maestros que tienen expectativas moderadas y que en muchos casos se manifiestan con dudas y ambigüedades respecto a la posibilidad de cambiar o no sus formas de trabajo.

En este sentido, consideramos fundamental el rol de los directivos escolares. ¿Cuál es la función de los directores e inspectores en este proceso de cambio? Según un testimonio recogido existe interés por parte de los directores de que los maestros integren las XO en sus prácticas de aula. Nos comentaba al respecto, una docente consultada: *“en mi caso me decían: anda a tal clase que el maestro está medio ahí, medio empantanado, para ver si dándoles una mano, mostrándoles, de que forma pueden trabajar, se lo ayudaba, a salir adelante.”*

Las percepciones sobre el rol de los directores, refleja la misma heterogeneidad que en el caso de los educadores. Haciendo referencia a los directores de las escuelas de práctica, una maestra innovadora afirmaba: *“los directores se unen a nuestro trabajo, nos piden que hagamos cursos, nos piden nuevas ideas, nos*

llevan a las escuelas...”. Por el contrario, otra maestra innovadora que usa la XO en sus clases, destacaba que los directores “no cambian mucho, hay gente que se compromete, gente que acompaña, gente que mira, gente que apaga los equipos cuando cierra la escuela, cosa que los niños no tengan la Internet todo el día”. (Rodríguez Zidán, 2009:64-66).

De los testimonios anteriores se desprende que existen esfuerzos desde la gestión de algunas escuelas para que las XO estén integradas en la tarea cotidiana de aula. Ahora bien, en muchos casos, eso no se debe a un compromiso genuino de los directores por impulsar el cambio que representa esta innovación, sino que refleja una respuesta burocrática por cumplir con disposiciones y lineamientos generales que vienen de sus superiores jerárquicos. Dos educadoras que cumplen funciones y roles claves en la gestión del Plan Ceibal, analizan esta situación: *“es una directiva que viene de arriba, en el Proyecto Curricular tiene que estar integrada la tecnología. O sea, no es algo que, lo hacemos si queremos, es algo que deben hacer.” “son lineamientos que hay que cumplir”. “cuando las cosas nos vienen de arriba y nos aprietan tenemos que hacerlas sí o sí”. “sí o sí,...incorporarse obligatoriamente al Plan Ceibal”; “así que...si te gusta, si querés, bien, y sino también”*

Teniendo en cuenta las relaciones micropolíticas de los centros escolares y la inclusión de la tecnología en el aula, observamos que si bien existe un discurso desde la gestión de las escuelas de que las XO son una parte integral del proyecto de gestión de cada centro, ello no pasa de mera retórica. Los siguientes testimonios son muy elocuentes en ese sentido. Consultamos a una docente sobre ese aspecto: ¿El uso de las computadoras XO es considerado una parte integral del proyecto de gestión de cada escuela?, nos respondía: *“En teoría sí... Ahora si vamos a la práctica, es otro cantar. Digo, porque vemos, por ejemplo directores que no tienen la más mínima idea de lo que están haciendo sus maestros en el aula. Como también vemos inspectores que no tienen la más mínima idea, si los maestros trabajan o no.” “nadie sabía nada, si le*

preguntaban a un Inspector, haber si conocía alguna experiencia exitosa en alguna de las escuelas de su distrito, no tenían la más mínima idea de lo que estaban haciendo los maestros.”

Confirmamos esta visión al dialogar con otra docente innovadora haciendo referencia a la inclusión de las computadoras XO en los nuevos programas vigentes de Educación Primaria, señalaba que *“No, para nada, no figura”. “Está precioso (el programa) pero no hay nada”*. (Rodríguez Zidán, 2009:67).

Consideramos que el cambio en la gestión de la innovación depende del significado que le den los maestros a lo largo del proceso. Es una necesidad sentida la formación, capacitación y perfeccionamiento permanente del colectivo docente. Con relación a este tópico, más adelante nos comentaba: *“el gran problema muchas veces de los maestros es que trabajan en los dos turnos, entonces, eso ya está limitando, porque después de una jornada de ocho horas trabajando con chiquilines, (...) no queda mucho tiempo para ocuparse de formación en tecnología.”*

Para que realmente los talleres tengan el impacto esperado, es necesario considerar entre las diversas variables la del multiempleo, para que todos los docentes puedan acceder a las instancias de capacitación y formación permanente.

Es necesario diseñar cuidadosamente las instancias de formación, atendiendo no solo a la cantidad de talleres, sino a la calidad de los mismos, ya que como plantea una maestra comunitaria, *“...nos dieron un curso un día, unas horas en la Inspección, esto se aprende así y esto se aprende acá, y tiene estos programas ahí, y ahí tírate al agua, y al que le gusta, indagó más e investigó más”*. (Rodríguez Zidán, 2009:72).

Una alternativa en este sentido, representan las actividades de trabajo colaborativo entre los maestros que se promueven desde los espacios de coordinación de algunas escuelas. Otra docente nos explicaba al respecto: *“Se está usando en algunas escuelas espacios colaborativos por ejemplo, los grupos*

de Google, para que los maestros empiecen a, interactuar, con las tecnologías.” Además, *“a través de los foros puedan intercambiar ideas, y... construir conocimiento”*. En la misma línea, aparecen los blogs de los diferentes centros escolares, mediante los cuales se proyectan las producciones realizadas, las que se multiplican vía Internet: *“muchas escuelas tienen blog y proyectan las producciones que han hecho y que después todos esos blog de escuelas que ya son varias se linkean al blog, a la página de Inspección de Escuelas”*.

Otro aspecto importante a destacar, es el intercambio de experiencias entre algunos maestros, mediante el trabajo en equipo: *“en algunas escuelas ves que hay maestros que como son más fuertes en el uso por ejemplo de las tecnologías, como que entre ellos, uno va, trabaja en la clase del otro,, para enseñarle algo que el docente quería”*. *“eso es un docente que está realmente impulsando el cambio, porque... está enseñando a su compañero a como trabajar.”*

En el departamento de Salto, existen 116 centros educativos que deberían impulsar el trabajo con las nuevas tecnologías. Consultada una entrevistada sobre la existencia de alguna escuela que sea vista por otras como un ejemplo de buenas prácticas en lo que respecta a la gestión de la implementación de las XO, señaló, en aquel momento, que no se identificó ninguna, que quizás para fin de año se pueda ver un resultado de ese tipo con la labor de los maestros dinamizadores y del maestro de apoyo. Sin embargo, una de las máximas autoridades especialista en la temática, consultada recientemente, señala lo siguiente: *“hay escuelas como por ejemplo, la cinco, que han hecho... en el canal Ceibal, han sido seleccionadas en un par de oportunidades para ir a Montevideo, viajan a Montevideo y de ahí hacen la exposición que después se ve por el Sodre...”*. *“algunas escuelas rurales también hacen sus aportes desde las Ciencias Naturales mostrando ... el Laberinto... o en Etoys también los proyectos, esos libros electrónicos con actividades de huerta que han hecho...”*. De los testimonios anteriormente mencionados, es posible concluir que se identifican

escuelas que puedan ser consideradas como ejemplo de buenas prácticas en lo que respecta a la implementación de las XO, por algunas actividades puntuales, pero ninguna de las entrevistadas pudo delinear sus rasgos característicos. Sin embargo, es importante señalar que la elección de un modelo pedagógico implica decisión, acción y compromiso con una visión de la escuela integrada a la realidad sociocultural y al contexto particular de cada centro. La expansión de las XO impone la elección de un modelo que las integre en las acciones cotidianas de las escuelas para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también en la gestión académica del centro.

En lo que refiere a las diferencias existentes entre las escuelas de contexto sociocultural crítico y las demás, indicaba una entrevistada que: *“los problemas que se ven en las escuelas de contexto es en cuanto a los cuidados, porque si bien en todas las escuelas se rompen las XO, en los contextos económicamente desfavorables es más difícil después mandarlas arreglar por falta de medios.”*. Entre las escuelas urbanas y rurales no pudo señalar diferencias pues no realizó asesoramiento a escuelas del medio rural: *“no he visto escuelas rurales.”*, afirmó.

A pesar de esas dificultades señaladas, una docente confirmaba que algunas de las escuelas de contexto crítico se han destacado por su incorporación de las XO como una nueva herramienta de aprendizaje: *“la mayor riqueza del uso de las XO las vemos justo en las escuelas de contexto y en la producción que han hecho de ellas”*, lo que sin lugar a dudas se debe a que la utilización por parte de los alumnos que a ellas concurren, por tener un nivel socioeconómico bajo, es más novedosa, creativa y sin fronteras, a pesar de que la falta de información de la familia de los alumnos de dichos centros, ha provocado que en algunos casos, por no tener recursos para reparar las máquinas, así como también, por no tener información acerca de cómo canalizar las gestiones para la reparación, las tiraron: *“por no tener recursos o uso las tiraron”*. En las escuelas de contexto crítico, es más difícil subsanar las rupturas de las XO, dado que *“si la familia*

tiene cuatro o cinco criaturas que es lo que pasa en las zonas de contexto donde se rompa un cargador o se le rompa la pantalla, eso no hay forma de solventar.”

Consideramos que se debe implementar de modo inmediato, una política focalizada de intervención en las escuelas de contexto crítico, buscando una integración real de las familias, dado que según declaraciones de un entrevistado, momentos después de haber finalizado la entrevista, en un diálogo informal, afirmaba que: *“en dos años en esta escuela no hay más máquinas”*, lo que realmente es preocupante. Cabe agregar además, que la escuela a la que pertenece ese docente, es considerada por las autoridades departamentales, como la “Escuela Modelo”, es decir, donde se ha realizado un proyecto de intervención debido a los grandes índices de rupturas de máquinas, logrando revertir dicha situación, según el discurso de las autoridades, brindándose además, una mayor capacitación al equipo docente y a las familias.

Algunas consideraciones finales sobre el cambio y la mejora escolar con TIC

Los informes y estudios revisados nos permiten concluir que la experiencia del Plan Ceibal en Uruguay se caracteriza por articular diferentes dimensiones y externalidades potenciales vinculadas con la equidad social, el desarrollo tecnológico y la mejora de la educación en la sociedad del conocimiento. Es una política pública que nace con un fuerte apoyo del sistema político en el marco de una iniciativa de gobierno claramente identificada con la inclusión digital y el desarrollo de oportunidades. De acuerdo con la revisión de antecedentes y el análisis de resultados de los estudios e investigaciones incluidos en este informe, es indudable que el Uruguay ha mejorado en términos objetivos todos los indicadores de acceso a las nuevas tecnologías -y las externalidades positivas que esta situación produce- como efecto, entre otros factores, de la expansión del Plan Ceibal y la conectividad uno a uno en todo el territorio nacional.

Sin embargo, esta expansión de las TIC no ha logrado transformar profundamente las prácticas duras o centrales de todo sistema educativo: el aula, la gestión escolar y el aprendizaje de los alumnos. Y si hay impacto, -sobre el cuál todavía no disponemos de instrumentos y metodologías para medirlo- hay indicios de que el mismo puede continuar reproduciendo circuitos de alta calidad en términos de resultados, en los centros educativos de mayor capital material y simbólico, en detrimento de aquellas escuelas ubicadas en comunidades de alta vulnerabilidad social (Rodríguez Zidán, 2010).

Los estudios revisados indican que, -en términos generales e independientemente de los actores o grupos considerados- existe una valoración social positiva sobre la implementación de la innovación así como una visión general y levemente optimista sobre los efectos del Plan Ceibal. No obstante, existen áreas problemáticas, y dificultades derivadas de la implementación que los mismos trabajos señalan como temas para la reflexión y la reformulación de las políticas en TIC para las escuelas. Entre otros tópicos, debemos señalar los siguientes: a) la velocidad con que fue realizada la introducción de un cambio impulsado desde las políticas públicas que perturbó de forma significativa las rutinas y prácticas tradicionales de nuestras escuelas, b) las dificultades para comprender cuales son las mejores estrategias y las nuevas formas de enseñar mediante el uso didáctico de las TIC, c) el riesgo existente de que las innovaciones tecnológicas terminen por realizar una selección positiva, es decir, motivar a aquellos que de por si, ya estaban motivados a transformar sus prácticas antes de iniciado el proceso de innovación, d) la emergencia de nuevas brechas, territoriales, institucionales, de aprendizaje, que terminen por perpetuar, cuando no amplificar, la desigual distribución de las diferencias sociales en diferencias de conocimiento, capacidades y habilidades; e) el problema derivado de la creación de circuitos de calidad, innovación y mejora de oportunidades para el desarrollo, a un alto costo de excluir de esta experiencia a los grupos sociales más vulnerables; f) la

importancia de atender que efectivamente la incorporación de la tecnología provoca un uso con sentido crítico, de mayor potencial democrático, que simultáneamente modifica las condiciones objetivas y reales de existencia de los sectores más excluidos de la sociedad.

De forma complementaria a lo señalado anteriormente, el estudio de las perspectivas de los docentes de educación primaria básica radicados en una de las ciudades más desarrolladas en el interior del país, nos permite conocer cuáles son las actitudes y percepciones hacia el cambio de sus prácticas y que expectativas y valoraciones tienen sobre las posibilidades de mejora de los aprendizajes, la enseñanza y gestión escolar a partir de la introducción de las computadoras XO. Los datos indican que hay múltiples percepciones y representaciones docentes sobre el impacto del Plan Ceibal. No es posible conocer, en el desarrollo actual de la investigación educativa aplicada, cuál es el impacto del uso de los recursos digitales en el aprendizaje escolar. Si podemos afirmar por lo menos dos conclusiones provisionales. En primer lugar, que varios estudios internacionales sostienen que hasta el momento no hay evidencias de correlación directa y positiva entre uso de TIC y mejora en los aprendizajes (Lugo, 2010; Jara Valdivia, 2009, Carnoy, 2004, Cuban, 2001). Y en segundo orden que a partir de las TIC los centros educativos se reestructuran de tal manera que son cuestionadas las bases fundacionales del modelo tradicional de la escuela. La información empírica recogida en nuestro trabajo evidencia el alto grado de heterogeneidad de las interpretaciones y valoraciones de los maestros sobre este proceso.

Al analizar las escalas de actitudes, descubrimos un “continuum” de percepciones. Los educadores perciben positivamente un cambio educativo favorable para la enseñanza de la lengua y de la ciencia, observando que los aprendizajes serán diferentes (que no es lo mismo que mejores). En cambio, sus representaciones sobre el posible efecto negativo o neutro de la tecnología sobre la gestión de los centros e impacto en la comunidad en el sentido amplio

(posibilidades de ampliar el horizonte económico, como instrumento de socialización entre pares o en la participación de los padres en esta experiencia) nos advierten sobre las dificultades de pensar linealmente el cambio social como producto de la inversión tecnológica.

Pensar y crear nuevos modelos para la gestión de la innovación, es un nuevo desafío. Las respuestas de los docentes señalan que no esperan un efecto positivo de las XO en la coordinación del centro, en el trabajo por áreas o en la evaluación de los aprendizajes. Por otra parte, y de acuerdo a las evidencias que se desprenden del presente trabajo, es posible afirmar que es necesario pensar un plan estratégico para gestionar la innovación considerando al centro educativo como unidad de transformación. En este sentido, las contribuciones de las nuevas teorías sobre la planificación del cambio señalan la necesidad de un planificación estratégica centrada en las TIC y en un nuevo liderazgo directivo de la escuela (Aguerrondo, 2007; Lugo, 2010, Anderson, 2010). La estrategia en cascada, implementada inicialmente por la administración escolar y el organismo técnico responsable (LATU) para capacitar a núcleos de docentes innovadores y movilizadores del uso de la XO en cada departamento del país, no ha tenido el impacto esperado. Creemos que todavía subyace la idea en algunas autoridades y en organismos de conducción, de que el cambio educativo se planifica en el centro del sistema y luego se expande por el resto de la estructura institucional mediante la dinámica de grupos de docentes formados en el uso de la tecnología. El riesgo de esta modalidad, es que desconoce a la escuela como unidad de la transformación, espacio que en muchos casos está fuertemente acoplado por la dirección escolar y las inspecciones o supervisiones escolares. Es necesario crear alternativas para romper con la inercia institucional (sumar lo nuevo a las viejas estructuras) a partir de identificar lógicas institucionales con un fuerte liderazgo transformador que promueven el rediseño organizacional hacia la mejora.

Con la base empírica de nuestro trabajo y los antecedentes considerados podemos comprobar la existencia de tres grupos de educadores que se relacionan de forma diferente con el uso de las nuevas tecnologías en educación. Un primer perfil de docentes innovadores que desarrollan el uso didáctico de las TIC (en el entorno del 20% de la muestra estratégica contemplada) y un segundo nivel en la misma proporción donde ubicamos a los docentes que manifiestan no sólo autopercepciones negativas o de insatisfacción sino que no usan la tecnología (Rodríguez Zidán, 2010). Además, hay un grupo mayoritario de maestras y maestros que tienen expectativas moderadas y actitudes ambiguas con respecto a la posibilidad de cambiar o no sus prácticas docentes. En este sentido, debemos reflexionar sobre la inconveniencia de organizar estrategias homogéneas de formación orientada hacia grupos de maestros con un alto grado de heterogeneidad en conocimientos previos, expectativas e intereses relacionados con el uso de las TIC.

El avance en el uso profundo y pedagógico de la tecnología debe implementarse, con el transcurso del tiempo hacia un cambio de paradigma de la gestión, especialmente si se llevan adelante más proyectos de articulación entre los maestros de Apoyo Ceibal (o referente tecnológico, como lo denominan varios documentos del IIPE, UNESCO, véase Lugo, Nelly, 2007) y los docentes de aula trabajando juntos en propuestas con un fuerte contenido didáctico. Así lo indicaba una de fuente consultada, *“hay un antes y un después del Maestro de Apoyo Ceibal”*, razón por la cual consideramos de vital importancia que, dado el impulso que ha tenido el Plan Ceibal a partir del trabajo de los Maestros de Apoyo, que los mismos sean incorporados definitivamente (no con un carácter de contratados por cuatro meses como se realizó durante el año 2010) a todos los centros, ya sean urbanos o rurales, pues cumplen un rol clave en la gestión de los equipos docentes, y su liderazgo

es fundamental para llevar a cabo este proceso de cambio institucional necesario para que la inclusión de las XO sea realmente significativa.

En este sentido, podemos concluir, para finalizar, que la implementación de las políticas de tecnología para la educación básica en nuestro país, todavía no ha logrado fortalecer la identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje en el contexto actual de la sociedad del conocimiento. Cambiar el modelo de gestión requiere de una reformulación profunda del esquema de organización institucional vigente. Entre otros factores, el rol de liderazgo de los directores con los equipos de gestión y los maestros referentes tecnológicos es esencial para suscitar nuevas capacidades institucionales e introducir prácticas de mejora del uso con sentido de las TIC mediante la motivación, el perfeccionamiento en el propio centro y el desarrollo de nuevas habilidades.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés. (2007). *Las TIC: del aula a la agenda política* .Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

ANDERSON, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Recuperado el 20/5/2011 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

BALAGUER, Roberto. (2009). *Plan CEIBAL: Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*. Montevideo: Pearson Education. Psicolibros Waslala.

BIANCHI, Carlos y SNOECK, Michele. (2009). *Ciencia, Tecnología e Innovación en Uruguay: desafíos estratégicos, objetivos de política e instrumentos. Propuesta para el PENCTI, 2010-2030*. Montevideo: ANII.

BRUNER, J. (2007) “Una sociedad movilizada hacia las TIC?”, IIPE-Unesco. Buenos Aires.

BURBULES, Nicholas. Dr. en Filosofía de la Educación y Especialista en Tic de las Universidad de Illinois, EEUU. Puede verse un video donde es entrevistado para el portal [www.educ.ar](http://portal.educ.ar), en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/nicholas-burbules-los-problemas-1.php>

CARNOY, Martín. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*. <<http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>> [Consulta: 24/06/2009].

CASAMAYOU, Adriana. (2010). *Adultos y Ceibalitas. ¿Son Compatibles?*. <<http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2010/09/Adultos-y-ceibalitas.pdf>> [Consulta: 03/12/2010].

CASAMAYOU, Adriana. (2010b). Las nuevas tecnologías: ¿son para todos?. Montevideo: AGESIC. <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2010/09/Informe_Observatic_n%C2%BA4.pdf> [Consulta: 02/12/2010].

CUBAN, Larry. (2004). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de la educación pública*. México: FCE.

DE LA TORRE, S (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Colección educación al día.: Madrid.

GVIRTZ, et. al. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor S. A.

FLOR DE CEIBO. (2009): *Proyecto Flor de Ceibo. Informe de lo Actuado* (agosto – diciembre 2008). Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay.
<<http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe%20Flor%20de%20Ceibo%202009.pdf>> [Consulta: 22/09/2010].

FLOR DE CEIBO. (2010): *Proyecto Flor de Ceibo. Informe de lo Actuado* (agosto – diciembre 2008). Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay.
<<http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe%20Flor%20de%20Ceibo%202010.pdf>> [Consulta: 15/11/2010].

FUENTES MARTINEZ, S.(2005). “Comunicación: eje estratégico para la gestión del cambio educativo” en Foro Iberoamericano de Estrategias de comunicación. FISEC-Estrategias. UNLZ. Año I, Nº 2. Buenos Aires.

JARA VALDIVIA, Ignacio. (2009). *Las Políticas públicas de tecnología para las escuelas de América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. CEPAL. <www.cepal.org/SocInfo> [Consulta: 15/11/2010].

LAMSCHEIN, Susana. (2010). *Las TICS y la brecha generacional*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, Montevideo, 13-15 de Setiembre de 2010. <<http://www.observatic.edu.uy/publicaciones>> [Consulta: 02/12/2010].

LUGO, María Teresa. (2010). “Una escuela innovadora no sólo transmite información, sino que gestiona democráticamente el conocimiento”. *Espacio Educativo*. Nº 6. Buenos Aires: SADOP seccional capital. 64-72.

LUGO, María Teresa y KELLY, Valeria. (2007). *La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

LUGO, Maria Teresa. (2009). Entrevista publicada en el sitio de Red AGE. Disponibe en www.redag.org

LUGO, Maria Teresa (2010). “Una escuela innovadora no sólo transmite información, sino que gestiona democráticamente el conocimiento” en *Espacio Educativo*, publicación del SADOP, seccion capital, Buenos Aires, disponible en www.sadop.net

MACHADO, Alina; FERRANDO, Mery; PERAZZO, Ivone.; VERNENGO, Adriana y HARETCHE, Carmen. (2010). *Una primera evaluación de los efectos del Plan Ceibal en base a datos de panel*. Seminario sobre Economía de la Educación. CINVE. FCE. <<http://sites.google.com/site/seminarioeconomiaeducacion/>> [Consulta: 12/01/2011].

MARTÍN, Elena. (2007). *El impacto de las TIC en el aprendizaje*. Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO.

MORRISEY, Jerome. (2007). *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje: cuestiones y desafíos*. En Aguerrondo, Inés. (op.cit, 2007).

PLAN CEIBAL. (2009). *Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal. Primeros resultados a nivel nacional*. <http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_ceib> [Consulta: 09/11/2010].

PLAN CEIBAL. (2010). *Plan Ceibal: evaluación y lecciones aprendidas en la primera experiencia 1 a 1 a nivel nacional*. <portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012993.pdf> [Consulta: 09/11/2010].

PLAN CEIBAL. (2007). *Proyecto Pedagógico*. Montevideo: Plan Ceibal. <http://www.ceibal.edu.uy/portal/proyecto/documentos/Proyecto_CEIBAL.pdf> [Consulta: 09/05/2008].

RIVOIR, Ana Laura. (2008). *El Plan Ceibal: ¿mucho más que conectividad y acceso?* <http://www.bitacora.com.uy/noticia_1482_1.html> [Consulta: 07/12/2010].

RIVOIR, Ana Laura. (2009). “Innovación para la inclusión digital. El Plan Ceibal en Uruguay”. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*. Nº 4. Primer semestre de 2009. Universidad Complutense de Madrid. 299-328. <<http://www.ucm.es/info/mediars>> [Consulta: 07/12/2010].

RIVOIR, Ana Laura; ESCUDERO, Santiago y BALDIZÁN, Sofía. (2010). *Plan Ceibal: acceso, uso y reducción de la brecha digital según las percepciones de los beneficiarios*. Montevideo: FSC.

RODRÍGUEZ GUSTÁ, Ana Laura. (2008). “Políticas de innovación para la inclusión social: algunas consideraciones a propósito de su diseño”. *HOLOGRAMÁTICA*. Nº 9, VIII. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. 3-26. <<http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=937>> [Consulta: 09/11/2010].

RODRÍGUEZ GUSTÁ, Ana Laura. (2009). *Informe final sobre Innovación e Inclusión Social para el Plan Estratégico Nacional en Ciencia Tecnología e Innovación*. Montevideo: ANII.

RODRÍGUEZ ZIDÁN, Eduardo. (Coord.) (2009). *Estudio exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal en Salto*. CSEAM - Udelar. DFyPD. Centro Regional de Profesores del Litoral-Salto. Paysandú: REDICOR S. A.

RODRÍGUEZ ZIDÁN, Eduardo y DURÁN, Iris (2009). *La percepción docente sobre el impacto del Plan Ceibal. ¿Cambian las prácticas de los docentes*. <<http://www.uruguayeduca.edu.uy>> [Consulta: 09/11/2010].

RODRÍGUEZ ZIDÁN, Eduardo. (2010). “El Plan Ceibal en las Escuelas Públicas del Uruguay”. *NOVEDADES EDUCATIVAS*. Nº 236. Buenos Aires: NOVEDUC. 53-59.

RODRÍGUEZ ZIDÁN, Eduardo. (2011). “El Plan Ceibal en la Educación Pública Uruguaya: estudio de la relación entre tecnología, equidad social y cambio

educativo desde las perspectivas de los educadores.” *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Nº 19 2. Costa Rica: Facultad de CCEE. Universidad de Costa Rica. 1-26.

RODRIGUEZ ZIDÁN, Eduardo; TELIZ, Fabián y FERREIRA, Grisel. (2011). “Gestión del cambio y nuevas tecnologías en Uruguay. Análisis de las percepciones docentes sobre el Plan Ceibal en Salto”. *Novedades Educativas*. Nº 236. Buenos Aires: NOVEDUC.

UNESCO. (2009). Ceibal en la sociedad del S. XXI Referencias para padres y educadores. Montevideo: Günter Gyranek.
<<http://www.ceibal.edu.uy/Publicaciones>> [Consulta: 09/03/2010].

VILLANUEVA, Eduardo. (2009). “Brecha Digital. La debilidad de un término”. *Razón y Palabra*. Nº 52. México. <www.razonypalabra.org.mx> [Consulta: 06/11/2010].

ANEXO 1

¿Cómo perciben los docentes el impacto de la implementación del Plan Ceibal en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de los centros educativos?

Por favor, de acuerdo con su valoración indique el N° que identifica su respuesta en cada ítem

1. = MUY POSITIVO 2. = POSITIVO 3. = NEUTRAL

4. = NEGATIVO 5. = MUY NEGATIVO

IMPACTO EN LO PEDAGÓGICO						
1	Enseñanza de las Ciencias	1	2	3	4	5
2.	Enseñanza de Valores	1	2	3	4	5
3.	Enseñanza de Matemáticas	1	2	3	4	5
4.	Enseñanza de la Lengua	1	2	3	4	5
5.	Mejoras en el programa del curso	1	2	3	4	5

IMPACTO EN EL APRENDIZAJE						
6	Los alumnos valoran y respetan más el conocimiento	1	2	3	4	5
7	Los alumnos aprenden de forma diferentes	1	2	3	4	5
8	Los alumnos se respetan más entre ellos	1	2	3	4	5
9	Los alumnos son más autónomos	1	2	3	4	5
10	Aprenden a trabajar en equipo	1	2	3	4	5

EN LO SOCIAL, COMUNITARIO						
11	Interés de los padres y familiares sobre el proceso de enseñanza de sus hijos	1	2	3	4	5
12.	Compromiso de los padres en el cuidado y aprendizaje del recurso tecnológico.	1	2	3	4	5
13	Cambios en la socialización	1	2	3	4	5
14	Impacto de la XO en la actividad económica de la familia	1	2	3	4	5
15	Impacto de la XO en la vida social y cultural de la familia	1	2	3	4	5

GESTIÓN Y PROYECTO de CENTRO						
16	En la dinámica de trabajo cotidiano de los docentes	1	2	3	4	5
17	En la coordinación del centro	1	2	3	4	5
18	En la conformación de grupos de docentes que trabajen por área	1	2	3	4	5
19	En la investigación sobre los resultados de los aprendizajes	1	2	3	4	5
20	El vínculo con las familias	1	2	3	4	5

14. Efecto Establecimiento

Lic. Jorge Scuro

1.- Ubicación y planteo de la experiencia.

1.1- Efecto establecimiento es el nombre que damos a un estilo y método de concebir y dirigir los centros educativos. Consiste, fundamentalmente, en aceptar la concurrencia de las distintas instancias y estamentos de la vida institucional de la escuela, liceo o centro educativo, en el proceso mismo de educación.

Fui reclutando elementos para concebir esta formulación o teoría en las investigaciones, historias y análisis de experiencias de educación de calidad hasta concluir que: las mejores escuelas dan mejores resultados en la formación de sus alumnos.

Lo difícil era determinar con exactitud cuáles son “las mejores escuelas”. Aquí me encontré con limitaciones y reducciones provenientes de enfoques ideológicos más o menos rígidos. Se alegaba, por ejemplo, que mejores escuelas son las que tienen mayor disponibilidad económica o se encuentran en los barrios altos. Si bien estos factores pueden intervenir en los resultados del aprendizaje me encontré, en la literatura existente y mis investigaciones y experiencias personales, que no eran condicionantes únicos en el resultado final. Dicho de otra forma: escuelas de contexto crítico y escasez de recursos podían tener altos rendimientos en sus egresados. Por lo cual la calidad de una escuela y la calidad de su producto final: los buenos aprendizajes no eran resultado exclusivo de un par de factores sino que nos encontramos con convergencias multifuncionales.

Todo un desafío se me presentó al intentar encontrar todos esos factores incidentes en el proceso educativo y ordenarlos jerárquicamente. Menudo

problema que convoca a la investigación, el análisis y la crítica y autocrítica de los factores ideologizantes que permanentemente inciden en la actividad intelectual y emotiva del proceso educativo.

1.2.- Esta concepción que teníamos en forma embrionaria al asumir nuestro cargo de Director General en un colegio privado de Carrasco Norte la desarrollamos y concretamos durante 28 años en forma continua. Hacemos hoy una evaluación de logros y fracasos.

En 1981 este colegio contaba con un total de 411 alumnos entre preescolares, primaria y liceo. Por distintas circunstancias entra en crisis aguda de funcionamiento y la Congregación religiosa titular decide su cierre.

Se manifiesta que carecían de personal religioso apto para seguir adelante y el clima institucional era altamente conflictivo por desacuerdos sustanciales entre el Consejo directivo, la dirección, un grupo de docentes y un grupo de padres numeroso, influyente y organizado.

Se encuentra una salida negociada y transaccional entre la Congregación y quienes resistían la decisión: el Obispo y el grupo de padres de alumnos. El propuesto Director General elabora un “diagnóstico primario de la situación” que es aceptado como base para el acuerdo que permite seguir brindando el servicio educativo que era considerado útil y necesario en ese barrio y ese momento.

El intento constituía un desafío educativo e institucional. Se deja la gestión global en manos un director general laico. Su objetivo era mantener la actividad por lo menos un año a los efectos de generar una solución definitiva consensuada (aunque la Congregación entendía era el cierre definitivo).

Lo que comenzó como una “experiencia”, así se la designaba, cubrió 28 años de actividad, llegando a recibir el Premio Nacional de Calidad, de manos del Sr. Presidente de la República en 2004 y la distinción de Mensajero de la Paz por parte de UNESCO (2003).

Se recibía, en el acuerdo, solamente el edificio escolar con su mobiliario, escaso y deteriorado. No había en caja recursos económicos, sino deudas; rispideces, enconos y un ambiente humano desilusionado por múltiples intentos de recuperación frustrados.

1.3.- Vale la pena indicar que la ubicación de este colegio, Carrasco Norte, era en ese momento, 1981, una zona de escaso desarrollo urbanístico. No tenía calles pavimentadas, ni iluminación, ni señalización, ni los servicios indispensables de cualquier barrio montevideano. La zona era habitada por familias provenientes de clase media y baja. En general era gente joven que había reciclado las antiguas casas de balneario familiares, o que había recibido antiguos terrenos comprados en cuotas por generaciones anteriores.

El barrio se desarrolla entre Avda. Italia, al sur, camino Carrasco al norte, arroyo Carrasco al este y Cooper al oeste. En la costa del arroyo de todo el noreste se encuentra el “cantegril Acosta y Lara” como se le llamaba, al hoy asentamiento “Barrio esperanza”. La convivencia social era tranquila y el colegio realizó un permanente vínculo social, recreativo y de fomento entre los vecinos, los docentes y los alumnos. Esta situación que los memoriosos recuerdan como idílica, donde se veían las garzas en el arroyo y los niños jugando en los terrenos baldíos fue cambiando progresivamente en este cuarto de siglo. La población creció permanentemente. Se aceleró la construcción y la urbanización. Aparecieron servicios modernos; también la pobreza, la segregación, la distancia entre ricos y pobres y la delincuencia. Creció la presión socio cultural de Carrasco sur y la “zona de emergencia” se transformó en “zona roja” para la vivienda y seguridad.

2.- Implementación y abordaje de solución.

Para implementar la recuperación y el buen desarrollo de esta escuela y liceo barrial se hizo necesario un prolijo diagnóstico que implicó recibir información de los estamentos concurrentes a la tarea común. Encargados de sectores, docentes, alumnos, padres y vecinos.

Se elaboró un plan estratégico, tomando como base los puntos que fueron tenidos en cuenta en el “diagnóstico inicial”.

1º) Atender la inquietud docente y de los funcionarios. Se hicieron reuniones de presentación de cada uno de los participantes. Se expusieron los inconvenientes, ventajas y temores del emprendimiento. Se conversó el tema salarial pues los docentes cobraban menos que en la educación oficial y se mostró la situación de la caja institucional.

El total del personal lo constituían 41 personas, con muy distintas cargas horarias.

El Director General (DG) se entrevistó personalmente con cada docente y funcionario en una conversación distendida planteando fundamentalmente que quería oír de cada uno sus pareceres, temores y expectativas. Fue necesario disuadir prolijamente a cada uno que no se prescindiría de nadie ni que teníamos prejuizgamiento.

También se hicieron varias reuniones con todos los docentes y funcionarios siguiendo esta misma línea de planteos. Recibiendo iniciativas y poniendo en común inquietudes.

En estas reuniones se consensuó una lista de puntos programáticos:

- a) no se haría reducción de personal;
- b) se aceptaba por todos que el mantenimiento de la fuente laboral dependía, en gran medida, de nuestro esfuerzo y calidad de servicio;
- c) se mantendrían las reuniones de propuestas y evaluación;

d) se aspiraba a equiparar los sueldos con la enseñanza oficial.

Estos objetivos fueron actualizándose con el correr del tiempo. Por ejemplo, después de dos años de afirmada como positiva nuestra “experiencia” se decidió “crecer o morir”; esto expresaba la buena onda vivida entre todos que nos impulsaba a completar el ciclo básico creando un grupo de cuarto año liceal. Este fue un momento de vida capital para el colectivo pues se revirtió la política tomada, en su momento, por la sociedad titular de ir cerrando los cursos de los extremos, es decir: se fueron cerrando los cursos de jardinera de tres y cuatro años, así como los grupos de bachillerato hasta quedar sólo con un tercer año de 17 alumnos. Plantear abrir un grupo de cuarto año se vivió como un triunfo colectivo pues eso robustecería la inscripción en los años iniciales de liceo y retendría los alumnos de tercero que con los años iría aumentando si la propuesta era aceptada por los alumnos y sus familias. Era revertir una política de cierre por una apuesta esperanzada al buen trabajo colectivo. De hecho en pocos años se completó la totalidad de los cursos de bachillerato e incluso se incorporaron otras opciones.

También fueron necesarias varias reuniones con los padres. Aquí la problemática era muy distinta. Había diversas informaciones previas, distintos niveles educativos, distintas expectativas y fuerte necesidad de tener seguridades de la “experiencia” que comenzaba. Fue tarea de persuadir y generar confianza. Se fueron decantando varios grupos de padres que tomaron distintas temáticas en sus reuniones.

2º) Procurar la calidad educativa. Este tema fue planteado como objetivo prioritario aunque se veía muy difícil la situación de partida.

Para ello:

a) se socializaron los logros y se destacaron las ventajas.

b) se comenzaron a reunir “salas” docentes.

c) se formó un Equipo de dirección.

a) Es interesante destacar el cambio en “el clima” que se fue operando. De una situación depresiva y apática se pasó a otra atenta y creativa luego alegre y festiva. Siempre se mantuvieron agentes negativos o generadores de sospechas, pero se iban perdiendo por la acción esperanzada del conjunto.

No faltaban las desilusiones con algunos padres excesivamente centrados en sus hijos, pero los reveses fueron asumidos con delicadeza por el grupo y la dirección.

Analizar las cosas que hacíamos bien nos dio confianza. Esto motivó a ver otras experiencias o estudiar otras prácticas.

b) La gran salida fue la reunión por “salas”. Desde el primer año empezamos a reunirnos un sábado por mes durante cuatro horas. Fue interesante observar el proceso de respuesta a esta actividad. La administración no podía pagar estas horas extras o sea se hicieron voluntarias. Se escucharon críticas pero rápidamente se obtuvo un 100% de asistencia!!

Los profesores tenían otras dificultades pues los sábados tenían actividad en los liceos oficiales, pero se fueron superando rápidamente. Con el tiempo se pudieron pagar estas horas: la reflexión es que la motivación no era la compensación económica sino el fruto de las reuniones mismas. Junto al pago de las horas tuvimos la alegría de la creación en común.

Es importante destacar acá que los docentes eran compartidos con la educación oficial; sin embargo los resultados logrados en uno u otro ámbito eran distintos. Esto es un argumento definitivo para comprender que la gestión escolar genera un efecto establecimiento enriquecedor para docentes y alumnos. En Uruguay compartimos planes, programas, autoridades y docentes en el sistema educativo. Varían las gestiones y los resultados. Esto nos alienta a pensar que el cambio nacional y popular es posible.

No se trata de reivindicar un centro ni, por favor, generar infecundas oposiciones entre oficial y privado. Se trata, sí, de ver los distintos resultados de estilos de

gestión. Ideologizar la práctica educativa sólo retarda su necesaria eficacia y eficiencia.

c) El organigrama recibido vinculaba verticalmente los departamentos (Primaria, Secundaria). Es decir los docentes se relacionaban con su director y estos individualmente con el DG. Se modificó el organigrama generando instancias horizontales. Se creó un Equipo de Dirección del COLEGIO, es decir los criterios pedagógicos fueron elaborados y discutidos a nivel de los objetivos de salida que nos proponíamos. Esto nos hizo adquirir “espíritu de cuerpo”. No sólo los alumnos que recibíamos año a año eran “nuestros” alumnos, sino que en el liceo teníamos a “nuestros” egresados de primaria. O sea las críticas a la “formación anterior” recaían en nosotros mismos. Este punto buscamos profundizarlo intencionalmente pues poner “fuera” de nuestra competencia algunas dificultades es un recurso permanente.

El Equipo de Dirección, de reunión semanal, se fue ampliando: se integró al director/a de Psicología, Educación Física, Inglés, Actividades Extracurriculares, Intendencia, Informática, Campamentos, Atención de recreos y espacios comunes. Es importante destacar que el primer director no pedagógico que se integró al Equipo fue el Administrador. Desde el primer momento, los tres directores iniciales del Equipo (DG, Primaria, Secundaria) integramos al responsable de los recursos económicos. Sabíamos que este compañero tomaría nota de nuestros proyectos y nos aterrizaría en la realidad de las posibilidades concretas. Claro, esto supone que también la obtención de los recursos y las inversiones tienen que ser clarificadas arriba de la mesa.

Asociación Civil sin fines de lucro significa que no debe ni puede distraerse un solo peso que no sea invertido en los fines educativos de la institución. Esto tomado al pie de la letra sin otra interpretación de lo que la letra dice.

3º) Incorporación de los padres a la gestión educativa.

Este fue un capítulo difícil. Tenemos muy poca o nula experiencia en el Uruguay de gestión por concurrencia de sectores. En educación el tema es crítico. Nos encontramos con estamentos altamente tecnificados y especializados, con trabajadores sin mucha especialización y con padres con formaciones y expectativas distintas del conjunto de la acción educativa de la institución.

Estas instancias de docentes, funcionarios y padres pasaron por distintos relacionamientos buscando un equilibrio siempre difícil. Debemos reconocer que entre las más grandes satisfacciones del quehacer educativo coloco los logros felices alcanzados en esta triangulación que se revierte en el trabajo y emprendimiento con los alumnos y ex alumnos.

Cuesta pero es posible. Tiene un organigrama fluctuante que se va corrigiendo y variando con la acción y el tiempo. Hubo ocasiones de ilusiones desmedidas y desánimos, pero el resultado global final fue altamente alentador. Encontrarse hoy con ex alumnos o sus padres y recordar viejos logros produce en los interlocutores una satisfacción que alimenta el espíritu. Como docente lo considero la máxima recompensa.

4º) Integración de los para-docentes y funcionarios de servicio al trabajo educativo.

Hace un tiempo publiqué un artículo periodístico titulado: “Los niños no van a la maestra sino a la escuela” donde destacaba el rol educativo de la institución escolar. La comunidad educativa y su entorno físico son los educadores.

Esto ha sido en la historia de la educación un avance y un logro lento pero constante. Hoy son directamente integrados al plantel educativo formal los docentes de inglés extracurricular, de educación física y deportes, los adscriptos, los de informática y todos aquellos que “proponen o enseñan algo en el ámbito

escolar”. Pues bien ya era hora de integrar a los psicólogos y los psicopedagogos que concurren a la actividad cotidiana del centro educativo.

Esto no se da en todos lados. Tampoco a nivel internacional es fácilmente reconocido.

Esta ampliación del espectro pedagógico fue ampliamente saludable y fructífera para todo el equipo docente. Algunas resistencias no manifiestas y otras claramente expresadas fueron los disparadores para generar un intercambio interdisciplinario y multidisciplinario realmente creativo y generador de nuevos conocimientos.

5º) Desarrollar una administración científica.

En mi carrera como director me interesó conocer experiencias ajenas. Algunas me dejaron perplejos. Por ejemplo cuando le pregunté a un decano de la UDELAR cuantos alumnos y profesores tenía su facultad, me respondió con dudas y cifras globales que le parecía podían ser aproximadas. Me reconoció no saberlo con exactitud. En otra oportunidad un director de un liceo me dijo que no conocía a todos sus docentes y funcionarios.

Es más frecuente encontrarse con directores que desconocen los sueldos de sus funcionarios y desconocen el costo que demanda cada alumno para su educación mensual y anual. Desconocen cuánto gasta la escuela o el liceo en electricidad, agua y teléfono.

Nuestros estudiantes docentes no reciben formación en economía de la educación, todo se reduce a demandar al Estado (un ente abstracto genérico y global de difícil relacionamiento) un mejor presupuesto desconociendo si comparativamente lo que gasta su institución es mayor o menor que otras instituciones públicas o privadas. Resulta que cuando se tiene que gestionar una escuela desde lo pedagógico y lo administrativo se necesita prepararse con otra cabeza. Además de preocuparse que los alumnos aprendan y atender los

requerimientos de los padres se tiene que procurar que puedan pagarse los sueldos a fin de mes, si no encontrará caras largas por los corredores y sufrirá la enseñanza-aprendizaje. Si no se paga los gastos mensuales no habrá ni luz ni agua ni teléfonos. Además sin sueldos pagos no hay estímulos razonables para los porteros y la seguridad. Es decir la institución educativa no puede cumplir sus objetivos por carencia de medios infraestructurales aunque cuente con muy buenos docentes.

La administración escolar tiene entonces dos grandes núcleos: la administración económica y la secretaría estudiantil y docente. Ambas deben cumplir con alto nivel de calidad sus cometidos y proporcionar excelente información para la conducción general de la institución.

En Uruguay la educación pública no tiene una administración por unidad educativa, escuela o liceo. En muchos otros países sí. Con motivo de un Congreso de Pedagogía realizado en Cuba, fui invitado a recorrer escuelas y liceos de la isla. Me llamó mucho la atención la composición de sus equipos de dirección, aquí sólo destacaré que en ese equipo se integra el administrador (esto me llamó la atención y me alegró pues coincidía con nuestra experiencia de Carrasco). Es decir el administrador debe lidiar con una cantidad fija de dinero que recibe y con ello debe atender su presupuesto. Si hay gastos excesivos debe controlarlos para equilibrar su presupuesto.

Este tema amerita otra ponencia.

Agrego acá que es necesario tener elaborado el presupuesto anual y saber con precisión cómo se cubrirá. Esto genera una política de relacionamiento con los padres, en el caso de la educación privada, que son los contribuyentes. Es necesario llevar prolijos balances mensuales y anuales que generen confianza y transparencia en todos los estamentos de la comunidad educativa. Si nos movemos en vaguedades y dudas se socava indirectamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto es largo para demostrar pero sencillo de entender.

Ser conocido y reconocido en la institución, que nuestros aportes sean bien invertidos y utilizados hace que los alumnos se eduquen en un ámbito más favorable a sus aprendizajes.

6º) Planificar y racionalizar el desarrollo e inversión edilicia, si se contara con fondos.

Esta es una etapa delicada y compleja. Ya existió en nuestra educación oficial tanto de Primaria como de Secundaria en las décadas del 40 y del 50 en que los directores y sus cercanos colaboradores eran llamados a expresar sus aspiraciones y necesidades en el crecimiento edilicio. Se concebía, como reivindicamos que sea, el edificio escolar y liceal como el hábitat que expresa y posibilita la tarea educativa.

Esta experiencia que vivimos y estamos desarrollando tuvo la posibilidad de planificar sus ahorros en la inversión de las familias y anualmente verterlas en constantes mejoras que fueron adecuando y haciendo crecer el edificio, mejorando la calidad del servicio entregado posibilitando su crecimiento.

Todo esto estudiando con sumo rigor que una generación no fuera sacrificada en aras de la siguiente. Manteniendo siempre el sistema de becas y descuentos que posibilitaban el ingreso de aquellas familias que lo deseaban sin que lo económico constituyera un sacrificio excluyente. Manteniendo un 30% del alumnado con algún tipo de descuento en sus aportes adecuándolo al ingreso familiar.

7º) Establecer vínculos y desarrollo comunitario con el barrio.

Cuando en 1981 nos hicimos cargo de nuestra tarea observamos los antecedentes de la escuela y su relación con el barrio. Nos llamó la atención su

buen relacionamiento e intercambio. Encontré cosas a mantener y otras a corregir.

a) Las cosas a corregir, eran entre otras, la inexistente separación física entre el terreno de la escuela y su continuidad con las calles del barrio. Téngase en cuenta que al no estar pavimentadas las calles, sino, sólo marcada en la arena el amplísimo terreno del recreo tenía continuidad física con las calles y por lo tanto con el resto del barrio. Esto originaba, entre otras cosas, que los niños en el recreo fueran hasta sus casas con suma facilidad, incluso cruzaran Avda. Italia. En las tardes y los fines de semana el lugar de recreo se convertía en plaza pública, pero no todos los vecinos eran tan cuidadosos para hacerse a la idea que luego sus hijos debían jugar allí entre los restos de frutas, restos de yerba y suciedades de los perros. Si bien esto le daba un “toque” distinto a la “escuela del barrio” constituía un problema educativo que enfrentaba fuertemente a dos bandos, era necesario discernir y actuar.

b) Había un fuerte relacionamiento con el “cangrejal”. Se estaba tratando de salir de un cierto asistencialismo a una ayuda más proactiva, pero se hacía necesario un plan mejor definido en relación con los objetivos pedagógicos del centro. Esto había que corregirlo o reorientarlo de un modo más científico y planificado.

c) Lo que en un principio podía ser otra difícil tarea incluida en el arranque intentamos convertirla en una posibilidad creadora de oportunidades. Tenía muy presente mis comienzos docentes en el Interior, pero fundamentalmente, las largas y riquísimas conversaciones con el gran maestro Julio Castro sobre su experiencia de la escuela como centro promotor de sociabilidad y cultura en su entorno. A tal punto llegó este hermoso desafío y compromiso, que además de nuestras horas “libres” (con mi familia nos trasladamos a vivir a la escuela) comenzaron a proponerse distintos proyectos de fuerte contenido que nos

llevaron a crear una ONG dedicada a la investigación y desarrollo social y educativo. Esto posibilitó una actividad profunda y creciente que fue interesando a otros protagonistas como la Intendencia de Montevideo, bancos de la zona, padres de alumnos, docentes y vecinos.

En definitiva uno de los mejores logros pedagógicos, docentes y educativos de la “experiencia”.

8º) Generar un clima comunitario distendido y procreativo.

Este punto tuvo características, también, prioritarias. No se puede ser creativo en un clima tenso y de sospechas. Esto debió ser encauzado con el desarrollo de las mejores técnicas gerenciales. Lo digo con esta fuerza pues es uno de los temas que más discusión me originó con mis amigos de la educación oficial (de la que provengo) en cuanto a posibilidades entre la gestión privada y la pública. Creo que aquí se comete un gran error al confundir lo rutinario y heredado con las posibilidades reales que genera un empeño planificado y consensuado.

Digo más, si se ven obstáculos concretos e individualizables para alcanzar el objetivo de un clima institucional adecuado para el cumplimiento de los fines docentes de la escuela deben ser erradicados. Proviengan estos de las costumbres, las inercias o la legislación inadecuada.

Ver producir a un grupo animado, distendido, dialogal y productivo rompe los ojos al observador y ciertamente es garantía de buenos logros pedagógicos. En este clima los alumnos aprenden más y mejor y los docentes enseñan y viven más y mejor.

Darí para otra ponencia.

9º) Hacer de la Comunidad Educativa la referencia del proceso educativo, distinguiendo adiestramiento, instrucción, enseñanza y educación como proceso concurrente en la formación de los niños, adolescentes y adultos. Se explicitó el

objetivo de formarnos como personas, con excelente capacitación e integración de valores éticos.

Este tema ya fue abordado en otras instancias. Por razones de espacio sólo indicaré una “adquisición” que realizamos en esta escuela. Le llamamos grupos “Porter”, sencillamente pues fue la persona que nos hizo descubrir esta posibilidad. El Prof. Porter es un profesor de pedagogía canadiense. Estuvo en el Uruguay en 1995 con motivo del Congreso “Educación y síndrome de Down” organizado por nosotros, la Asociación Síndrome de Down y la escuela Nuestro Camino. Desarrolló un método muy sencillo de consulta y toma de decisiones en asuntos puntuales ocasionados en la clase o la escuela con motivos didácticos que nosotros extendimos, también, a los de convivencia. Consiste en un análisis muy puntual a propuesta de uno de los maestros participantes, con una disciplina de observación y propuesta muy acotada que ayuda al docente o director a tomar una determinación. No debe tomar más veinte minutos.

3.- Nuevos desafíos.

3.1 La integración de alumnos con dificultades diferentes.

Ya indicamos nuestra participación en la temática educación y síndrome down. Desde 1982 se inició una actividad pionera integrando a la educación común niños con capacidades diferentes. Esto constituyó un saludable sacudón docente e institucional. La apuesta supuso grandes esfuerzos de persuasión pero inmensos resultados positivos para una más rica comprensión humana de los docentes, los alumnos, la familia y la institución. Los peores enemigos fueron las inercias, la pereza y el desconocimiento de los avances de las ciencias médicas y pedagógicas fuera de nuestros límites mentales y geográficos restrictivos.

Esto supone trabajo e inversión y se cosechan nuevos mundos y amplios horizontes. La disposición real al trabajo no se descubre hasta que la acción nos

lleva a tomar iniciativas frente al niño o adolescente que tenemos adelante y su familia. Los recursos los fuimos encontrando luego de iniciado el trabajo. Claro, hubo horas donadas pero compensadas con la alegría de los resultados y conocimientos obtenidos. Para pescar hay que mojarse.

3.2 El perfeccionamiento docente lo vimos como necesario y urgente para atender nuevas exigencias a que llevó el afán de excelencia académica en campos que los docentes, directivos y para-docentes no tenían formación.

Juntamos unos recursos, modestos al principio, para ayudar a solventar los gastos de formación y perfeccionamiento de nuestros compañeros. El aporte de algunos fue generoso en tiempo y dedicación. El compromiso social era volcar lo adquirido en la “sala” más próxima. Esto motivó nuevos aportes y compromisos que hicieron crecer el fondo común de conocimientos y experiencias compartidas.

La financiación de este rubro, siempre difícil, la fuimos perfeccionando hasta llegar a momentos de holgura muy provechosa.

3.3 La formación de los funcionarios en su nueva dimensión de educadores en tareas de servicios.

Se luchó contra los férreos límites de la “chacra” laboral. “A mí me corresponde hasta esta baldosa, la próxima la desconozco”. Aquí hay una fuerte mentalidad uruguaya (y quizás universal) que se abordó y se reelaboró. El bien global es fruto de la participación individual. Avanzamos juntos o nos enterramos juntos. No esperar que el otro haga lo que a mí me corresponde. Si la escuela fracasa perdemos todos, si crece nos aseguramos todos. Estos enunciados parecen moralina o de Perogrullo. Plantearlos seriamente y con criterio evaluativo es otro asunto.

Estos temas se discutían y elaboraban mensualmente en reuniones con todos los funcionarios analizando los logros y dificultados de su trabajo.

Fue emocionante escuchar los testimonios de quienes se adherían de alma a su tarea, incluso aquella limpiadora que dijo en una oportunidad que cuando pasaba por el colegio le daban ganas de trabajar ahí y que luego de logrado se sentía muy feliz.

Incluso hubo funcionarios, incluidas limpiadoras, que se motivaron para terminar sus estudios básicos de primaria y liceo. También quienes iniciaron estudios conducentes a otras posibilidades laborales mejores no sólo en su desempeño personal sino en vocaciones docentes y para-docentes anheladas pero siempre detenidas y postergadas por falta de apoyo del entorno.

3.4 Formación del equipo administrativo en temas de economía de la educación, administración social del bien común, contabilidad superior y administración financiera.

Fue necesario pasar de una contabilidad casera donde se registraba un informal registro de entradas y salidas a un sistema contable con respaldo profesional y adaptado a las mayores exigencias en cuanto a ingresos, salidas y pagos de leyes sociales.

Se tomaron asesoramientos externos y se hicieron auditorías contables.

3.5 Desarrollo de gestión empresarial elemental para trabajo social en el barrio. Preparación para gestión social y comprensión de problemas políticos, legales y de administración municipal.

Se inició un proceso de calidad en la gestión educativa. Para esto se debió formar a los funcionarios y docentes en los principios básicos de estos sistemas. El

Colegio obtuvo el Premio Nacional de Calidad en el año 2004 que le otorgó el Comité Nacional de Calidad en la órbita de la Presidencia de la República.

Nota: La formación en estas disciplinas (3.4 y 3.5) no está prevista en el currículo docente en nuestro país, ni siquiera para los directores. Proveer esta formación obligó a iniciativas propias de búsqueda de profesores idóneos, nacionales y extranjeros, que se fueron nucleando en un centro de investigación y extensión educativa autónomo.

4.- Realizaciones y frustraciones.

* En estos 28 años de constante actividad pudieron superarse con éxito las dificultades relacionadas con la acción educativa: perfeccionamiento docente, calidad educativa, buen clima institucional, interés por la investigación y resolución de problemas nuevos.

* También se superaron las dificultades económicas y financieras, dando sólida sustentabilidad al conjunto del emprendimiento.

* Se advierten realizaciones posibles de ser trasladadas o propuestas a otros contextos. En este sentido entendemos que la experiencia desarrollada tiene aspectos y posibilidades de ser desarrollada en diversos centros de enseñanza independientemente del tipo de gestión del centro que sea oficial o privado. Reivindicamos que la mayor autonomía de los centros favorece su creatividad y mejor respuesta para los problemas que presenta la educación hoy en el país.

* Se desarrolló la técnica de investigación-acción-participación que dio resultados muy sugerentes.

* Hubo dificultades de difícil resolución en lo referente a la continuidad del proyecto en la totalidad de su exigencia originaria.

* Se concientizó y demostró que el “efecto establecimiento” es el que educa. Que los docentes, alumnos, directores, funcionarios, padres concurren en su medida y ubicación a este logro sustancial del emprendimiento educativo. ¿Quién educa? : La escuela educa. No sólo el maestro educa. La educación de calidad es el resultado complejo de la institución de calidad.

*** Se comprendió cabalmente que no se necesita tener dinero para desarrollar proyectos sino que se necesita tener proyectos acertados y estructurados para conseguir el dinero que posibilite su desarrollo.**

En el transcurso de más de un cuarto de siglo de actividad se lograron mejorar los sueldos a los docentes, directivos y funcionarios. Esto vino acompañado con el compromiso y entrega de quienes creían en el proyecto como beneficio para todos. Era frecuente escuchar la gratificación que generaba ser partícipe de la institución, lo cual fue el mejor escenario para la superación de muy difíciles problemas que acompañan al proceso educativo de niños y jóvenes con la participación de técnicos, funcionarios y padres de familia.

“Libres como pájaros entre los pinos”, Alejandro Sánchez, con presentación de Jorge Scuro. Montevideo, 2004

“Brechas de aprendizaje en Uruguay, el caso Carrasco Norte”, Trilce 2005. Jorge Scuro, Cristina Ravazzani y otros.

EVALUACIÓN, SUPERVISIÓN Y CALIDAD DE LOS CENTROS

15. La evaluación como factor de mejora en la gestión universitaria

Mg. Silvana Herou Pereira³³

Resumen

Desde 1997, se ha venido implementando en las instituciones educativas la autoevaluación institucional en torno al desarrollo del P.E.I., como un mecanismo autorregulador sobre las metas alcanzadas, de acuerdo con los objetivos propuestos en cada uno de sus componentes: administrativo, pedagógico y de proyección a la comunidad.

Los planes de mejoramiento anual, fundamentados en el análisis de los resultados logrados por la institución en su autoevaluación en un año lectivo, se convierten en estrategias renovadoras de la vida de la organización.

La institución es el contexto en el que se materializan los objetivos de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes, docentes y directivos. “Evaluar para mejorar” parte de la convicción, que los profesionales que se desempeñan en el aula y en la institución educativa, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes y se involucran como personas en esta tarea con todas sus capacidades y valores. Por tanto se busca contribuir al mejoramiento de las prácticas y por consiguiente al mejoramiento de los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes, identificando mediante la evaluación de desempeño, las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias propias de la docencia.

³³ Magíster en Educación – Diplomada en Evaluación – Licenciada en Educación. Profesora Adjunta encargada del Sector Formación, Desarrollo Curricular y Evaluación de la Unidad de Capacitación – Pro_Rectorado de Gestión – UdelaR.

1.- La evaluación como instrumento de aprendizaje institucional

Toda organización genera en su cotidianidad una serie de actividades de enseñanza, a veces explícitas, otras implícitas, las cuales van generando diferentes tipos de aprendizajes, rutinas, usos, costumbres, prácticas, procedimientos, las cuales en algún momento deben ser evaluadas.

Esto implica que todos tengamos la misma idea sobre **¿qué es evaluar y para qué sirve?**

➤ **La evaluación es un proceso sistemático de recogida de información**, no improvisado, que permite organizar los elementos, sistematizar las fases, temporalizar las secuencias, proveer los recursos, construir y seleccionar instrumentos, etc. En cualquier caso, desde planteamientos cultivado en cuanto a los instrumentos técnicas y métodos, así como agentes.

➤ **Implica un juicio de valor**, que significa que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de valorarse, explicando su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones, por cuanto los evaluadores pueden realizar esta tarea y otras personas ajenas a ellos pueden tomar las decisiones.

➤ **Orientada hacia la toma de decisiones**: el proceso evaluatorio ha de tener una unidad, en este sentido apuntamos entre otros a la toma de decisiones orientada a la mejora de las prácticas. Esto significa, además, que ***la evaluación ha de ser un medio pero no un fin en sí misma.***

Es indudable que al hablar de evaluación, surgen todo tipo de imaginarios, evaluación de proyectos, de programas, de instituciones, de diseños curriculares y no deja de aparecer la imagen de las pruebas, las calificaciones, los exámenes, que desvirtúan el sentido y significado del “proceso de evaluación”.

Si partimos de la caracterización que realiza Eisner (1985), “...evaluación como crítica educativa”, en el mismo sentido en que podríamos hablar de crítica de arte.

Así como un crítico de arte nos presenta una obra con una mirada enriquecida por sus conocimientos por la profundidad del enfoque, porque puede relacionar esa obra con otras y encontrar sentido que al lego le cuesta desentrañar, el evaluador puede “ver”, con mayor profundidad y también con mayor alcance lo que puede pasar desapercibido para la mirada ingenua del lego.

Eisner, dice: “la evaluación como crítica educativa es válida y confiables cuando capacita a alguien (...) para ver lo que de otro modo permanecería oculto”. Si observamos a la capacitación como un instrumento que facilita los procesos de cambio, será oportuno indagar sobre los diferentes procesos que se dieron en las diferentes prácticas educativas.

Una de las particularidades de “la capacitación” está vinculada con el compromiso de los capacitadores con la tarea. A veces se bromea al respecto, diciendo; “... lo docentes de la educación formal nos cuentan que si el alumno no aprende, la falla está en el alumno, mientras que en la capacitación si no se generan aprendizajes, el que se debe ir es el responsable de la capacitación” (Blake 1999).

Muchas veces a la evaluación se la piensa como aquella que tiene la función de control, y se la cuestiona y rechaza. La función de control es unilateral, la de retroalimentación y el dar cuenta son interactivas. Tanto una como otra deben involucrar a todos los actores e interesados.

En el proceso de construcción de un marco que de sustento al “sistema integrado”, es preciso rescatar dos funciones básicas de la Evaluación: a) **la de retroalimentar** y b) **la de dar cuenta de (accountability)**,

Toda evaluación es un proceso que genera información, intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica, es decir significa o representa un incremento

progresivo de conocimiento ilumina los logros obtenidos o los problemas encontrados, ayudando a buscar nuevos caminos. Con este sentido se contribuye a “dar cuenta” y a “darnos cuenta” de los cambios, las apropiaciones, los logros y las carencias de los Planes, de los Programas, de la gestión educativa y administrativa de la Capacitación.

Con el gran objetivo de poder reflexionar y analizar los aportes surgidos de las evaluaciones a los diferentes actores y destinatarios de la capacitación, se propone la creación de un **“sistema integrado de evaluación”**, que genere los insumos necesarios para poder tomar decisiones informadas sobre todo lo atinente a “trayectorias formativas”, “modalidades formativas”, “uso de las tecnologías”, entre otros aspectos.

Primeros pasos:

1. Conformación de un equipo multidisciplinario que pudiera desarrollar actividades de indagación, asesoramiento, diseño de instrumentos de evaluación.
2. Profesionalización de los docentes del equipo en todo lo referente a diseño de instrumentos de evaluación, gestión de la calidad educativa, indicadores de gestión, uso de las tecnologías de la información (plataforma EVA).

Para comprender la real dimensión del sistema, es necesario partir desde la formación de los recursos humanos que por concurso pretenden a llevar a cabo la capacitación, y ya introducir la conceptualización de la evaluación como “factor de transformación de todas las acciones”.

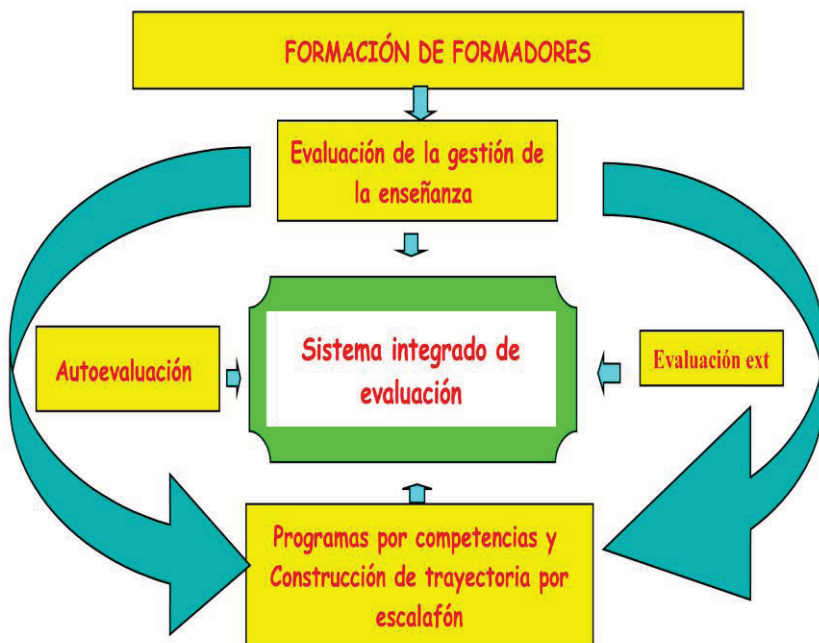


Diagrama elaborado por la autora con el objetivo de analizar actores y escenarios.

Este proceso de Evaluación de la Capacitación lleva implícito:

- **Auto- evaluaciones** de los diferentes actores y/o escenarios.
- **Heteroevaluación** o evaluación externa del proceso.
- **Metaevaluación** o evaluación para la toma de decisiones.

La propuesta de trabajo promueve el desarrollo y **conformación de un equipo multidisciplinario que pueda ser capaz de llevar a cabo la indagación, y la formación** en las temáticas de diseño curricular en Capacitación y formación continua de los adultos trabajadores y además, de la evaluación de todas las instancias de la Capacitación.

2.- Fundamentación metodológica

La propuesta tiene un enfoque de carácter descriptivo – interpretativo, para lo cual nos centramos en un primer momento en las características de la metodología cuantitativa o empírico-analítica, fundamentada en la generación de conocimiento desde una perspectiva que sigue un proceso hipotético-deductivo, para luego aplicar técnicas e instrumentos propios de la investigación basada en diseños, con el objetivo de permitirnos la comprensión de la “realidad” no como algo estable que se pueda objetivar. Sino como un objeto con credibilidad puesto que lo que buscamos es la confiabilidad de la información y el consenso de los todos los actores implicados.

Algunas de las características de esta perspectiva metodológica son presentadas por (Albert, 2007; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; Mateo y Vidal, 2000) y que son:

- Visión **objetiva, positivista, tangible y externa al investigador** de la realidad,
- Buscar **generalizar resultados** a partir de muestras representativas,
- Centrarse en **fenómenos observables**;
- Contar con los principios de **objetividad, evidencia empírica y cuantificación**;
- Finalidad **conocer y explicar** la realidad para **controlarla y realizar predicciones**;
- Utilizando básicamente **procedimientos hipotéticos-deductivos**, es decir, la mayoría de los problemas de investigación no se fundamentan en al realidad educativa, sino que surgen de las teorías (contraste de teorías); es por esta razón que vamos para cada actores diseñar un instrumento específico.
- Establece como criterios de calidad **la validez** (interna y externa), **la fiabilidad y la objetividad**;

- Los **instrumentos**, válidos y fiables, para la recogida de datos implican la codificación de los hechos (p. ej.: cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, etc.)

El análisis de los datos surgidos se analizan en forma deductiva y en forma estadística y además, orientándolos a la comprobación y contrastación de los mismos a todo el universo de la población de funcionarios no docentes de la UdelAR (aprox. 5811 funcionarios TAS)³⁴.

De manera primaria se comienzan definiendo diferentes **líneas indagatorias** que den cuenta de los procesos cognitivos, de desarrollo de pensamiento y las interacciones de los actores-funcionarios-trabajadores universitarios a través de los diferentes niveles escenarios de la Evaluación.

Esta opción metodológica pondrá énfasis en la complementariedad de lo cuantitativo y cualitativo, remitiéndose al campo de la construcción de sentido y significado, el cual se expresa a través del decir de los sujetos sobre su accionar cotidiano en contextos determinados.

La implementación de esta metodología requiere que se profundice y se lleve adelante simultáneamente un proyecto de indagación del diagnóstico de oportunidades de Capacitación para los funcionarios no docentes de la Udelar.

Este equipo de trabajo orientará su actuación en el análisis de los distintos registros que surgen de las técnicas aplicadas, considerando de fundamental importancia las opiniones de los actores involucrados cotidianamente en la construcción de la institución universitaria. Siendo la metodología de trabajo participativa, basada en el principio de autoconocimiento de las actividades y del valor sustantivo que adquiere el intercambio de experiencias entre los funcionarios de la Udelar. Aspectos recabados a través de las diferentes encuestas en línea que le fueron aplicadas a: a) diferentes niveles de

³⁴ Datos del censo universitario.

conducción, b) secretarios de facultades, c) operativos y d) todo usuario de algún curso de capacitación³⁵.

Como elemento de partida en las técnicas de intervención, se procederá al **Análisis de los datos surgidos en el Censo Universitario** efectuado en el año 2010, de esta manera se aspira a contar con una sólida información estadística para el diagnóstico de oportunidades de capacitación.

Conjuntamente con dicha actividad se elaborarán y aplicarán una **Encuesta para los funcionarios**³⁶ que permita recabar información respecto a las oportunidades capacitación, así como aproximarnos a una lectura de aspectos organizacionales referidos a las condiciones de desarrollo de las funciones y tareas.

Se realizarán una serie de **Talleres de Intercambio sobre la formación permanente de los funcionarios de la UdelaR**, los cuales pretenden, mediante el intercambio conversacional, establecer la trama de sentido y significado de la formación representa en en los funcionarios.

Simultáneamente, se efectuaron una serie de **Entrevistas en Profundidad** con las autoridades universitarias, funcionarios comprendidos en los distintos niveles de conducción, representantes del cogobierno y de las asociaciones gremiales de los distintos órdenes. Estas entrevistas tienen por objetivo conocer las opiniones, los sentidos, las valoraciones y las consideraciones que merece para los actores entrevistados la capacitación del personal la UdelaR.

Para el desarrollo de las distintas técnicas de relevamiento de información y análisis de los distintos datos y registros, el equipo multidisciplinario se constituye con el aporte del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, conjuntamente con el equipo técnico-pedagógico y de los Coordinadores de capacitación³⁷ de los distintos servicios universitarios.

³⁵ Formulario de opinión – En: www.capacitación.edu.uy

³⁶ Encuesta aún en procesamiento por equipo docente de Evaluación de la Unidad.

³⁷ Funcionarios referentes de la Unidad de Capacitación en los diferentes servicios universitarios.

Toda esta ingeniería se complementa con acciones que se vienen desarrollando desde el año 2008, y que forman parte de los “otros escenarios” de la capacitación:

- a) **llamados abiertos para Orientadores** de Capacitación – expertos en áreas que deben recibir la formación de formadores.
- b) **Formación de Formadores** – Programa de Formación para Orientadores de Capacitación, de más de 50 horas³⁸. Estos cursos fueron diseñados específicamente para la formación de capacitadores de adultos trabajadores y cuentan con: a) módulo de características de la formación de adultos trabajadores y la planificación, b) módulo de evaluación y diseño de instrumentos y c) el módulo “uso de las tecnología de información y comunicación.
- c) Diseño de los Cursos e implementación de **los cursos de capacitación por áreas** – con las respectivas evaluaciones³⁹.
- e) Elaboración del material educativo para los diferentes cursos por nivel y área de conocimiento.⁴⁰

3.-Procesamiento de la información de uno de los instrumentos aplicados⁴¹.

Se presenta un ejemplo a partir de un instrumento⁴² dirigido a los participantes de los Talleres de Salud Ocupacional

El instrumento fue aplicado a la totalidad de participantes que cursaron y en su diseño el mismo contaba con tres grandes bloques de análisis (Convocatoria,

³⁸ Programa de Curso de Formación de Orientadores. En: www.capacitación.edu.uy/cursos

³⁹ Instrumentos de Evaluación utilizados: a) Evaluación de las observaciones de clase, b) Del desempeño del Orientador, c) De los participantes y d) De autoevaluación del Orientador.

⁴⁰ Para la trayectoria de informática se elaboraron: Programa, Guías de ejercicios para los participantes y Manual de apoyo. En: [www.capacitación.edu.uy/cursos/ptograma de informatica](http://www.capacitación.edu.uy/cursos/ptograma%20de%20informatica)

⁴¹ Informe de Avance de Sistema de Evaluación. En: [www.capacitación.edu.uy/trabajosde indagación](http://www.capacitación.edu.uy/trabajosde%20indagación)

⁴² Instrumento – Formulario de Evaluación de los participantes. En: www.capacitación.edu.uy

Curso y Orientador) y cada uno contiene de dos a cinco preguntas que nos permitan evaluarlos y dan cuenta de:

A. Convocatoria e inscripción a los cursos: De los 131 participantes; el 55% de los asistentes se enteraron del curso por cartelera, mientras que el 25% lo hicieron por correo electrónico y el 15% se enteraron por el Coordinador de capacitación, y el restante 5% por otras vías, (Jefes, amigos, etc.).

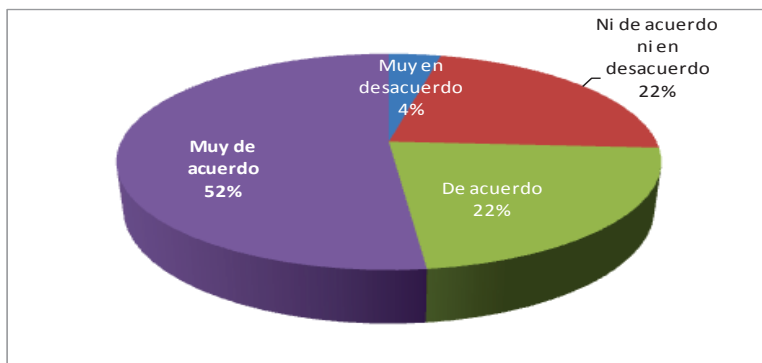
Es de destacar que el 11% de los participantes se inscribieron sin el conocimiento de su superior.

B.- Aspectos del Curso: Frente a la pregunta **“los contenidos del curso de capacitación son relevantes”**, el 68% considera estar “muy de acuerdo”, y el 32% restante está “de acuerdo”.

En una escala de 1 a 5, la media de respuestas sobre la relevancia del curso es de **4,68**, lo que permitiría inferir la existencia de una ***alta consideración de los participantes hacia el curso.***

Cuando analizamos la pregunta sobre **“el interés”**, el 66,7% contesta que está “muy de acuerdo”, con los contenidos vistos en el curso, el restante 33.3% afirma estar “de acuerdo”. En esta pregunta del formulario, la media es de **4,67**.

En el cuestionario se les pregunta a los asistentes si **“los materiales del curso fueron adecuados en calidad y extensión”** obteniéndose lo siguiente:



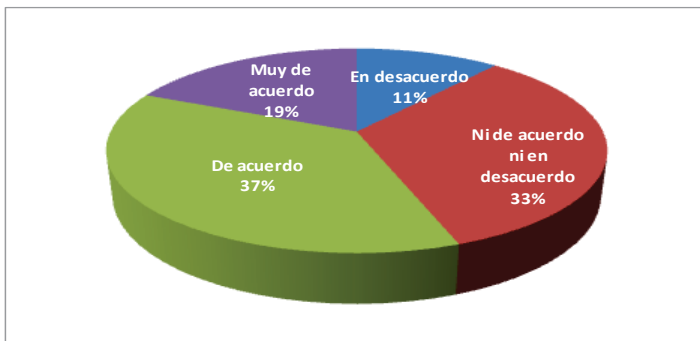
Es de destacar que las peculiaridades de los materiales entregados por los Orientadores: CD, y material fotocopiado.

Con respecto a la pregunta **“la carga horaria del curso es adecuada para desarrollar los contenidos”**, vemos un grado mayor de desagregación de las respuestas quedando en manifiesto que el 56 % de las respuestas consideran que es acorde la carga horaria y el 44% no piensa lo mismo.

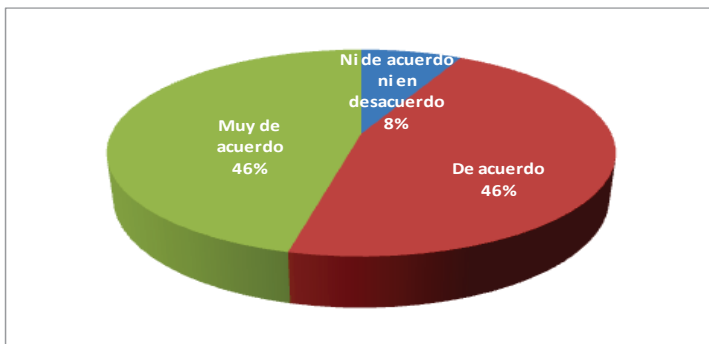
La carga horaria obtuvo un **3,63** de media, el número más bajo de todas las respuestas en esta categoría.

C.- Aspectos sobre el Orientador de Capacitación

Frente a la pregunta **“los objetivos del curso fueron correctamente explicitados”**, el 63% de las respuestas determinaron estar muy de acuerdo con los objetivos, el 33% contesta estar “de acuerdo”, y el restante 4% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Algo similar sucedió con la pregunta **“los contenidos del curso fueron expuestos con claridad”**.

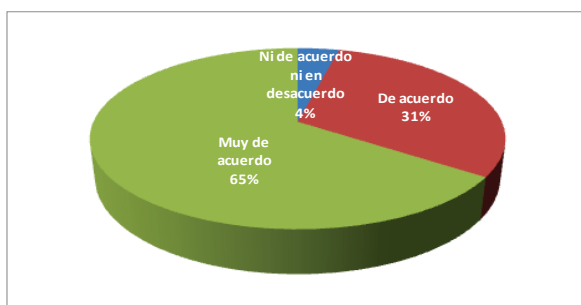


Cuando se enfrentaron a la pregunta “*las instancias de evaluación se ajustaron a los contenidos del curso*”, se obtuvo:



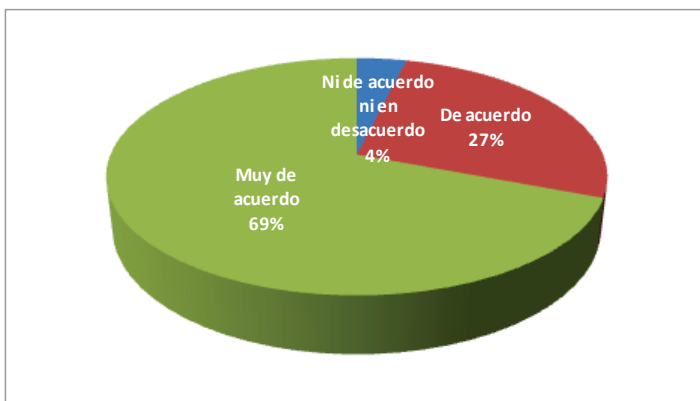
La evaluación fue valorada con un **4,38** de media.

Con respecto a si “*el docente respondió satisfactoriamente las dudas y preguntas*”, los resultados fueron los siguientes:

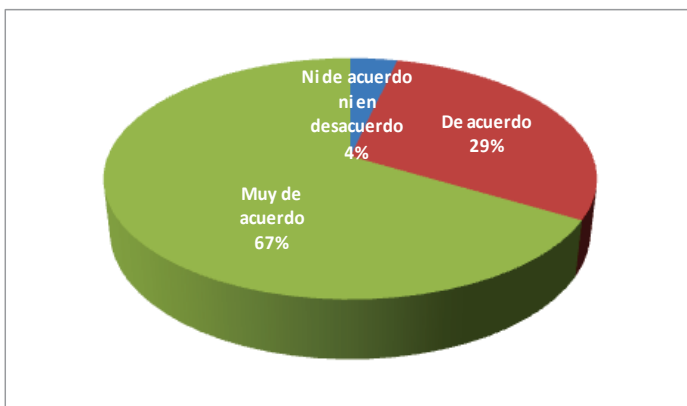


En la pregunta donde se le preguntaba si “*el docente permitió expresar los distintos*

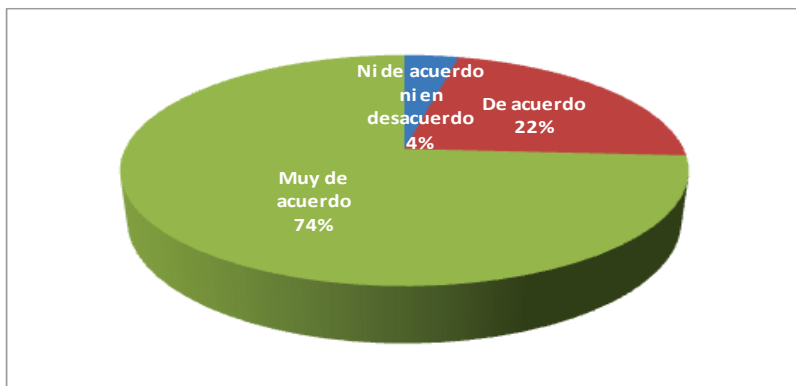
puntos de vista y opiniones”, los participantes opinan favorablemente en un 96%, frente al 4% que no se la juega en dar respuesta que de más información.



Cuando se les pregunta si **“docente fomentó la participación activa en clase”,** el 67% considera estar muy de acuerdo, frente al 29% que los que contestaron de acuerdo y el 4% que ni de acuerdo ni en desacuerdo.



En cuanto a la pregunta que da cuenta del grado de **“relacionamiento del docente con los participantes”,** encontramos un 96% de conformidad neta en la forma de relacionamiento. Pregunta por la que podemos inferir un muy buen clima, lo que está generando muy buenas prácticas áulicas.



Con respecto a las preguntas de **“asistencia y puntualidad a clase”**, vemos una media de 4.59 con respecto a la asistencia y un 4.7 con respecto a la puntualidad

A partir de la sistematización de la información suministrada por todos los diferentes actores podríamos empezar a marcar tendencia sobre que:

- 1.- la evaluación es un proceso de carácter dinámico.
- 2.- tiene carácter contextualizado.
- 3.- implica una rigurosa recogida de información y obtención de resultados además de un profundo análisis de los mismos. (Validez y fiabilidad).
- 4.- la evaluación conlleva a la toma de decisiones y la proyección de un después de....-

Del análisis de las Evaluaciones realizadas para el área de competencias instrumentales (Informática) surgió la necesidad de comenzar a trabajar en diferentes niveles, con requisitos formativos excluyentes para cada uno, lo que permitió en el año 2010 la construcción de la primera trayectoria formativa por competencias para el área objeto de estudio⁴³.

Para entender parte de estas afirmaciones es necesario analizar al sistema de evaluación integral de acuerdo al modelo desarrollado en el año 1995 por

⁴³ Trayectoria formativa para el área de Informática año 2010.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

Ketele, en donde se pone de manifiesto los diferentes niveles para la toma de decisiones.

<i>Finalidad</i>	<i>Acreditación</i>	<i>Ordenamiento</i>	<i>Toma de decisiones blandas</i>	<i>Toma de decisiones duras</i>	<i>Incentivos</i>	<i>Rendición de cuentas</i>
Participantes	*	*	*		*	
Orientadores	*	*	*		*	
Curricula	*		*	*		*
Enseñanza	*	*	*	*	*	*
Programas	*	*	*	*	*	*
Innovaciones			*	*		
Unidad de Capacitación	*	*	*	*	*	*

4.- A modo de cierre

El objetivo de nuestra evaluación es valorar el aprendizaje del proceso y de los resultados como factor de mejora en la gestión universitaria.

Nuestra finalidad es generar aprendizajes con sentido para la toma de decisiones en cuanto a la capacitación (forma de convocatoria, desarrollo curricular de los cursos y evaluación de todos los actores institucionales).

Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso. La función retroalimentadora hace que los procesos de evaluación sean útiles y permitan conocer el camino que se sigue y la calidad que se pretende. (Casanova, 1992).

Como un metalenguaje, que es un lenguaje que se usa para hablar del lenguaje mismo, la metaevaluación consiste en analizar el proceso de evaluación. Aunque el prefijo “meta” puede tener connotaciones temporales (después de), no necesariamente se debe realizar la metaevaluación una vez finalizada la evaluación, esto se puede realizar en forma paralela, ya que existe una función retroalimentadora de la evaluación que ha sido muchas veces olvidada, por falta de una cultura “de la evaluación en sí”.

La metaevaluación no es un proceso técnico solamente, sino de naturaleza política y ética. Angulo ya en la década de los 90 nos hablaba de “un proceso social de aprendizaje”.

No basta interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en los informes, o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer la información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, del control democrático de los informes, de las secuelas que la evaluación ha dejado.

La metaevaluación funciona como garantía de la calidad de la evaluación, teniendo que ver con cuestiones teleológicas:

- 1.- **con el rigor** – con los métodos de exploración.
- 2.- **con la mejora** – con la capacidad de transformación de la práctica evaluada.
- 3.- **con la transferibilidad** – por las garantías de aplicación a otras experiencias.
- 4.- **con la ética** – ha de plantear las condiciones éticas en que se desarrolla la evaluación.
- 5.- **con el aprendizaje** - ya que permite aprender de los aciertos y de los errores buscando la mejora de la calidad.

La metaevaluación es una vertiente de la evaluación que cierra el proceso lógico de la reflexión sobre las prácticas profesionales.

La evaluación permite construir un conocimiento que se cimenta en los datos recogidos durante la exploración y en el trabajo que los evaluadores realizan, aunque la finalidad sea la mejora, lo cierto es que la evaluación aporta un caudal de nuevos conocimientos al acervo del saber.

Es una fuente de información y de conocimiento, es el proceso mismo de la evaluación.

Se aprende a través de la evaluación, a negociar, a explorar, a redactar, a aplicar los resultados positivos, a innovar, entre otras cosas. Ya que se necesita una actitud de curiosidad y de incertidumbre que mantenga despierto el deseo de

aprender, y por último es necesario dar a conocer no sólo los contenidos de los hallazgos de la evaluación sino del proceso de análisis del proceso en sí.

5- ¿En qué etapa estamos hoy?

Se ha generado un sistema de evaluación, y nos hemos embarcado en dar sentido a este proceso de continua búsqueda de información para dar insumos confiables a la toma de decisiones sobre: cursos, formación, escenarios, recursos, modalidades entre otros aspectos que dan sentido a la gestión de la capacitación.

Estamos caminando, sabiendo que no todos tienen el mismo sentir sobre la evaluación y menos, que de ella surgen los elementos que permiten la mejora de la gestión de la capacitación universitaria de los funcionarios Técnicos, Administrativos y de Servicios (TAS). Estamos tratando de generar estadísticas a través de los datos suministrados por Bedelía, que permitan diversificar la oferta de capacitación, para lo cual se diseñó un Libro del Orientador, que recaba información sobre asistencias de participantes, evaluaciones y planificación del curso⁴⁴

Se ha realizado una serie de Trayectorias formativas por áreas y por escalafón.⁴⁵

Se realizó el Primer Reglamento de las actividades de Capacitación, que se encuentra en etapa de revisión.⁴⁶

Esta visión compleja de la capacitación en la UdelaR supera a todas las miradas tradicionales de la gestión universitaria, ya que constatemente se plantea la evaluación como un proceso dinámico entre el “dar cuenta de” y el “darnos cuenta de” las apropiaciones, los logros, las necesidades formativas, las carencias de propuestas innovadoras, las necesidades de planificar en función

⁴⁴ Libro de Orientador – Años 2009, 2010 y 2011.

⁴⁵ Sujetas a la aprobación ingresó a Consejo Delegado Académico en mayo 2011.

⁴⁶ Documento en Comisión Sectorial de Gestión desde octubre de 2010.

de uno de los actores (en este caso de los adultos trabajadores- funcionarios de la UdelaR), con la mirada de buscar “nuevos caminos”, buscando la mejora continua de la gestión universitaria.

“Mantener el espejo ..., situarlo de forma que pueda recibir la imagen fiel, limpiarlo de impurezas que dificulten la visión, recibir las sugerencias de quienes en él miran: he aquí la tarea de los evaluadores”...“La finalidad última es mejorar, No hay una imagen única, hay muchas imágenes. Se trata de que la que proyectan los más desfavorecidos no sea menospreciada, sino ayudada a mejorar, después de mirarse en el espejo”. (Santos Guerra, 1995)

Recién iniciamos el proceso, estamos caminando sabiendo que nos queda mucho por aprender...

BIBLIOGRAFÍA

Angulo; J.F. (1993). *“La Metaevaluación “*. Sevilla SAS.

Angulo, J.F. (1996). *“Ningún paso adelante, dos pasos atrás”*. En:*Experiencias de investigación en la Escuela*. Sevilla SAS.

Barbier, J.M. (1993). *“La evaluación en los procesos de formación”*. Madrid : Escuela Española.

Caridé.J.A. (2002). *“Evaluación de programas sociales”*. Barcelona: Praxis. Pp. 145-177.

Casanova, M.A. (1995). *“Manual de evaluación educativa”*. Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (1996). *“La evaluación de los planteamientos institucionales”*. Bilbao:ICE. Universidad de Deusto, pp. 71-123.

House, E.R. (1995). *“Evaluación, ética y poder”*. Madrid: Morata.

Ketele J.M. de y Roegiers X. (1995). *“Metodología de la recogida de la información”*. Madrid: La Muralla.

Ferrández, A, Jimenez B. (2000). *“La evaluación en personas adultas”*. Madrid: Diagramas.

Lukas, J.F. (2004). *“Evaluación educativa”*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Mateo, J. (1999). *“La toma de decisiones en el contexto de la evaluaciones educativas”*. En *Revista de investigación educativa*, Vol 8, número 16, pp. 95-112.

Perales, M.J. (2002). *“Estudio de la validación de un modelo de evaluación”*. Universidad de Valencia: v. 54, N1. Pp, 95-113.

Zabalsa, M.A. (1997). *“La evaluación”*. Sevilla: Científica- Técnica, pp 241- 269.

16. El sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa PCI en la experiencia uruguaya

Mtra. Mora Podestá (Universidad Católica del Uruguay)

Dr. Marcos Sarasola (Fundación Horrëum Fundazioa – Bilbao / España)

El sistema PCI (Proyecto de Calidad Integrado), de evaluación y mejora para centros educativos, diseñado por la Fundación Horrëum Fundazioa se está aplicando en alianza con la Universidad Católica del Uruguay en diversos centros uruguayos desde el año 2007.

El PCI presenta un nuevo enfoque conceptual y metodológico, inspirado en la cultura escolar. Es un sistema diseñado desde y para el mundo educativo. La base de la literatura educativa que se ha revisado ha sido fundamentalmente la denominada del *movimiento de las escuelas eficaces* y la de *la mejora educativa*. Así mismo se han tenido en cuenta otras corrientes organizativas como las *organizaciones que aprenden*, amén de estudios e investigaciones más específicos que ayudan a comprender los fenómenos vinculados a la mejora de los centros educativos.

La revisión efectuada, ha dado así fundamento a cada uno de los siete ámbitos de la calidad pedagógica, que definen y fundamentan⁴⁷ sus estándares e indicadores.



El ámbito de los PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES

⁴⁷ Una descripción rigurosa y profunda puede encontrarse en Villa et al. (2003)

Este ámbito hace referencia a la cultura formal del centro. Trata sobre cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en una organización de futuro: la definición de la Misión, la Visión, los Valores Institucionales y la Calidad. Asimismo, se refiere a los factores críticos de éxito que se concretan en documentos institucionales como el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual y el Plan Estratégico.

Varias investigaciones resaltan la vinculación de los **Planteamientos Institucionales**, primero de los ámbitos del sistema PCI, como un factor de eficacia y de mejora de los centros. Después de una revisión de las investigaciones sobre la eficacia y las investigaciones educativas sobre la mejora de los centros, sólo como referencias principales podemos citar el resultado de las investigaciones realizadas por Sammons, Hillman y Mortimore (1995) en Gran Bretaña y Estados Unidos. La misión del centro está recogida dentro de una de las cinco disciplinas básicas que Senge et al. (1998) postula como propias de las *organizaciones que aprenden* en contraposición con las organizaciones tradicionales autoritarias. El sistema de valores se encuentra entre los factores más vinculados a la dinámica interna de los procesos organizativos del centro, en tanto principio orientador el trabajo del centro (Fullan, 1982). Los resultados de diversas investigaciones (Hall, 2000), son concluyentes en mostrar cómo la claridad en un sistema de valores compartidos es coadyuvante en el camino del cambio hacia la calidad. Los modelos de Scheerens y de Creemers, comparten una serie de factores con el de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1995), que Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999) recogen.

Este ámbito se concreta en siete estándares:

- 1.1. Estándar MISIÓN
- 1.2. Estándar VISIÓN
- 1.3. Estándar VALORES INSTITUCIONALES
- 1.4. Estándar COMPROMISO CON LA CALIDAD
- 1.5. Estándar PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC)
- 1.6. Estándar PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA)
- 1.7. Estándar PLAN ESTRATÉGICO

El ámbito de LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS

Este ámbito hace referencia al funcionamiento de la vida de centro que, desde la perspectiva formal, se concreta en estructuras como el **Conjunto de los Educadores**, los **Equipos Docentes** y el **Equipo Directivo**. Estas estructuras establecen relaciones de coordinación entre sí y gestionan su trabajo por medio de proyectos.

Un marco de referencia para orientar el quehacer en torno al ámbito de las **Estructuras Organizativas**, lo constituyen las investigaciones que lo han convertido en objeto de estudio. Es decir, todos aquellos trabajos que inciden en la importancia y reconocimiento de lo organizativo como elemento sustancial para conocer, comprender y cambiar los centros educativos. Son innumerables los estudios de campo que pueden encontrarse sobre estos aspectos. Entre los primeros podemos mencionar el estudio realizado en centros de educación secundaria por Rutter et al. (1979). También es interesante el trabajo en países en vías de desarrollo de Schwille, Beeftu y Navarro (1986). En un importante marco propuesto por Hopkins y Lagerweij para el análisis de mejora de la

escuela, basado en el de Voogt (1986) y en el de Hopkins (1996), que lo propone como uno de los factores que influyen en el desarrollo de la escuela y determinan la posibilidad del cambio. Actualmente, en la línea de las *organizaciones que aprenden*, prácticamente la totalidad de los estudios llevados a cabo desde esta perspectiva destacan la dirección escolar y el liderazgo, así como las estructuras organizativas, como factores clave a la hora de identificar a las escuelas capaces de aprender. Por ejemplo Gairín (2000) , Santos (2000) o Kofman y Senge (1993).

Este ámbito se concreta en tres estándares:

- 2.1. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO
- 2.2. Estándar FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DOCENTES
- 2.3. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL CONJUNTO DE LOS EDUCADORES

El ámbito del SISTEMA RELACIONAL Y DE CONVIVENCIA

Este ámbito hace referencia la regulación de las relaciones y la convivencia a través de un **Proyecto de Convivencia** y a la existencia de un **clima organizacional** y un **clima de aula** favorables para la consecución de los fines del centro.

Los supuestos que se incluyen en la dimensión denominada ***Ámbito del sistema relacional y de convivencia***, son elementos que forman una parte esencial de la calidad de vida de las personas implicadas en el proceso educativo. Una buena vivencia de la escolarización constituye un fin en sí misma, tanto en lo referente a la satisfacción profesional docente como a la calidad de vida de los alumnos y alumnas. Al mismo

tiempo, estos elementos son condiciones necesarias para facilitar un buen desempeño docente y el logro de buenos niveles de rendimiento escolar. Tal y como avalan reflexiones teóricas y evidencias empíricas, un buen sistema relacional y de convivencia está presente en aquellos centros percibidos como excelentes (Báez de la Fé & Jiménez, 1992; Stoll & Fink, 1999; Sackney, 1986). Asimismo, en particular, el clima de aula sustentado por diversos modelos entre los que destaca el propuesto por Marjoribanks (1980) investigado en el ámbito educativo español por Villa y Villar (1992).

Este ámbito se concreta en tres estándares:

- 3.1. Estándar PROYECTO DE CONVIVENCIA
- 3.2. Estándar CLIMA DE CENTRO
- 3.3. Estándar CLIMA DE AULA

El ámbito de la ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA

Este ámbito hace referencia al acompañamiento del alumnado, el Plan de Acompañamiento Grupal y Personal y a la orientación académico-profesional. El **Plan de Acompañamiento Grupal y Personal**, como documento maestro, se desarrolla y concreta a través de distintas modalidades, ya sea con los alumnos (individual, grupal), con las familias (individual, grupal), o con los diferentes profesionales del centro. Asimismo, existe un **Servicio de Orientación** que, en coordinación con otras estructuras y organismos, gestiona su trabajo por medio de un proyecto propio.

Un elemento coincidente en los distintos enfoques es que una educación de calidad ha de integrar junto a los aspectos de la educación intelectual tradicional, los referidos al desarrollo de la dimensión individual, social, y la transmisión de los valores que representan los principios democráticos de convivencia. De ahí que surge como un ámbito destacado para una cultura de la calidad **la Orientación y la Tutoría**. Según Marchesi y Martín (1998) la calidad en la educación desde esta perspectiva de la socialización de las personas y de su compromiso con la comunidad, no puede reducirse al logro de determinados niveles de rendimiento académico del alumnado, sino que debe incluir el conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social, estético y moral. El valor que aportan los objetivos afectivos y de socialización, es resaltado por Lang, Katz y Menezes (1998) explicando que el fin principal de la educación no es simplemente “producir alumnos académicamente procesados” sino personas autónomas capaces de participar en la sociedad y llevar vidas satisfactorias desarrollándose más allá de las habilidades y los conocimientos académicos adquiridos en la escuela. Stoll & Fink (1999) defienden que las escuelas no se dedican sólo al negocio de formar buenos estudiantes, sino que se ocupan del negocio de hacer buenas personas. Según los citados autores esta es la cuestión a la que se referían Purkey & Novak (Purkey & Novak, 1990) cuando indican que las personas, los lugares, las políticas, las prácticas y los programas en las escuelas deben transmitir a los alumnos y alumnas, que son capaces, responsables, y que valen la pena.

Este ámbito se concreta en tres estándares:

- 4.1. Estándar PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO GRUPAL Y PERSONAL
- 4.2. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN (SO)
- 4.3. Estándar DESARROLLO DEL ACOMPAÑAMIENTO GRUPAL Y PERSONAL

El ámbito del CURRÍCULUM

Este ámbito trata sobre el **desarrollo del Proyecto Curricular**, las **actividades complementarias obligatorias** y el **desarrollo profesional docente** como factores que propician **resultados positivos en los aprendizajes del alumnado** y la **satisfacción** de todos los implicados.

El ámbito del ***Currículum*** es el ámbito central del modelo. Coincidentemente es el ámbito más inminentemente pedagógico. En él se enfatizan los aprendizajes de los alumnos y las alumnas como objetivo fundamental para las escuelas de calidad (Harris, 2000) (Castejón, 1996). En párrafos anteriores ya he destacado su importancia, por lo demás, obvia. Sobre lo que funciona y no funciona en la mejora escolar se vuelve a señalar que uno de los indicadores que distingue al movimiento de mejora escolar de otros esfuerzos de reforma escolar es la comprensión de que es necesario centrarse en los aprendizajes del alumnado. Otro factor muy importante es el desarrollo profesional del profesorado (Bressoux, 1996; Davis & Thomas, 1992; Hargreaves & Fullan, 1992) Los supuestos que dan sentido y dirección a este criterio de calidad, hacen

referencia a múltiples aspectos como: una buena definición de objetivos (claros y bien formulados), tiempo común (necesario para planificar, pensar juntos, aprender juntos, etc.). Un compromiso con el aprendizaje del alumnado, confiando en sus posibilidades y mostrando altas expectativas hacia él, el seguimiento y la retroalimentación continuos son esenciales para un buen aprendizaje. El trabajo con proyectos se justifica tanto desde razones técnicas como simbólico-culturales. En el caso específico del Proyecto Curricular, su sentido y utilidad queda justificado por numerosas razones desde ambas perspectivas (Álvarez, 1988; Gairín, 1993; Álvarez & Santos, 1996).

Este ámbito se concreta en cinco estándares:

- 5.1. Estándar DESARROLLO DEL PROYECTO CURRICULAR
- 5.2. Estándar DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
- 5.3. Estándar RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO
- 5.4. Estándar SATISFACCIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
- 5.5. Estándar ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS OBLIGATORIAS

El ámbito de LA FAMILIA Y EL ENTORNO

Este ámbito hace referencia a las **relaciones que establece el centro con las familias y con el entorno circundante.**

El ámbito en el que se estructura el modelo es el de **la familia y el entorno**. Tal como indican Stoll y Fink (1999) siguiendo a Fullan (1991): las escuelas existen dentro de un contexto de padres y madres,

comunidad, distritos escolares, otras organizaciones e instituciones educativas, y distintos niveles de gobierno. Una de las estudiosas de este ámbito, Quintina Martín-Moreno (1996) destaca cómo una de las áreas de innovación organizativa que está recibiendo mayor atención en los últimos años en las prácticas organizativas de los centros educativos es la interrelación centro educativo-comunidad. Como consecuencia de ello constituye, además, una corriente de investigación emergente en el ámbito escolar. Coleman y Collinge (1991) ponen de manifiesto que la integración de la familia en la vida escolar es primordial para el desarrollo de la eficacia de los centros. Rodríguez Martínez (1982) establece una serie de funciones de las actividades extraescolares en la medida en que llevan a un proceso de aprendizaje más autónomo y significativo para el alumnado. Por último Carbonell (1995) plantea las premisas a la hora de reflexionar sobre la importancia de la integración de la escuela en el entorno.

Este ámbito se concreta en dos estándares:

6.1. Estándar RELACIÓN-IMPLICACIÓN CON LAS FAMILIAS

6.2. Estándar RELACIÓN CON EL ENTORNO

El ámbito de la ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS Y GESTIÓN DE RECURSOS

Este último ámbito hace referencia a los servicios que ofrece el centro, incluyendo las actividades opcionales y a la definición de los perfiles profesionales que habrán de regir los procesos de selección de personal.

Incluye también la gestión económica y financiera, que se concreta a través del Plan financiero-Económico del Centro y del Plan Económico Anual.

Existen investigaciones que correlacionan aspectos como los objetivos y filosofía de la escuela y de cada aula, a la organización del centro o los recursos educativos disponibles como, por ejemplo, Mortimore et al. (1988), Schwille, Beeftu y Navarro (1986). Por su parte, Hargreaves y Hopkins (1991) resumen las ventajas de los planes de desarrollo de los centros, entre ellas, la planificación y gestión de recursos. De las investigaciones realizadas que fundamentan este ámbito, destacamos también las llevadas a cabo por Álvarez (2000), que sugieren como una de las características del perfil de director profesional, proporcionar información y recursos suficientes para llevar a cabo la tarea. Epstein (1995) señala diferentes modos de implicación de las familias en las escuelas, como identificar e integrar los recursos y servicios de la comunidad que sirvan como un apoyo para la familia y los alumnos y alumnas. Morgan y Morgan (1992) sugieren siete aspectos que hay que tener en cuenta para que la colaboración entre el centro y la comunidad escolar sea efectiva, tal como proporcionar los recursos adecuados. Para que los programas de colaboración funcionen es necesario atribuirles los recursos de tiempo, materiales y económicos necesarios. Asimismo, las estructuras que congregan al personal administrativo y de servicios no deben contraponerse con las finalidades del ejercicio docente. Esto es, ha de darse una articulación subordinada a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los aspectos administrativos reconociendo la importancia que ellos tienen en la vida institucional.

Este ámbito se concreta en cinco estándares:

- 7.1. Estándar ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS
- 7.2. Estándar GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS
- 7.3. Estándar PLAN ECONÓMICO-FINANCIERO DEL CENTRO (PEFC)
- 7.4. Estándar PLAN ECONÓMICO ANUAL (PEA)
- 7.5. Estándar ACTIVIDADES OPCIONALES

La estructura del PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO en dichos ámbitos, es “atravesada” por tres ejes transversales que están presentes en cada uno de ellos:

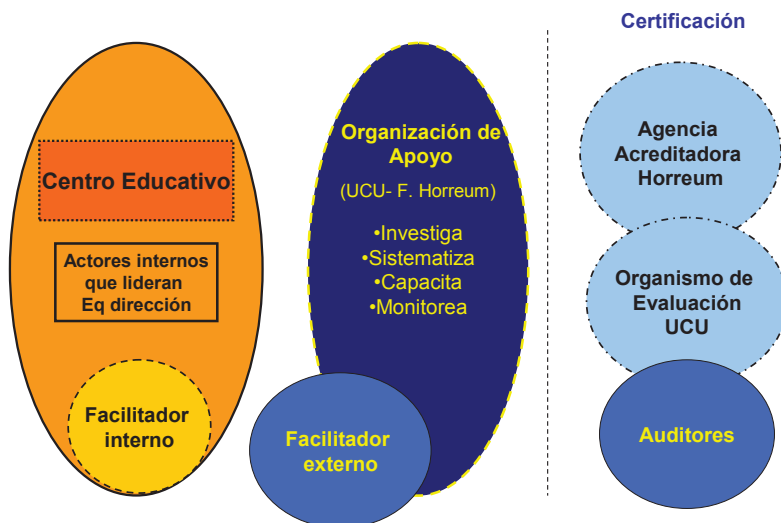
- ✓ ***El eje de la cultura***, en clara referencia a la cultura transformacional entendida como aquella que se caracteriza por promover y apoyar innovaciones y por debatir sobre temas e ideas que abren nuevas oportunidades en lugar de inhibirlas.
- ✓ ***El eje de los procesos***, en clara referencia a la eficiencia. La visión de los procesos permite ser consciente de lo que el centro hace y cómo lo hace; a través de ellos es posible generar una dinámica transformacional que conduce a construir un centro que aprende e innova continuamente.
- ✓ ***El eje de los resultados***, en clara referencia a la eficacia. Los resultados en una cultura de la calidad, se vinculan fundamentalmente con la satisfacción de las personas que integran la comunidad educativa.

El sistema PCI en la experiencia uruguaya

A fines del año 2006, la Fundación Horrëum Fundazioa y el Departamento de Educación de la UCU (actualmente Departamento de Gestión y Políticas Educativas), con un grupo de expertos uruguayos analizaron y revisaron el sistema PCI con miras a su aplicación en el país. Sin modificar la lógica interna del sistema, se ajustó la terminología y se reconoció su pertinencia para ser desarrollado a nivel local. Y para su implementación se llevó a cabo, en una primera etapa, la formación de catorce técnicos en educación, capacitándolos como facilitadores en el sistema PCI.

La experiencia desarrollada en el marco de un sólido acuerdo UCU-Fundación Horrëum Fundazioa, dio origen al Programa de Calidad Educativa del Departamento de Gestión y Políticas Educativas de la Universidad Católica del Uruguay. De esta forma, conjuntamente a la Fundación Horrëum Fundazioa, se constituyen en la organización externa de apoyo al centro educativo para la aplicación del sistema. El Programa de Calidad Educativa es a la vez quien aporta el facilitador externo y acompaña el proceso. Por su parte, el centro debe contar con recursos propios para liderar internamente el proceso y puede contar o promover la figura del facilitador interno. En síntesis, se presenta en la figura siguiente el esquema de actores:

ACTORES SISTEMA PCI



En este esquema el **facilitador interno** depende de la estructura y agenda interna del centro educativo, por ello cuenta con mayor información, a la vez que tiene vínculos preexistentes al inicio del proceso de aplicación del Sistema lo que facilita la puesta en marcha y el seguimiento. De igual manera, todo ello debe ser tenido en cuenta sabiendo que la mirada puede estar a veces contaminada por la historia preexistente. En la experiencia uruguaya, se ha identificado la figura de un facilitador interno así como la de un grupo de personas – el equipo interlocutor- del centro educativo que cumple este rol.

El **facilitador externo**, basa su rol en un acuerdo de cierta duración (acuerdo y perspectivas), cuenta con menos información acerca del centro y debe por lo tanto procurar informarse, indagar, conocer. A la

vez promover un buen desarrollo de vínculos que le habiliten a una exitosa intervención. Su mirada es más objetiva, sin la subjetividad del conocimiento previo.

En ambos casos, la función de los facilitadores, está avocada en primer lugar a provocar reflexión sobre la calidad a partir del propio contexto. Para ello cuenta con estrategias y herramientas para el análisis personal y grupal, y se apoya y fundamenta en distintas concepciones sobre movimientos de calidad e investigaciones sobre mejora y eficacia. Por otra parte, el facilitador debe involucrar al Equipo Directivo en la cultura de la calidad, reforzando el compromiso institucional ante el desafío a emprender y fortaleciendo el liderazgo del equipo.

Su tarea se orienta a cuidar la motivación de todo el colectivo, involucrando a toda la comunidad educativa en el proceso. El facilitador tiene claro que la metodología está al servicio del centro educativo y que los protagonistas del proceso son los actores de la comunidad educativa.

Desde el **Departamento de Gestión y Políticas Educativas de la UCU**, el **Programa de Calidad Educativa** llevó adelante los procesos de evaluación y mejora de calidad en los diversos centros educativos. Para ello desarrolló experiencias de capacitación de especialistas en educación como facilitadores externos a los centros educativos y llevó adelante un acompañamiento y seguimiento de todas las etapas de aplicación del Sistema.

Paralelamente desde el Departamento se desarrollaron **estudios e investigaciones** en el campo de la calidad educativa y la cultura organizacional, que retroalimentaron la experiencia desarrollada en los centros. Entre ellos se mencionan el estudio comparativo de sistemas de

calidad educativa “La calidad Educativa: Sistemas y Potencialidades” de J.Lasida, J.Sandoya y M.Podestá, artículo publicado en Páginas de Educación, editado por Universidad Católica del Uruguay en el año 2009; la “Guía de Evaluación de Calidad procesos de Formación e Inserción Laboral de Jóvenes,” de J.Lasida y M. Sandoya para el Programa Entra 21, año 2008; así como el estudio “ La cultura organizacional en centros educativos de Uruguay” de M.Sarasola, V.Assandri, P.Troncoso, M.Podestá en el año 2009 involucrado a más de cincuenta centros educativos en el estudio.

Estos estudios posibilitaron desarrollar nuevos desafíos planteados desde el Programa de Calidad, como por ejemplo procesos de revisión de estándares, la adecuación de la herramienta para centros de educación no formal que trabajan con adolescentes o centros de educación inicial, la aplicación de la guía de evaluación en centros de formación laboral de jóvenes.

Con la creación del Programa se apuesta a asegurar la continuidad de aplicación del Sistema, ser ámbito de referencia y monitoreo de los procesos de los centros y brindar apoyo académico, la formación de personas y la articulación con redes de conocimiento del exterior. La experiencia desarrollada y evaluada en nuestro país, fue base para la implementación del Sistema en ocho unidades educativas de La Paz - Bolivia y, actualmente para el desarrollo del mismo - conjuntamente al Movimiento Fe y Alegría - en sus centros de educación popular.

Su estrecha vinculación con diversos centros educativos, de diferentes contextos socioeconómicos, permitió vincular y presentar el PCI en muy distintas instancias académicas que se llevaron a cabo con la asistencia

de docentes y directivos de los mismos. Por otra, la creación del Grupo de Trabajo sobre Calidad Educativa, en su etapa inicial en coordinación con la Asociación Uruguaya de Educación Católica, posibilitó – además de un profundo análisis sobre calidad educativa en Uruguay - reflexionar sobre potencialidades y beneficios del Sistema PCI para el país. Es de destacar que en este ámbito participaron también referentes del sistema educativo público. A la vez el equipo de facilitadores y facilitadoras, fueron activos interlocutores, ya sea en los centros educativos asignados a cada pareja así como en otros espacios de intervención de acuerdo a su perfil profesional. El PCI fue presentado y analizado con estudiantes en carreras de educación de la Universidad, también ha sido objeto de análisis para su aplicación en contextos de ONGs, poniendo principalmente el foco en que *un centro de calidad promueve el progreso de sus alumnos y alumnas en todas las facetas que configuran el desarrollo integral de la persona: corporal, emocional, intelectual, social y trascendental.*

Los centros educativos participantes en Uruguay

Con la idea de la calidad como derecho, derecho a tener y hacer lo mejor, dentro del contexto en que se trabaje, aun siendo contextos desfavorecidos, el Programa propone la divulgación de esta experiencia en un escenario de diversidad de centros uruguayos de educación primaria y secundaria, formales y no formales, laicos y religiosos, pequeños y grandes y que reciben a estudiantes de distintos sectores de ingreso. No es posible construir una sociedad equitativa sin una

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

educación de calidad cuyo eje sea el aprendizaje de los alumnos y alumnas en todos los rincones del país.

Actualmente con el apoyo del Gobierno del País Vasco, y de la Universidad Católica, y con recursos propios de algunos centros educativos el sistema PCI se está aplicando en 24 centros uruguayos, de los cuales:

7 son liceos (4 públicos y 3 privados).

- 6 ofrecen educación inicial, primaria y secundaria (todos privados).
- 4 son centros de educación inicial y primaria (1 público y 4 privados).
- 2 centros de educación no formal para adolescentes (ONG)
- 1 es centro Caif y 1 centro de educación primaria (privado).
- 9788 alumnos se ven beneficiados en la calidad de su educación.
- 1474 educadores (docentes, administrativos, auxiliares) participan del proceso.
- 87 directivos participan del proceso

Estos 24 centros reciben población de distintos sectores socioeconómicos:

- Sectores bajos: 17%
- Sectores medio-bajos: 22%

- Sectores bajos y medio bajos: 22%
- Sectores medios: 30%
- Sectores medio altos y altos: 9%

Sobre el equipo de facilitadores y facilitadoras

La constitución del equipo de facilitadores, fue una de las grandes fortalezas del Proyecto en Uruguay. Fue un equipo de alto nivel de formación y experiencia, que demostró gran compromiso y entusiasmo por la tarea. Se involucró muy responsablemente con el PCI y con los centros educativos. La estrategia elegida de la participación de dos facilitadores por centro que tuvieron la responsabilidad de formar al personal directivo y docente, contactar y colaborar con la comunidad educativa, acompañando y facilitando el proceso durante todo el período, posibilitó el logro del objetivo en cada centro. Se puso al servicio de los centros las habilidades y aptitudes de cada uno, complementándose y potenciándose. Participaron de reuniones como equipo en las que confrontaron y compartieron las experiencias en los diversos centros

A la vez, apoyaron a los equipos directivos y los docentes en la implementación de los proyectos de mejor.

La evolución del contexto durante la implementación del PCI

A poco tiempo de iniciada la ejecución del Proyecto se desarrolló en el país un proceso de análisis- con diversos espacios de debate público - y posterior aprobación de la Ley General de Educación, Ley No. 18.437 – aprobada el 12 de diciembre de 2008. Entre las novedades que la misma aporta, se incluye la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura. Este Instituto – actualmente en etapa de implementación- tiene como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativa. En consideración a los criterios rectores, para la evaluación de la calidad (coherencia de currículos y recursos educativos, calidad de formación y desarrollo profesional docente, eficiencia de administración de recursos, entre otros), la creación del Instituto Nacional de Evaluación es una oportunidad y un positivo escenario, para el recorrido de una paulatina incorporación de las herramientas y enfoque sistémico del PCI en las políticas educativas del Uruguay así como para sostener las mejoras propuestas en el marco de la experiencia ya desarrollada.

Los principales aprendizajes en la aplicación del Sistema PCI en Uruguay

Los aprendizajes que se señalan a continuación provienen del análisis realizado con el equipo de facilitadores y facilitadoras del Programa de Calidad educativa de la Universidad Católica, con relación a fortalezas y

dificultades en la aplicación del sistema en la diversidad de centros educativos:

Acerca del rol de los facilitadores y facilitadoras:

- Los procesos de mejora de los centros educativos, con el funcionamiento de los equipos de mejora, se sostienen si el facilitador y la facilitadora impulsan, promueven y brindan herramientas para sortear obstáculos y lograr la mejora.
- El facilitador y la facilitadora tienen como reto no solo la aplicación de las herramientas del PCI sino cuidar el clima y ánimo de las personas. El buen ambiente es un elemento clave para avanzar y en esto los facilitadores pueden o no contribuir. En los centros de contextos socioculturales desfavorecidos tienen un peso fundamental el factor anímico y vincular.
- Los centros tienen dificultades para sistematizar los proyectos de mejora y se destaca la importancia de los facilitadores y las facilitadoras para guiar y avivar el entusiasmo, buscando que no decaiga el deseo de hacer por la necesidad de sistematizar.
- Son necesarias más horas de facilitador y facilitadora para poder trabajar con los centros capacitando en la realización de proyectos, planificación, etc. También se sugiere considerar una estrategia de capacitación en talleres para docentes de un centro o de varios centros al mismo tiempo, en los temas en que se visualiza que tienen menos conocimiento o mayores debilidades.

- Es necesario pensar que, para los centros de escasos recursos es más difícil continuar por sí mismos. Además de la escasez de recursos, tienen otros obstáculos propios de la tarea cotidiana como el multi-empleo de sus docentes, escasez de tiempo y necesidad de resolver urgencias diarias que hacen que estos temas sean relegados, aún cuando existe convencimiento sobre su importancia. En esta línea, desde la Universidad Católica se han delineado estrategias para el apoyo y sostenibilidad de las mejoras, realizando alianzas con otros sectores (el empresarial) que brinde apoyo específico.
- Las primeras 18 horas de trabajo son claves, allí *“se juega buena parte del partido. La confianza y empatía comienzan o no en ese momento y signan el proceso ulterior”*
- Quien facilita debe tener instancias frecuentes de intercambio y retroalimentación con otros facilitadores y facilitadoras, teniendo en cuenta que hay situaciones educativas que se repiten entre un centro y otro.

Acerca de los centros:

- Se constató que la herramienta PCI ayudó a los centros a desarrollar la capacidad de llevar adelante procesos de mejora.
- Los centros por sí mismos carecen de herramientas sistematizadas, afinadas y pautadas. Ahora bien, cuando las aplican durante el proceso del PCI, éstas les dan muy buenos resultados.

- Un centro puede plantearse nuevos estándares y algunos ejemplos que se visualizaron: estándar que tenga que ver con la pastoral para los colegios católicos, estándar sobre mantenimiento y limpieza de la institución, estándar sobre repetición escolar. A nivel de los centros educativos para adolescentes y jóvenes incluir un estándar sobre participación de los educandos en las decisiones y definiciones. Ahora bien, además de sugerirlos, los centros deben darse las condiciones para ser consecuentes en su producción.
- Gran parte de los docentes y las docentes tienen serias dificultades para elaborar proyectos, aun cuando cuenten con una guía para su diseño. Ello conlleva a que en los hechos les insuma una dedicación importante y se recarguen sus tiempos.
- Los docentes y las docentes están poco acostumbrados a trabajar en equipo lo que implicó que el facilitador y la facilitadora les aportara elementos básicos para el funcionamiento de un trabajo en grupo.
- Existe la percepción de que se corre el riesgo de que cada equipo de mejora se encapsule y por ello deben generarse instancias institucionales de intercambio, usar más las carteleras, correo electrónico, instancias de coordinación, etc.

Acerca del funcionamiento:

- El inicio del PCI requiere del estudio de condiciones previas y de procesamientos internos de los centros para tomar la decisión de trabajarlo. Es fundamental que sea por la voluntad del centro. Y si las condiciones no están dadas, es mejor que se prepare antes de comenzar.
- Es preciso explicitar los requisitos y generar compromisos previos al trabajo en el centro educativo, sobre ciertas condiciones de trabajo (como por ejemplo las horas de dedicación de los docentes, tiempos, trabajo en equipos, etc.).
- Se confirma la gran trascendencia de los equipos directivos como líderes de procesos. El liderazgo y dedicación de un equipo de dirección con una gestión abierta a la participación facilita la implementación del sistema y enriquece el proceso del PCI.
- Se visualiza también la importancia de contar con líderes internos con compromiso para sostener los equipos de mejora. En tal sentido se sugiere promover la existencia de un coordinador o coordinadora institucional del Proyecto para acompañar la y/o liderar la implementación; que tenga tiempo y respaldo para la tarea, que recuerde los plazos, el acta, las reuniones. La generación de este tipo de figura podría favorecer la sostenibilidad en los centros. Debe ser una persona de confianza del equipo de dirección. Se puede identificar un

docente del equipo en quien se detecte habilidades e interés para coordinar el tema y designarle horas para la tarea. En los centros de escasos recursos, debería pensarse en subsidiar esas horas, entre otras cosas.

- Al existir este coordinador, el rol de facilitador podría sufrir un cambio, pasar a ser menos animador y acompañar más al coordinador o al equipo pero sin involucrarse tanto en los grupos de mejora. No está claro si debe o no existir en todos los centros, pero posiblemente sea más imprescindible en las instituciones con direcciones débiles o que tienen dificultades para construir equipos.
- Si los centros lo necesitan, el asesoramiento externo de un experto en un tema puntual en el marco del PCI es positivo, aunque debe tenerse en cuenta que es posible que dicho experto no promueva por iniciativa propia la participación del colectivo de docentes y no docentes
- Proporcionar un soporte informático para organizar la documentación que se genera en el marco del funcionamiento del Proyecto puede ser una forma de facilitar y agilizar el trabajo y de promover además el uso de los equipos PC en los centros educativos.
- Los proyectos de mejora son posibles aún en los liceos grandes y la participación amplia y ordenada.

En síntesis, se constata la aplicabilidad y pertinencia del PCI como sistema de calidad para el trabajo en centros educativos del país, de diversas características y condiciones.

Para la mayoría de los centros, la participación conjunta de todo el personal docente y no docente, propuesta sugerida por el PCI, resultó novedosa en tanto actividad que los involucra a todos en la mejora. Oportunamente se señaló que “estar todos en esta actividad nos posibilita una mirada global, conjunta y ordenada del centro”. Se explicaba que muchas veces el conocimiento del estado de situación de un centro quedaba relegado a la dirección y el equipo docente más próximo a ésta.

El apoyo y acompañamiento de los facilitadores fue evaluado positivamente por los centros educativos. Han desarrollado en cada centro educativo jornadas de formación al personal directivo, docentes y administrativos que integran la comunidad educativa, y actualmente acompañan y facilitan el proceso de mejora, apostando al logro de los objetivos planteados.

Se confirmó la relevancia de que los centros cuenten con determinadas condiciones para la implementación del sistema entre las que se señalan: condiciones internas vinculadas a la cohesión y sentido de pertenencia de los integrantes del centro educativo y también contar con experiencia previa respecto al trabajo en equipo, ya que la puesta en marcha del PCI requiere del manejo de criterios básicos para el trabajo en equipo.

Motivar y promover el liderazgo del equipo de dirección así como de otros actores internos del centro, fue una tarea permanente para generar las mejores condiciones de participación en los equipos.

Las instancias de auto-reflexión en la aplicación del sistema, permitieron en forma ordenada, revisar, evaluar y también autoevaluarse. Si bien los centros reconocen que no es fácil la autoevaluación y es muy escasa la experiencia anterior con la que cuentan, las herramientas aplicadas y las dinámicas de participación generaron un clima propicio y condiciones favorables para las mejoras. A la vez los centros destacan la participación en este sistema como una oportunidad de socialización y circulación de la información acerca de las fortalezas y debilidades del centro.

La aplicación del Sistema en Uruguay cuenta con evaluación externa, entendida ésta como paso previo a la certificación. Si bien no fue un objetivo al inicio de la aplicación del Sistema PCI en Uruguay, cuatro centros educativos plantearon el interés por la acreditación. Actualmente tres centros ya se han certificado en todos los ámbitos del sistema y uno lo ha hecho en el ámbito de Familia y Entorno.

La experiencia acumulada en los años de aplicación de este sistema en Uruguay, permite afirmar que el origen educativo y el carácter pedagógico del mismo, facilitan su integración en la vida institucional y la identificación con el mismo. Los centros educativos y los profesionales al servicio de la enseñanza encuentran en él una propuesta de trabajo ajustada a la realidad que conocen y que desean mejorar, lo que reduce la probabilidad de que surjan resistencias o rechazos por la distancia conceptual y metodológica habitual en otros casos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. (1988). Organización de la Vida Escolar. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma.

Álvarez, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. A. Villa (Coord), Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 299-330). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Álvarez, M., & Santos, M. (1996). Dirección de Centros Docentes. Gestión por Proyectos. Madrid: Escuela Española.

Álvarez, M., & Santos, M. (2003). Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos (Proyecto de Calidad Integrado. Bilbao: Fundación Horrëum - Mensajero.

Bressoux, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement. School. Effectiveness and School Improvement, 7(3), 252-279.

Báez de la Fé, B., & Jiménez, J. (1992). Percepción del clima y de la organización escolar en la E.G.B.: contribuciones de los enfoques estructurales, sociales y culturales. A. Villa, & L. M. Villar (Coord.), Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida (pp. 318-329). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Carbonell, J. (1995). Escuela y entorno. Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad . Madrid: Morata.

Castejón, J. L. (1996). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores. Alicante: Editorial Club Universitario.

Coleman, P., & Collinge, J. (1991). In the web: Internal and external influences affecting school improvement. School Effectiveness and School Improvement, 2, 262-285.

Creemers, B. P. M., & Scheerens, J. (1997). Developments in the educational effectiveness research programme. International Journal of Educational Research, 21, 125-140.

Davis, G., & Thomas, M. A. (1992). Escuelas eficaces, maestros eficientes. Madrid: La Muralla.

Epstein, J. L. (1995). School/family/partnerships: caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76 (9), 701-712.

Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. Nueva York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. Londres: Castell .

Fullan, M. (1994). Coordinating Top-Down and Botton-Up Strategies for Educational Reform. R. F. Elmore, & S. H. Fuhrman (Eds), The Governance of Curriculum.1994 ASCD Yearbook (pp. 186-202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fullan, M. (2005). Leadership and sustainability: System thinkers in action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gairín, J. (1993). Programa de actuación del Equipo Directivo. Curso de Formación para Equipos Directivos. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC.

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. A. Villa (Coord), Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 73-135). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Hall, B. P. (2000). El desarrollo de valores y las organizaciones de aprendizaje. A. Villa (Coord), (pp. 27-54). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Understanding teacher development. Londres: Cassell.

Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). The Empowered School. Londres: Casell.

Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. Educational Research, 42, 1-11.

Hopkins, D. (1996). Towards a Theory for School Improveent. J. Gray, D. Reynolds, & C. Fitz-Gibbon (Eds), Merging Traditions: The Future of Research of School Effectiveness and School Improvement . Londres: Cassell.

ICE de la Universidad de Deusto, & Área de Estudios e Investigación del CIDE. (2003). Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar. Bilbao: Mensajero.

Kofman, F., & Senge, P. E. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. Organizational Dynamics, 22 (3), 5-23.

Lang, P., Katz, Y., & Menezes, I. (1998). Pupils can be people too: Perspectives on Affective Education in Europe. Londres: Cassell.

Lasida.J, Podestá.M, Sandoya.J (2009) La calidad Educativa: Sistemas y Potencialidades” artículo publicado en Páginas de Educación, editado por Universidad Católica del Uruguay

Marchesi, A., & Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.

Marjoribanks, K. (1980). School enviromental scale. Adelaide, Australia: Jan Press.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996). Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad. Madrid : Sanz y Torres.

Morgan, G., & Morgan, K. (1992). Beyond the Gletterspeak. Toronto: Ontario Teachers' Federation.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). School Matters: The Junior Years. Wells: Open Books.

Murillo, F. J., Barrio, R., & Pérez-Albo, M. J. (1999). La dirección escolar. Análisis e Investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Purkey, W. W., & Novak, J. (1990). Inviting School Success. Belmont, CA: Wadsworth.

Rodríguez Martínez, E. (1982). Tiempo libre y actividades extraescolares. Madrid: Anaya.

Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J., & Maughan, B. (1979). Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children.

Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sackney, L. E. (1986). Practical strategies for improving school effectiveness. The Canadian School Executive, 6 (4), 15-20.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. Londres: Office for Standards in Education.

Santos, M. A. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.

Schwille, J., Beeftu, & Navarro. (1986). Recognizing, Fostering and Modeling the Effectiveness of Schools as Organizations in Third World Countries. Harvard: Project BRIDGES.

Senge, P. M., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J., & Kleiner, A. (1998). La quinta disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente. Barcelona: Granica.

Stoll, L., & Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

Stringfield, S., & Slavin, T. (1995). A Hierarquical Longitudinal Model for Elementary School Effects. B. M. Creemers, & G. J. Reezigt (Eds), Evaluation of Educational Effectiveness (pp. 35-69). Groningen: ICO.

Villa, A., & Villar, L. M. (1992). Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.

Villa, A., Goikoetxea, E., Auzmendi, E., Solabarrieta, J., Gorriño, M., & Pereda, V. (2003). Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica. Bilbao: Fundación Horreum-Mensajero.

Voogt, J. C. (1986). Werken aan onderwijss verbering. T. Reints, & J. C. Voogt (Eds), Naar beter onder wijs . Tilburg: Vitgeverij Zwijsen.

17. La escuela en jaque: de cual calidad nosotros estamos hablando...

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Institución de referencia - Universidade Federal de Minas Gerais.

Resumo

A escola em xeque: De que qualidade nós estamos falando...

Esse trabalho apresenta a análise da gestão escolar de cento e quarenta e três escolas no Estado de Minas Gerias – Brasil, diante dos desafios da qualidade educacional. A população alvo desse estudo foram os gestores escolares participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar de uma instituição pública. A pesquisa utilizada foi a metodologia quali-quanti, que permitiu melhor compreensão desse contexto complexo. Os instrumentos escolhidos nesse estudo possibilitaram certificarmos das várias perspectivas de qualidade educacional, que se delinearam no discurso dos gestores escolares. Foram aplicados três questionários e também realizadas de forma amostral seis entrevistas semiestruturadas. Foram observados todos os cuidados metodológicos necessários às entrevistas que foram previamente agendadas. Assim, a garantia do caráter de anonimato das participantes, o preenchimento do termo de livre esclarecimento, a gravação digital e sua transcrição precisa para o uso da pesquisa em questão foram os aspectos

atentamente considerados. O referencial teórico utilizado para a análise desse estudo se apoiou nos documentos do âmbito legal e na bibliografia atualizada do tema em questão. Os principais interlocutores foram os autores: Ferreira e Oliveira (2009); Frigotto (2009); Gatti (2009); Oliveira (2009) e Saviani (2007). O método dialético foi utilizado com a perspectiva de interpretação dinâmica da realidade complexa. (GIL, 1999). Imbuídos das discussões correntes sobre a qualidade da educação nós buscamos pautar nossas análises pelos aspectos preponderantes a concepção vigente. Esclarecemos que cientes da permeabilidade existente em todo caráter hegemônico de uma concepção, nosso intuito era transpor os limites dos conceitos sobre a qualidade educacional. Historicamente, no cenário brasileiro, a partir da Constituição Federal, de 1988 a conjuntura política deixou evidências da descentralização das políticas sociais. Os reflexos dessa nova postura governamental repercutiram nas escolas, que passaram a ser responsabilizadas pelos seus sucessos e fracassos. Como parâmetro para medir o desempenho das escolas, mecanismos de controle foram criados para o acompanhamento constante. Nessa lógica, as provas sistêmicas demarcaram um período diferente na realidade educacional. No ano de 2007, a criação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB instaurou como o principal medidor da qualidade das escolas. O IDEB possui a característica de combinar o tripé dos aspectos que interferem na educação, que são: as notas das provas sistêmicas, a reprovação e a evasão. A obrigatoriedade de utilizar a análise dessa trilogia configura numa ação pioneira, que permite conjugar as médias de desempenho e os fluxos escolares, em apenas um índice. Assim, o IDEB passa a reger os

padrões de qualidade a serem atingidos até 2022. De forma transparente e com apoio dos dispositivos mediáticos os índices alcançados por cada escola foram publicados e traçados suas metas individuais. Nesse panorama, a evidência da qualidade esperada se tornou embasada no IDEB. Os valores do IDEB têm deixado um rastro de inquietude nas escolas. As procuras das escolas para avançar nas médias de qualidade comungaram com a meta de governo. Assim, os planos e metas da educação passaram a cobrar de forma incisiva mudanças nas gestões escolares definindo pontos essenciais, para o alcance do melhor desempenho escolar pelo IDEB. Nesse entendimento se estabeleceu a pedagogia dos resultados. Entretanto, no trabalho de campo durante a pesquisa outras vertentes se manifestaram e apontaram outros critérios de reconhecer a qualidade das escolas. Desse modo, a polifonia sobre a qualidade educacional se evidenciou nas palavras dos gestores escolares. Foi a partir do olhar desses profissionais, que a abertura para ver a realidade das escolas se tornaram mais explicitas. Os resultados encontrados explicitaram aspectos relevantes para categorizar a qualidade das escolas que não se expressavam apenas pelo IDEB. Os discursos dos gestores colocaram em pauta os aspectos relacionais da escola e pontuaram a importância do clima escolar, para a organização da mesma. Com essa perspectiva, a interação entre os profissionais da escola e da comunidade foram aspectos salientados para falar da qualidade educacional. Nesse sentido, o IDEB deixou de expressar sua primazia e passa a ser um coadjuvante da qualidade almejada. Freire (2003) definia como a escola deveria buscar alicerçar sua prática na ética e na estética para ser agradável. Foi possível constatar que a escola de

qualidade, para os gestores era a escola bonita sua estrutura física, mas também estendia a sua beleza estética nas relações éticas entabuladas.

Introdução

Esse trabalho apresenta a análise da gestão escolar de cento e quarenta e três escolas no Estado de Minas Gerias – Brasil, diante dos desafios da qualidade educacional. A população alvo desse estudo foram os gestores escolares participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar de uma instituição pública.

A prevalência do termo qualidade educacional se construiu historicamente e hoje perfaz o cotidiano das escolas normatizadas por legislações brasileiras signatárias de organismos internacionais.

A pluralidade do termo de qualidade associado à escola foi trazida à luz da teoria e confrontada com a prática cotidiana das escolas. Para melhor dimensionar este trabalho far-se-á divisão em três partes. A primeira delas trará a historicidade da perspectiva de qualidade educacional. A segunda parte trará o campo de pesquisa e com a metodologia utilizada, os sujeitos da pesquisa, contexto da coleta de dados, e os aspectos priorizados. Na terceira parte faremos à análise dos conceitos de qualidade e a perspectiva da realidade das escolas mineiras. E por fim trazemos á guisa de conclusões.

A qualidade escolar e seus múltiplos contextos

No Brasil o discurso da escola de qualidade se intensificou na década de 90 do século passado. Contudo, a procura por essa característica tão cara a educação fora expresso em todos os tempos.

Um destaque pode ser dado ao documento denominado: o Manifesto dos Pioneiros da Educação, produzido, em 1932 e que já trazia no seu escopo a tradução do desejo de conquistar a qualidade, diante dos impasses da educação.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Questionar sobre a realidade cotidiana e fazer críticas sobre a postura educacional do país foi um dos aspectos abordados nesse documento do Manifesto. Os signatários do Manifesto foram profissionais e intelectuais sensíveis à educação, que ao exprimirem suas idéias, as faziam dentro de uma visão de mundo de escola pública, gratuita, leiga e democrática.

Assim, diante dos problemas educacionais, um novo rumo passou a ser evidenciado pelo movimento realizado por esse grupo seletivo, que apresentavam ideais de vanguarda e foram denominados de Escola Nova. As reflexões sobre as dicotomias de compreender a escola demonstravam seus antagonismos, o que reforçava a idéia do novo para contrapor o obsoleto.

Nesse sentido, toda essa elaboração científica da Escola Nova repercutiu e estiveram expressas na Constituição Federal de 1934, em que

focalizava-se a importância da educação em todo o território nacional, com a perspectiva de um plano de unidade federativa. (BRASIL, 1934).

Esse movimento de repensar a educação se prolongou por quase trinta anos e resultou na promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Com aspectos de inovação a palavra qualidade apareceu duas vezes no texto para referendar a educação que se objetiva alcançar.

O caráter de zelar pela qualidade de ensino estava imputado ao Ministério da Educação e do Desporto no âmbito federal. Também a disposição dessa lei previa no seu artigo 96 as atribuições dos Conselhos nas esferas: Federal e Estaduais que denominava suas competências com o intuito de empreender “esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo”. (BRASIL, 1961).

Na segunda versão da Lei 5692 de 1971 a palavra qualidade foi suprimida do texto, contudo a palavra eficiência apareceu uma vez com a conotação de buscar a precipuamente, a melhoria da educação. Com esse entendimento, essa nova versão da LDB (1961), após 10 anos, ainda manteve latente a perspectiva de considerar a educação como condição repensar para seu progresso.

No texto da lei magna, da Constituição de 1988, a qualidade educacional reapareceu como uma determinação de padrão nacional, no artigo 205 e inciso sétimo e novamente reiterada no artigo 210.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a

garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal deixou evidente sua determinação de qualidade educacional e também manifestou em relação ao Plano Decenal da Educação a ser elaborado com o propósito de melhorar a qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 1988). Nesse intuito, a política educacional passa a ser convocada a elaborar mudanças para responder aos anseios nacionais. Várias discussões foram travadas com esse designo na tentativa de rever a LDB vigente e construir uma nova lei que fosse condizente com as perspectivas históricas do momento. Nesse cenário, foi promulgada a nova LDB.

A segunda LDB, Lei nº 9.394, depois de vários percalços transcorreu durante mais de duas décadas e foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Nessa Lei, os de percursos de afirmação da necessidade de mudanças ficaram evidenciados. Um parâmetro de análise se situa na presença da palavra qualidade que reapareceu com intensidade, e teve sua expressão pontuada por nove vezes no texto.

O foco na qualidade passava a ser um determinante das escolas. Nesse sentido, a valorização dos profissionais da escola também foi reforçada e instituída a Década da Educação, que propunha a realização de um Plano Nacional de Educação. Entretanto, essa proposta de criação de um Plano Nacional não era novidade incipiente. O repensar sobre a necessidade de ter um plano federativo já estava colocado.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A idéia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. (BRASIL, 2000 p. 7).

A constatação de que todo esse movimento de equacionar a educação num plano federativo já estava subentendido desde os primórdios da

legislação educacional ficou ressaltado. A importância desse histórico se sustenta pela intencionalidade de verificar os tramites e as dificuldades de implementar um plano que fosse único para todo o Brasil.

A efetivação da promulgação do Plano de Educação, no ano 2000 salientou que a educação de todo país e em todas as suas modalidades, a importância da palavra qualidade que apareceu expressa setenta e sete vezes. A qualidade passou a ser o vetor para a educação do país e a sua busca fomentou a importância de utilizar mecanismos para a sua mensuração.

A qualidade da educação de complexidade ampla se tornou centralizada em momentos de avaliações sistêmicas que passaram a classificar as escolas. Com essa compreensão, o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB tornou-se popularizado e defendido numa perspectiva avaliativa do desempenho da escola.

Os documentos de âmbitos legais apresentaram uma crescente na probabilidade de visualizar a educação pelo prisma da qualidade. No documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), essa palavra emblemática teve sua expressão assinalada por duzentas e seis vezes, reiterando o direcionamento a ser buscado pela nação.

A preponderância de ter a palavra qualidade em evidencia, não configura apenas uma faceta do nosso país, muito pelo contrário, faz parte de toda uma discussão mundial sobre a efetividade da escola. Os organismos internacionais se pautam pela intencionalidade de referendar a educação eficiente. Nessa visão globalizada, passou a ser irmanada todas as dimensões construídas dentro de parâmetros únicos e universais.

[...] de efeitos ambivalentes entre o global e o local, que os discursos da globalização e as políticas neoliberais viajam, promovidas por organismos supranacionais, encarregados da integração econômica mundial, ajuda e cooperação internacional Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial. São discursos que nem sempre convergem, mas que têm em comum a promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos que se inserirem no mercado e na cultura globais. (GARCIA, 2010, p. 447).

A lógica instaurada por esses organismos externos passou a propor ações cada vez mais uniformes de mensuração e de controle na educação. Na realidade brasileira, essa ambivalência tomou grandes proporções. O discurso proferido ficou longe dos objetivos traçados como metas.

[...] qualidade e a igualdade continuam sendo desafios cruciais a serem enfrentados, uma vez que ambos são essenciais para atender às necessidades do país e para a construção de uma sociedade de conhecimento. As pesquisas mostram que grande parcela dos alunos de diferentes níveis educacionais apresenta deficiências de aprendizagem em disciplinas críticas. A baixa absorção de conceitos científicos prejudica a inclusão desses indivíduos na sociedade moderna. Percebem-se na Educação do Brasil insuficientes os padrões referentes à: oferta educacional de qualidade, financiamento e gestão educacional dos sistemas e das escolas, currículos e propostas pedagógicas e valorização,

formação e condições de trabalho dos profissionais da educação. A UNESCO oferece apoio técnico e conhecimentos especializados para tratar das questões de qualidade e equidade na educação. (UNESCO, 2011).

As afirmações postas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ressaltaram o lugar do Brasil nos parâmetros de qualidade internacional. Nesse contexto, as similaridades das cobranças entre os diversos países ficam cada vez mais evidenciadas.

O Brasil como signatário de diversos programas educacionais, pautados pela representatividade, que se mensura num resultado com ênfase nas provas sistêmicas, deixou evidências de estar aquém dos padrões internacionais e, portanto, possibilitando um clima de repensar a educação nas peculiaridades de cada instituição escolar e não apenas na ótica internacional em que:

As políticas impulsionadas pela UNESCO e pelo Banco Mundial nos anos de 1980, em que pesem as diferenças de orientação entre esses organismos, tiveram por foco a expansão do número de matrículas na educação fundamental, em meio a uma crise mundial e desinvestimentos no campo social. Nos anos da década de 1990, o foco foi a reforma da escola e do sistema em bases gerenciais e o controle da qualidade da aprendizagem por meio da medição e elevação do desempenho escolar, controle instituído pelo monitoramento dos desempenhos das instituições escolares e dos alunos, tendo como base políticas de exames nacionais e índices como o IDEB. Atualmente essas

políticas fazem já parte da rotina das escolas em todos os níveis de ensino. (GARCIA, 2010, p 453).

As transformações ocorridas no âmbito das escolas sob a influência de políticas internacionais repercutem em nossas palavras que passaram a impregnar a esfera escolar. Nesse contexto, constata-se que: [...] conceitos como “recontextualização”, “ressignificação”, “hibridização” dão nome a processos em que estão em jogo as relações entre o global e o local, o geral e o particular, o texto e o contexto, na construção das políticas educacionais e curriculares. (GARCIA, 2010, p 450).

O autor supracitado ainda faz uma menção aos estudos de Popkewitz, (2005) ao trazer a análise da homogeneização do discurso estrangeiro, que passou a ser constituído de forma híbrida e a tornar referência para a educação em diversos países de culturas diferentes.

Toda essa universalização da educação tenta romper com as singularidades de cada instância escolar para buscar a excelência como se todas tivessem as mesmas condições efetivas. Assim, a escola brasileira caminha com pouca destreza entre os parâmetros internacionais, as metas a serem alcançadas pelo IDEB.

A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (INEP/MEC, 2011).

Com essa lógica as escolas eficazes serão aquelas que atingirem os resultados previstos pelo IDEB. Com um caminho longo a ser trilhado as

ações no campo da educação passam a ter um direcionamento que busca atingir as metas para o ensino fundamental prioritariamente:

- Ampliar a duração do ensino fundamental para 9 anos, com início aos 6 anos de idade;
- Assegurar escolas com padrões mínimos de infra-estrutura, em 5 anos;
- Assegurar o Programa de Garantia de Renda Mínima para famílias carentes (não define %);
- Oferecer escolas com 2 turnos diurnos e 1 noturno;
- Ampliar progressivamente a jornada escolar para, pelo menos, 7 horas/dia;
- Promover a eliminação gradual da necessidade de oferta do ensino noturno. (INEP/MEC, 2004).

Entretanto, sabendo que longe desse resultado se encontra a maioria das escolas brasileiras, então de que qualidade nós poderíamos falar? Quais as dimensões assumidas por essa palavra tão cara nos tempos hodiernos: qualidade. Nessa concepção os autores Dourado, Oliveira e Santos, (2009) enfatizaram a complexidade do termo qualidade, e sua historicidade:

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícita múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar,

avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. (op.cit, 2007, p.3).

Essas questões são complexas, pois trazem no seu arcabouço sentidos diferenciado de compreender a escola e também a qualidade que se espera dela. Com intuito de trazer a reflexão sobre esse tema, a pesquisa realizada se pautou por compreender a lógica da qualidade das escolas mineiras.

Campo de pesquisa e metodologia

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi o método qualitativo, com interlocução à pesquisa quantitativa pela perspectiva de abarcar a complexidade da temática em discussão. Nesse aspecto, a conjugação os métodos compreendeu que “um problema convida a conciliar abordagens preocupadas com a complexidade do real, sem perder o contato com os aportes anteriores.” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.43). Portanto, a escolha do método misto, foi assertiva, pois, a associação entre o método quantitativo e qualitativo vem, na última década, tornando-se mais utilizado por permitir ao pesquisador “criar projetos compreensíveis a partir de dados e análises complexas.” (CRESWELL, 2007, p.211).

Nesse sentido, os referenciais teóricos utilizado para a análise desse estudo se sustentaram nos documentos do âmbito legal e na bibliografia atualizada do tema em questão. O método dialético foi utilizado com a

perspectiva de interpretação dinâmica da realidade complexa. (GIL, 1999). Assim, as compreensões sobre a qualidade referida nos contextos legais e a realidade concreta foram os pontos de intercessão da análise. O desenho da pesquisa se delineou pela perspectiva de qualidade das escolas na atualidade, em contraponto com a literatura.

Os instrumentos escolhidos nesse estudo possibilitaram certificarmos das várias perspectivas de qualidade educacional, que se delinearão no discurso dos gestores escolares. Foram aplicados três questionários aos quatrocentos gestores escolares do Estado de Minas Gerais, alunos do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar. Ressaltamos, contudo, que obtivemos um retorno de cento e quarenta e três questionários os quais foram o objeto de análise. As posições empreendidas pelos gestores, a partir de questionários, das tabulações desses dados e das análises permitiram melhor compreensão, a partir de um estudo qualitativo, centrado em entrevistas semiestruturadas realizado de forma amostral com seis escolas distintas.

Foram observados todos os cuidados metodológicos necessários às entrevistas que foram previamente agendadas. Assim, a garantia do caráter de anonimato das participantes, o preenchimento do termo de livre esclarecimento, a gravação digital e sua transcrição precisa para o uso da pesquisa em questão foram os aspectos atentamente considerados.

Conceitos de qualidade e perspectiva da realidade das escolas mineiras

No trabalho de campo a polissemia do termo qualidade ficou evidenciada. Quando perguntamos aos gestores escolares se sua escola era de qualidade obtivemos majoritariamente a resposta afirmativa. Assim, os 85% que afirmaram que a escola possuía a qualidade não a fizeram perante aos padrões dos constitutivos legais, pois, não havia uma simetria com os índices do IDEB.

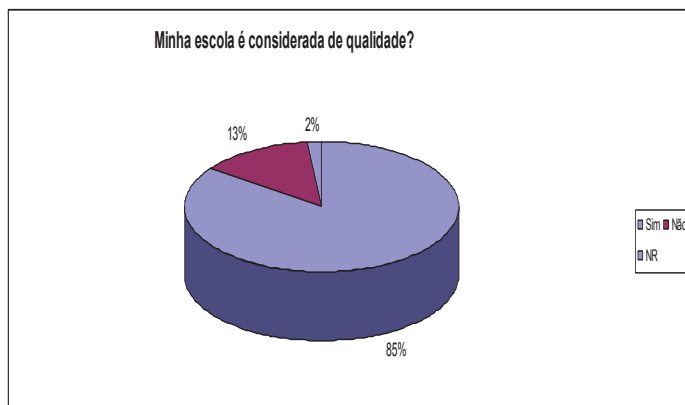


Gráfico 1 - Minha escola é de qualidade?

Fonte questionários 2010 - Elaborado pelos autores

As repostas sobre como avaliam a qualidade de sua escola deixaram transparecer aspectos até não elucidados no repertório dos textos legais. Assim trechos dessas falas deixam entrever a procura por essa qualidade:

A educação e o cuidado com as crianças são realizados da melhor maneira possível visando à qualidade e o bem estar das mesmas;

Caminhamos para isso e temos que acreditar;

Oferecemos tempo integral, trabalhamos a valorização do aluno, professor e comunidade;

Apesar do baixo IDEB de 3,2%, possuímos uma organização administrativa e pedagógica razoável e um quadro de docentes comprometidos com o processo. (FRAGMENTOS DOS QUESTIONÁRIOS, 2010).

As respostas demonstraram a tentativa de demonstrar a presença da qualidade mesmo sem ter os índices desejados internacionalmente. A educação, o cuidado, a valorização e a organização foram termos usados para contrapor a hegemonia do termo qualidade educacional nos tempos hodiernos, pautados pelo IDEB.

O gráfico que representa os resultados da pergunta sobre o resultado do IDEB admitiu que a distância a ser percorrida para atingir essa qualidade ainda é grande, pois apenas 28% dos respondentes alegaram que estavam acima das médias nacionais do IDEB.

Sabendo que, as médias do IDEB nacionais do ensino fundamental se encontravam no percentual de 4,6. Assim, na avaliação do MEC/INEP (2009) houve um crescimento da qualidade educacional, em que superou a perspectiva nacional dentro das metas propostas.

Entretanto, na pesquisa realizada 66% das escolas responderam que estavam entre os patamares da média brasileira e abaixo dela, portanto ainda distante da nota seis internacional.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

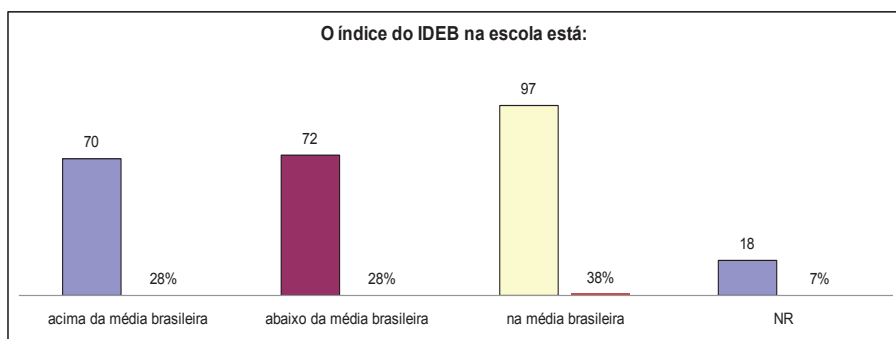


Gráfico 2 - O índice do IDEB na escola está?

Fonte questionários 2010 - Elaborado pelos autores

Todo esse processo avaliativo ainda é novo para as escolas e tiveram repercussões que alteraram a organização escolar. Essa afirmação foi pontuada pelos 77% dos respondentes ao declarem que as avaliações externas modificaram a rotina escolar. Toda mudança leva um tempo de adequação e reorganização.

Gatti (2009) trouxe nos seus estudos considerações sobre esse lugar do professor frente às demandas externas que impactavam a realização do trabalho docente. “Abundam resoluções e normas que acabam por gerar um processo entrópico, que acaba por mantê-los com formas e conteúdos já exaustivamente analisados como inoperantes quando se pensa educação de qualidade.” (op.cit, p. 257).

A afirmação da autora revela o aspecto contrário de que pode ser gerado na qualidade da escola, perante as mudanças das normas educacionais.

A escola se encontrava em fase de adequação e construção frente às demandas das provas sistêmicas.

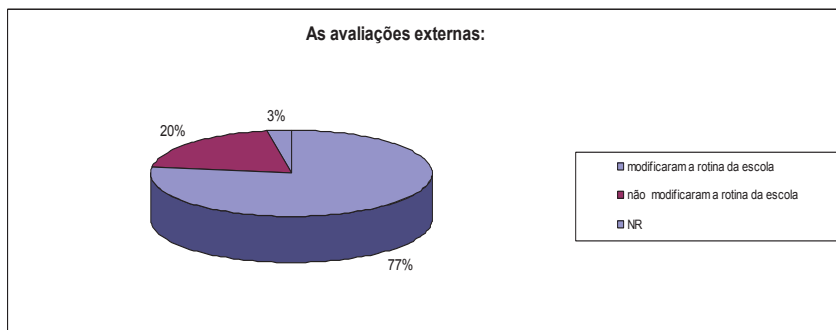


Gráfico 3 - As avaliações externas:

Fonte questionários 2010 - Elaborado pelos autores

As expressões utilizadas para retratar toda essa ebulição de novidades tiveram vários depoimentos dos quais destacamos alguns:

Depois das avaliações externas estamos trabalhando com enfoque nos descritores para melhorar o desempenho dos alunos;

A equipe escolar procurou capacitar para melhorar o desempenho em sala de aula;

Depois das avaliações externas os professores têm buscado se esforçar mais para garantir a aprendizagem de seus alunos, uma vez que eles também estão sendo avaliados;

Por que estamos sempre revendo planejamento da escola e fazendo as modificações que se acharem necessárias. (FRAGMENTOS DOS QUESTIONÁRIOS, 2010).

Todas essas alterações na dinâmica da escola interferiram também nas relações que estavam postas. Nesse sentido, o questionamento de como estava o clima organizacional teve o intuito de buscar compreender

como a escola conseguia administrar seus conflitos. Ressaltamos que muitos das inúmeras cobranças do universo escolar manter um clima agradável é um aspecto propulsor para efetivar a aprendizagem.

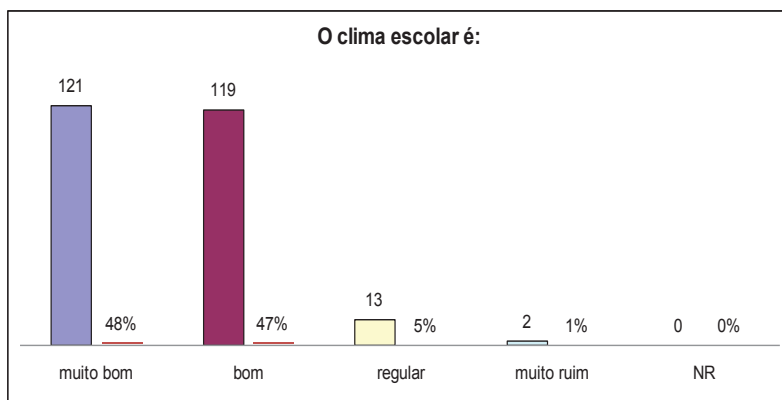


Gráfico 4 - O clima escolar é:

Fonte questionários 2010 - Elaborado pelos autores

A afirmação de 95% das respostas sobre o clima organizacional da escola entre muito bom e bom foi um resultado surpreendente. Essa percentagem alcançada deixou evidente que a procura da qualidade também perpassa por essa conquista do clima organizacional ao cruzar com tantos desafios.

Os desafios são inúmeros haja vista ser um cargo onde lidamos com várias questões delicadas e que todas, sem exceção devem ser resolvidas da melhor forma possível para garantir o bem estar para todos, para desempenharem suas funções e se envolverem. (FRAGMENTOS DOS QUESTIONÁRIOS, 2010).

Os desafios colocados por essa gestora também foram evidenciados nas respostas do questionário que perguntou como estava o trabalho em questão.

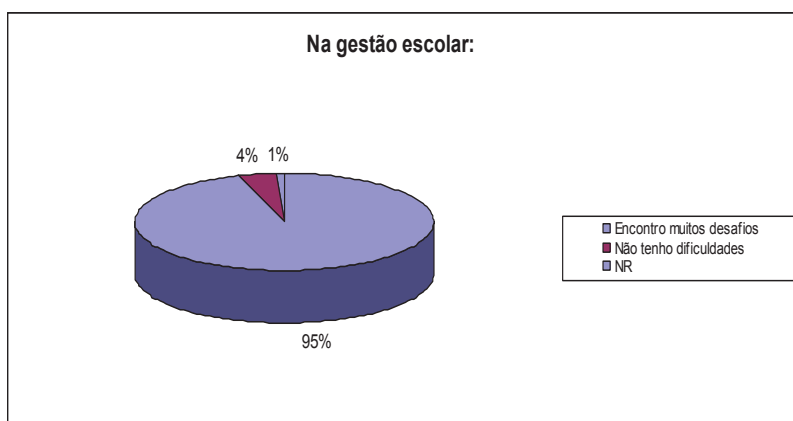


Gráfico 5 - Na gestão escolar:

Fonte questionários 2010 - Elaborado pelos autores

Nesse contexto, os gestores ao responderem questionários afirmaram de forma alusiva que encontravam muitos desafios na realização do seu trabalho. O percentual de 95% dos que afirmou que encontravam muitos desafios no seu trabalho permitiram constatar que as dificuldades no âmbito da escola são muitas.

Ferreira e Oliveira (2009), Paschoalino (2009) e Frigotto (2009) evidenciaram nos seus estudos os múltiplos problemas enfrentados nas escolas na atualidade e como gerir essa instância torna-se um trabalho difícil. Diante de tantos desafios, os referentes à qualidade escolar se impõem como o principal alvo a ser atingido. No entanto, os vários aspectos que compõe a organização da escola se interceptam e nessa complexidade um aspecto torna-se interdependente do outro.

Saviani (2007) apresentou várias críticas a essa lógica qualidade apenas pelo viés dos resultados. Esse autor refletiu sobre as concepções de como atingir os padrões internacionais, em que propõe que essa organização não deveria ser apenas das escolas, mas do processo mais amplo de uma educação nacional.

Á guisa de conclusão

Esse estudo nos permitiu analisar as variabilidades do termo qualidade escolar. Apesar dos textos legais trazerem como constância esse termo, a distância para alcançar o padrão internacional ainda está longe da realidade brasileira. Contudo, cada escola se esforça para ser de qualidade, para cumprir seu papel social de educar.

Aspectos salientados demonstraram que as escolas pesquisadas estavam cientes das metas de médias propostas pelo IDEB, para declararem a qualidade dessas escolas. Em caminho oposto, conseguiram identificar aspectos preponderantes de qualidade que não se evidenciavam nas notas obtidas pelo IDEB.

Se as escolas brasileiras, ainda não atingiram os padrões internacionais de resultados de provas sistêmicas, outros aspectos foram salientados como propulsores de qualidade. O cuidado, a organização, o respeito e valorização pelos membros da escola pontuados como determinantes de qualidade não foram mensurados pelo o índice do IDEB, no entanto são aspectos imprescindíveis para que a educação aconteça.

A qualidade educacional estabelecida nos âmbitos legais coloca a escola em xeque, pois questionam os seus valores, sua organização, seu

currículo e seus profissionais. Simultaneamente, outras qualidades da escola são ressaltadas e distinguidas. O desafio posto de qualidade permaneceu como um objetivo a ser alcançado pelos gestores pesquisados.

As escolas em xeque abrem à perspectiva de um olhar atento para as várias qualidades que se sobrepõem no seu interior. Os gestores demonstraram em suas falas a visibilidade do trabalho docente permeado por ações de comprometimento e esforço para dentro de suas condições buscarem a qualidade legal.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, *Constituição Federal de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL, *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao88.htm Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL, *Emenda Constitucional Nº 14, de 12 De Setembro de 1996*. Disponível em: <http://www.educacaosaovicente.sp.gov.br/legislacao/e1496.pdf>. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL, *Lei 5692 de 1971*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 05 de fevereiro de

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação, 2000*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL. MEC/INEP. *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6597741C-393D-42B0-9265-49BDF99FDCB8%7D_desafio_educacao_qualidade_348.pdf. Acessado em 15 de fevereiro de 2011.

BRASIL. MEC/INEP. *Inep divulga os resultados do Ideb 2009: metas de qualidade foram cumpridas*. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/>. Acessado em 12 de fevereiro de 2011.

BRASIL, *Conferência Nacional de Educação (Conae), 2010*. Disponível em:

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa - Métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições*. (2009). Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

FERREIRA, Eliza B. & OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.) *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRIGOTTO Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In Ferreira, Eliza B. & Oliveira, Dalila A. (Orgs.), *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 65-81). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

24782010000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 20 março 2011.
doi: 10.1590/S1413-24782010000300004

GATTI, Bernadete A. & BARRETO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

Oliveira, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista brasileira de política e administração da educação ANPAE*, 25 (2), 2009, pp. 185-384.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. *O professor desencantado – Matizes do trabalho docente*. Belo Horizonte: Editora Armazém de Idéias, 2009.

SAVIANI Dermeval (2007). *O ensino de resultados*. Disponível em: <http://poeducacionais.blogspot.com/2007/04/o-ensino-de-resultados-analise-do.html>. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

UNESCO, *Qualidade Educacional no Brasil*, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-quality/>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2011.

18. “Ciclo de Mejora continua y Certificación de Calidad en Gestión Escolar de Fundación Chile” Sistema Nacional de Certificación de la Calidad de la Educación en Chile

Sergio Garay Oñat

I. Antecedentes: Un continuo de políticas a partir del año 1990

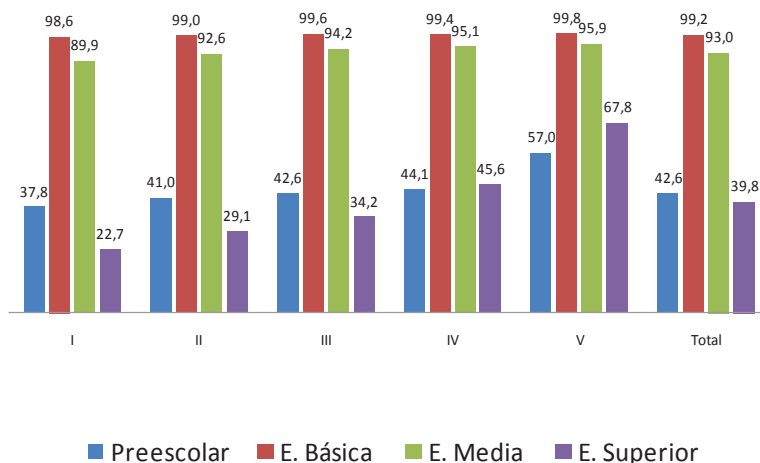
El retorno a la democracia a contar de 1990 trae consigo un profundo consenso político respecto de la necesidad de reformar el sistema escolar chileno, deteriorado hasta entonces por decisiones erráticas y el abandono a los criterios de una economía de mercado aplicada en forma radical en los años de dictadura. Según Cox (2005), El gobierno del presidente Patricio Aylwin, que asume en marzo de 1990, inaugura un arco de políticas educacionales que se extenderán al menos por trece años, hasta 2003, a través de tres gobiernos y siete ministros de educación, que originan e implementan políticas orientadas por una misma visión sobre calidad y equidad de la educación, y que recurren a similar repertorio de criterios de acción e instrumentos de Estado y mercado.

Este consenso provocado por una nueva etapa de desarrollo del país implica avances significativos en el ámbito de la cobertura del sistema escolar tal como lo manifiesta el gráfico G-1. El país alcanza niveles de cobertura, para los tramos de educación básica y media, superiores al 90 %, prácticamente en todos los grupos de ingreso; es decir vamos abandonando un sistema excluyente y a partir del año 2003 se logra

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa” Red AGE

aprobar una ley que extiende a 12 años la obligatoriedad del ciclo formativo.

Gráfico G-1: Cobertura del sistema escolar chileno según quintiles de Ingreso



*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE – Encuesta Casen 2009

Este incremento progresivo en la capacidad de brindar cobertura se desarrolla como parte de un conjunto de iniciativas de las que el mismo Cox presenta una buena síntesis como políticas focalizadas sobre el ámbito educacional entre 1990 y 2003 (ver tabla T-1). Es importante mostrar que este “continuo” no se detiene el año 2003; por el contrario, en los últimos años se ha mantenido el énfasis en una mayor inversión, focalizando en los aspectos que se señalan como prioritarios o los que se van descubriendo a partir de los procesos evaluativos y de análisis de las políticas aplicadas. Entre los indicadores más relevantes se encuentran

algunos de carácter local, o sea aquellos que se pueden desprender de evaluaciones realizadas en nuestro propio sistema. Una de ellas es el sistema de evaluación denominado SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que evalúa los aprendizajes alcanzados por los estudiantes chilenos en varios niveles del sistema (4° y 8° año de enseñanza básica y 2° año de enseñanza media), a través de pruebas estandarizadas (lenguaje Matemáticas y Ciencias), aplicadas en forma censal y cuyos resultados se publican en forma pública a partir del año 1999. Otras fuentes significativas están dadas por la participación en pruebas internacionales como PISA.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa” Red AGE

Año	Condiciones Políticas Laborales	Financieras y	Programas de mejoramiento y Renovación Pedagógica	Reforma del Currículum Jornada Escolar Completa.
Presidencia de Patricio Aylwin A. (1990 – 1994)	1990	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de paradigma de política educacional: Estado responsable y promotor; Educación de calidad y competitividad país; Equidad como discriminación positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de las 900 escuelas 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 940, 3 Millones 		
	1991	<ul style="list-style-type: none"> • Estatuto docente (N° 1) 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 1.035, 5 Millones 		
	1992		<ul style="list-style-type: none"> • Programa MECE – Básica (1992-1997) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 1.176, 4 Millones 			
1993	<ul style="list-style-type: none"> • Financiamiento Compartido – Incentivos tributarios a donaciones para educación. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 1.328, 5 Millones 			
1994		<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 1.176, 4 Millones 		
Presidencia de Eduardo Frei R. (1994 - 2000)	1994			
	1995	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de consensos; Comisión Nacional de Modernización de la Educación; Acuerdo de Agenda Educativa por Partidos Políticos- 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa MECE – Media (1995 – 2000) 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Estatuto Docente (N° 2) Más flexible. 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Incentivos colectivos de desempeño (SNED) 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 1.620, 2 Millones 		
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 1.840, 6 Millones 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasantías y Diplomados de Profesores en el Extranjero 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo Currículum Educación Básica 	
1997	<ul style="list-style-type: none"> • Pre 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Montegrande 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Jornada Escolar Completa 	
	<ul style="list-style-type: none"> • presupuesto: US 2.017, 8 Millones 	<ul style="list-style-type: none"> • Masificación de Enlaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta Nacional sobre nuevo currículum de Ed. Media. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento Docente 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Programa de formación inicial 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación curricular reforma 		
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 2.214, 7 Millones 		<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo currículum de Ed. Media. 	
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 2.412, 3 Millones 			
2000	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 2.617, 8 Millones 			

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

Presidencia de Ricardo Lagos E. (2000 - 2003)	2000	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo Ministerio Gremio Docente: • Incentivos al desempeño individual • Red de maestro de maestros • Evaluación de desempeño individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia focalizada para aumentar retención en Educación Media (Liceo para todos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo currículum de Ed. Parvularia
	2001	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 2.788, 8 Millones 		
	2002	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto: US 3.017, 7 Millones 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de evaluación individual de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Campaña Lectura, Escritura y Matemática
	2003	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma de la Constitución: Extensión de la educación obligatoria a 12 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos programas de estudio 1° a 4° Enseñanza Básica 	

Tabla T-1: Sinopsis de las Políticas de Mejoramiento y Reforma Educacional en los años 90

Por otra parte, el sistema escolar chileno comienza a contar con evaluaciones significativas a las que se somete en forma voluntaria, con la finalidad de tener referentes más objetivos que le permitan orientar sus políticas de mejoramiento. Una de esas evaluaciones es la encargada a la OCDE⁴⁸, publicado el año 2004 como una “Revisión a las Políticas Nacionales de Educación”.

Entre las conclusiones y recomendaciones de este informe, se destaca el hecho que, “Más que cualquier país de Latinoamérica, Chile ha podido sostener el proceso de reforma debido al acuerdo político que prevalece en un país que pasó por un periodo de agitación en lo económico y social a comienzos de los años 1970 y seguidos de diecisiete años de gobierno

⁴⁸ El Informe de la OCDE: “Revisión de las Políticas Nacionales de Educación”, fue publicado originalmente por la OCDE, en inglés y francés, bajo los títulos de: “Reviews of National Policies for Education, Chile”. / “Examens des Politiques Nationales D’ Education, Chile”, Respectivamente.

militar”; sin embargo esta voluntad de consenso no ha logrado impactar, hasta ahora, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior justifica ampliamente las afirmaciones que se plantean:

- Uno de los planteamientos básicos es que el sistema escolar chileno está influenciado por una ideología que otorga una importancia “indebida” a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esta falta de capacidad en el sistema para mejorar los resultados se atribuye en grado importante a la “falta de capacidad de liderazgo instruccional y administrativo entre los directores de escuelas, unido a la falta de autoridad de supervisión”.
- La visión y metas de los planificadores y expertos del Ministerio no se reflejaba en los niveles de práctica relativamente altos requeridos por las reformas.
- Señala la necesidad de mejorar la comprensión de los administradores de los resultados del SIMCE y cómo usar esta información para desarrollar planes que permitan mejorar los aprendizajes en la sala de clases.
- Plantea la necesidad de implementar el uso de estándares de aprendizaje, asociados al SIMCE, por parte de los administradores con puntos de referencia a nivel nacional y por grupos de características comunes, ello estimula la comparación entre grupos similares.

- Es necesario mejorar el tipo de información que entrega la medición SIMCE a los administradores, de manera que se pueda identificar el “valor agregado” que se logra alcanzar en cada sala de clase y en cada escuela.
- Es importante implementar el uso de diversos indicadores de resultados (resultados por cohorte, tasa de retención, tasas de repitencia, etc.) para realizar una adecuada y efectiva “gestión de resultados”. Es decir el uso de la información recopilada por las mediciones para la toma de decisiones a nivel de la organización escolar.

El año 1999, Fundación Chile, en colaboración con la Pontificia Universidad Católica de Chile, inicia un proyecto FONDEF, para la elaboración de un Modelo de Gestión Escolar de Calidad, en función de modernizar las prácticas de gestión institucional y pedagógica de los directivos y docentes de establecimientos escolares del país. El diagnóstico básico es que nuestro país requiere con urgencia mejorar la calidad y efectividad de su educación que a pesar de los esfuerzos desplegados en las últimas décadas y los recursos invertidos aún no logra los resultados esperados.

El proyecto implica fundamentar de manera consistente la idea de intervenir en el espacio de la Gestión de las organizaciones escolares, apoyando de manera más decidida la idea de la descentralización iniciada con mucha antelación pero que sólo había alcanzado a ciertas partes del sistema escolar chileno. De esta manera se pretende abordar el nivel de las variables de organización y gestión escolares, ya que un

manejo adecuado de las mismas podría producir efectos en el corto plazo, en períodos de 4 a 6 años, en la medida que se actúe sobre ellas focalizada y eficazmente (Murnane y Levy 1996).

Tras validar el Modelo en la realidad chilena, Fundación Chile, crea el año 2003 un Sistema Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar y para ello conforma el Consejo Nacional de Certificación para la Calidad de la Gestión Escolar; que está integrado por 14 Consejeros y es presidido actualmente por Mariana Aylwin Oyarzún, ex ministra de educación.

Este consejo cuenta con una secretaría técnica que es la responsable de la acción operativa, es decir de los procesos de evaluación externa de las organizaciones que postulan al Sello de Calidad en Gestión Escolar, de la presentación de cada informe ante el Consejo y de la retroalimentación a las organizaciones una vez adoptada la decisión por parte del Consejo.

I. Propósito del Programa

El propósito del Programa de Gestión Escolar de Calidad, así como el del Consejo de Certificación de la Gestión Escolar, es **promover el mejoramiento y asegurar la calidad de la gestión de los establecimientos escolares de educación básica y media de Chile**. Se trata de provocar un cambio positivo en la organización que se asume en forma voluntaria y permite avanzar hacia la construcción de una nueva cultura educacional, donde los estándares y la mirada externa constituyen estrategias efectivas para el mejoramiento.

A través del desarrollo del “Ciclo de mejoramiento continuo”, que se inicia con el proceso de **Autoevaluación**, se vuelca en un **Plan de**

Mejoramiento y luego se complementa con la **Evaluación Externa**, como proceso necesario para alcanzar la certificación de calidad, se pretende evaluar el funcionamiento de la organización y entregarle insumos concretos para el mejoramiento. El sello de calidad, para quienes cumplen con el estándar de certificación, es el reconocimiento público de la implementación sistemática de buenas prácticas de gestión por parte del centro escolar y una señal pública para los usuarios que buscan calidad educativa en la formación de sus hijos.

II. Modelo y Metodología empleada

a) Modelo de Calidad

El modelo de Gestión de Calidad de Fundación Chile es una sistematización de los componentes claves que una institución escolar debe considerar en sus procesos para obtener resultados de calidad, los que están debidamente contextualizados a la realidad chilena y al ámbito de las organizaciones escolares.

El modelo integra los hallazgos relevantes de la literatura especializada y múltiples experiencias, tanto de carácter nacionales como internacionales. En su calidad de modelo procesal, explicita la relación dinámica entre las etapas principales para desarrollar la gestión de procesos y resultados de calidad.

Contempla las diversas etapas implicadas en la instalación, implementación y desarrollo de sistemas de gestión de calidad y se basa en las siguientes premisas básicas:

- La gestión de calidad se fundamenta en el conocimiento profundo de los usuarios y beneficiarios, sus necesidades y expectativas. La visión y estrategia institucional consolidan la contribución y la forma en que la organización se propone responder a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar.
- El Liderazgo Directivo conduce al establecimiento a una agregación de valor y orienta a la comunidad hacia la obtención de los resultados esperados.
- Los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines institucionales, siendo reconocidos por ello.
- Los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente.
- Los resultados son conocidos, analizados e informados a la comunidad escolar y se asume la responsabilidad pública por ellos.

El Modelo de Gestión Escolar de Calidad considera el desarrollo de seis áreas para lograr una gestión organizacional efectiva, en función de las que se agrupan diversos componentes específicos. Las seis áreas, tal como se muestra en la Figura F-1, están asociadas dinámicamente a las etapas de la secuencia del mejoramiento - Diagnóstico, **Planificación, Implementación y Evaluación.- lo cual refuerza el carácter procesal del mismo.**

Figura F- 1: Modelo Gestión Escolar de Calidad – Fundación Chile



La definición específica de las áreas es la siguiente:

1. Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad

Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.

2. Liderazgo Directivo

Aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la 'agregación de valor' en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales.

Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento.

3. Gestión de las Competencias Profesionales Docentes

Comprende el desarrollo de las competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.

4. Planificación

Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.

5. Gestión de Procesos

Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero.

- La dimensión curricular – pedagógica, se refiere a los procedimientos y mecanismos que aseguran la adecuación y mejoramiento de la oferta curricular, su adecuada

programación, implementación, seguimiento y evaluación en el aula, asegurando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora elementos de innovación y proyectos desarrollados al servicio de los aprendizajes.

- La dimensión administrativa se refiere a la instalación de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa, tales como los reglamentos internos, registros, normas, definición de roles y funciones, recursos didácticos, infraestructura etc.
- La dimensión financiera incluye los controles presupuestarios, sistemas de adquisiciones, obtención y asignación de recursos a proyectos institucionales.

6. Gestión de Resultados

Incluye el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos absolutos y relativos; la efectividad organizacional expresada en términos de satisfacción de los beneficiarios y usuarios; los resultados financieros y el logro de las metas anuales. Incluye la forma en que se utilizan los resultados para la toma de decisiones respecto de los procesos del establecimiento.

Estas áreas se despliegan luego en descriptores que en total suman 52. Luego existe una siguiente fase de desagregación que se traduce en cuestionarios para el proceso de autoevaluación en la que participan: Padres de Familia, Estudiantes, Profesores y Directivos.

b) **Proceso de Implementación: Ciclo de mejoramiento**

El Ciclo de Mejoramiento Continuo es un sistema de análisis y toma de decisiones estratégicas conducente al desarrollo de los establecimientos educacionales, en vistas al mejoramiento permanente de su gestión. El proceso se implementa en etapas que significan tal como se aprecia en la figura F-2:

Figura F-2: Ciclo de Mejora Continua y Sello de Calidad para la Gestión Escolar



Las herramientas para desarrollar el proceso se encuentran en la web (www.gestionescolar.cl), su uso es gratuito y puede ser utilizado por todos los establecimientos del país. La aplicación es progresiva según los pasos que se señalan en la figura F-2 y que describiremos a continuación:

Paso 1. Diagnóstico Institucional: Cada establecimiento aplica los instrumentos de autoevaluación y a partir de ello se analiza, conoce sus

fortalezas y debilidades y establece las áreas críticas que serán parte de su próximo paso.

Paso 2. Plan Estratégico de Mejoramiento: En función de los resultados del diagnóstico institucional, se diseña un Plan de Mejoramiento al que hemos dado carácter de estratégico (con un mínimo de tres años) a fin de superar la mirada de corto plazo que aún persiste en nuestras escuelas. Este plan se desarrolla en la misma plataforma la que entrega apoyos para desarrollar el análisis y determinar las áreas críticas.

Paso 3. Evaluación Externa para la Certificación: Si el proceso ha sido exitoso, podrá postular a la Evaluación Externa conducente a la Certificación de Calidad de la Gestión Escolar. Este paso implica la participación de dos evaluadores externos que visitan el establecimiento durante tres días a fin de recoger las evidencias necesarias para determinar el cumplimiento (o no), del estándar de certificación que propone el Consejo Nacional de Certificación de Calidad de la Gestión Escolar.

Paso 4. Certificación de Calidad: En base al informe de evaluación externa, reportado al Consejo Nacional de Certificación, este toma la decisión de otorgar o no el sello de calidad. Si se cumple con el estándar, se otorga en sello por un periodo inicial de tres años. Cada establecimiento evaluado, independiente si logra la certificación, recibe un informe de evaluación externa que contiene una completa revisión de su gestión e instalación de mecanismos y con ello un conjunto de

recomendaciones de tipo técnico, para apoyar el mejoramiento futuro del centro. El Sello de calidad se entrega en una ceremonia pública e implica un espacio de difusión y reconocimiento por parte de la comunidad.

c) Estrategia de Implementación

Dada la imposibilidad de llegar en forma directa a todos los establecimientos y en particular las condiciones especiales en cuanto a la extensión geográfica del país (cercana a los 6.500 kilómetros de longitud), y aprovechando las buenas condiciones de conectividad informática, se optó por el uso de la plataforma web para desarrollar e implementar el Modelo. Sin embargo, para lograr su comprensión y su aplicación de manera más efectiva, hacía falta llegar de una manera más directa y con el apoyo de profesionales que tuvieran los conocimientos fundamentales para acompañar a los equipos directivos.

Por esta razón la estrategia más destacada ha sido la generación y ampliación del capital humano con formación pertinente. Esto se desarrolló mediante la creación de una nueva figura en el sistema escolar chileno, la del “Consultor”.

Los consultores son profesionales con experiencia relevante en gestión o asistencia técnica a establecimientos del sistema escolar chileno y cuya formación profesional es afín a algunas de las áreas temáticas propias de la gestión escolar. Mediante un proceso formativo, vía E-learning, cuya duración alcanza a un año académico y de carácter eminentemente aplicado se ha logrado contar con profesionales con capacidad de aplicar diversas metodologías para asesorar a los equipos de gestión, entre

ellas: determinar problemas, analizar sus causas y reconocer la necesidad de cambios, establecer posibilidades o escenarios diversos así como ayudar a superar barreras psicológicas.

Además los consultores deben desarrollar aptitudes psicosociales y de comunicación que le permitan adecuarse a los más variados contextos y realidades de las unidades educativas que se presentan en Chile. También deben atenerse a un código profesional y ético propio de la actividad educacional.

III. Resultados, Aprendizajes y Transferencia a otros contextos:

a. Logros en la fase de instalación

- ***El Modelo de Calidad de Fundación Chile es un referente en las escuelas del país:*** se ha logrado la instalación del Modelo de Gestión y Ciclo de Mejora Continua como propuesta para el desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa del país. **Actualmente es el único sistema de certificación y modelo de calidad implementado en Chile en pleno funcionamiento.**
- ***Uso masivo de las herramientas de Gestión disponibles en la web:*** más de dos mil escuelas han utilizado el sistema para autoevaluación y de ellas, más de un 80 % ha completado el Plan de Mejoramiento.
- ***Primer logro significativo – El aporte a las escuelas vulnerables de Santiago:*** La primera aplicación directa fue la participación en el **Programa de Asistencia a Escuelas Críticas** de la región

metropolitana (años 2002 a 2005) siendo la institución que obtuvo los mayores incrementos en la medición SIMCE para cuarto básico (2002-2005), indicador con el que se evaluó el trabajo de las siete instituciones participantes (Promedio de incremento del Grupo: 16 Puntos / Promedio de Fundación Chile: 27 Puntos).

- **Avances en la etapa final del Ciclo:** 225 escuelas se ha presentado a procesos de evaluación externa y 128 han obtenido el Sello de Calidad que otorga el Consejo Nacional de Certificación.
- **Segundo ciclo de Certificación, renovación del Sello:** A partir del año 2007 se inició el segundo ciclo de evaluación externa con los establecimientos ya certificados que requieren renovar su sello de calidad.
- **Sello en Gestión Escolar como señal pública de Calidad:** La obtención del sello de calidad representa de manera externa el desarrollo sistemático de un conjunto de prácticas de gestión orientadas a la calidad del servicio educativo, que se evalúa contra un estándar, objetivo, público y exigente.
- **Influencia e impacto en la política pública y Generación de un nuevo Contexto:** Cuando iniciamos la implementación pública del modelo, el año 2003, no existía en Chile la idea de realizar procesos de evaluación institucional (si existía evaluación de aprendizajes, por medio de la prueba SIMCE y se venía

trabajando la evaluación del desempeño docente, iniciativa que se implementó rápidamente. En la actualidad la política pública de Chile ha ido acogiendo, en distintas iniciativas, lo que el inicio e implementación de este modelo planteaba como idea casi solitaria. En la actualidad se encuentran en fase de implementación dos nuevas estructuras que van en la línea de lo propuesto por el Modelo y que cambiarán la estructura del Ministerio de Educación de Chile; se trata de una Superintendencia de Educación y de la Agencia de Calidad.

- **Impacto indirecto:** partir de esta experiencia se desarrollaron, desde el 2008, dos nuevas innovaciones: un modelo de gestión de calidad para Sostenedores (administradores de redes de escuelas públicos y privados) y, un modelo de gestión de calidad para Jardines Infantiles, ambos desarrollos en alianza con actores representativos.

b. Evaluación de impacto según resultados SIMCE

Para medir este eventual impacto en los resultados escolares, el año 2009 se realizó un primer estudio independiente⁴⁹, cuyas conclusiones

⁴⁹ El año 2009, Los académicos Rodrigo Montero Pérez y Claudio Thieme Jara de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales desarrollaron la investigación “RESULTADOS ESTUDIO EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR” DE LA FUNDACIÓN CHILE. Se aplica el estimador *matching propensity score*: se construyen colegios “clones” a partir de variables de tamaño del colegio, ingreso familiar per cápita promedio de los alumnos del colegio, años promedio de escolaridad de la madre y del padre, y el puntaje promedio del colegio). Además, se acotó la búsqueda de los colegios clones a la misma región, ruralidad, y dependencia del establecimiento educacional y con puntaje promedio SIMCE superior a 250 puntos.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa” Red AGE

fueron positivas, mostrando una asociación significativa entre participación del establecimiento en este proceso de certificación y avances en el aprendizaje de los alumnos.

Pareciera que el hecho de aplicar este proceso de calidad, permite mejorar las condiciones institucionales para el aprendizaje como muestran los gráficos que se presentan a continuación:

Gráfico G-2: Impacto en establecimientos

Autoevaluados

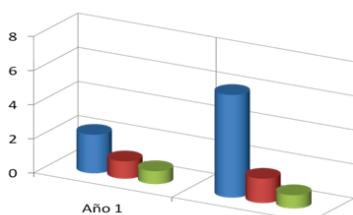


Gráfico G-3: Impacto en

establecimientos No Certificados

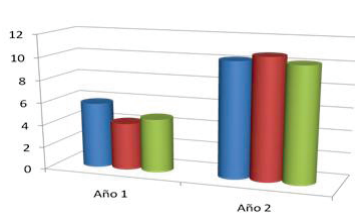
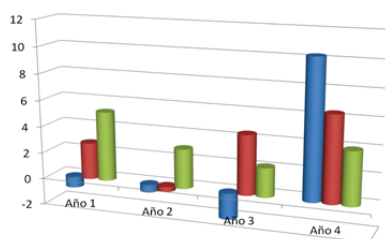


Gráfico G-4: Impacto en establecimientos Certificados



● Lenguaje

● Matemáticas

● Comprensión

Es así como en los establecimientos certificados se aprecia una tendencia clara de mejoramiento a partir del año tres y que se corona recién al cuarto año, siendo la materia de Lenguaje la que exhibe mayor lentitud en su mejoramiento. Por su parte, y a diferencia del caso anterior, los establecimientos no acreditados muestran un repunte más inmediato,

materializado en importantes impactos positivos alcistas los dos primeros años, para luego decaer en el tercero. Por último, los establecimientos evaluados exhiben pequeños impactos positivos que igualmente se materializan de manera alcista los dos primeros años.

Se ha formado un acervo de capital humano especializado para la organización escolar: Equipos directivos y consultores externos.

c. Traducción y Transferencia a la realidad de Brasil

El año 2008, La Fundación brasilera L’Hermitage, institución ligada a la congregación Marista, buscó al Programa de Gestión Escolar para poder replicar y adaptar nuestro modelo en su país, por ello tomó contacto directo con el Equipo de Gestión Escolar de Fundación Chile para conocer los desarrollos realizados, los que conocía previamente a través de la revisión del sitio web.

Se desarrollaron los acuerdos pertinentes mediante un “Convenio Marco de Colaboración” y luego una carta Gantt, de aplicación progresiva en etapas mediante “Términos aditivos Anuales”; es decir convenios específicos por año. En esta transferencia se ha avanzado los siguientes pasos:

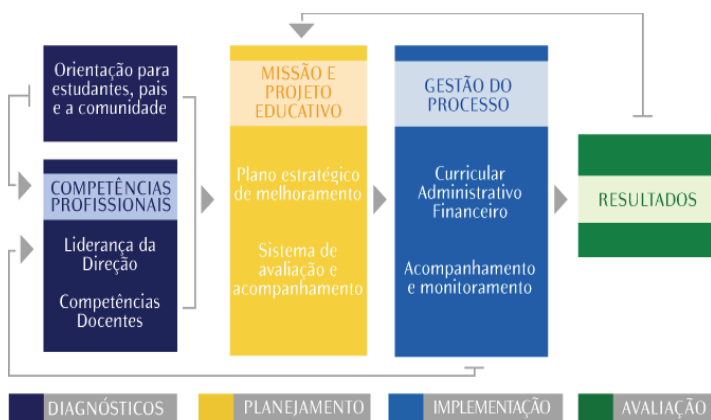
Año 1 ---2009:

- Traducción y Adecuación del modelo, Ciclo de mejoramiento e instrumentos para autoevaluación (Ver Figuras F-3 y F-4).

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa” Red AGE

- Creación de un Sitio Web similar al de Chile para la implementación del proceso (<http://www.gestaoescolardequalidade.org.br>)
- Formación del equipo base de Brasil para la implementación – Trabajo de adaptación en paralelo
- Aplicación del ciclo de mejoramiento en cuatro escuelas “Piloto” de Brasil.

Figura F-3: Modelo de Gestão de Qualidade - Brasil



Año 2 --- 2010:

- Revisión y correcciones del proceso.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

- Inicio de la formación de consultores. Primer curso de consultores de carácter nacional – 85 consultores iniciaron la formación.
- Aplicación del Modelo e instrumentos en escuelas de Brasil en número similar a los consultores en formación.
- Pasantía de consultores a Chile para conocer la implementación del modelo en su contexto original.

Año 3 --- 2011:

- Cierre del primer curso de consultores.
- Inicio segundo curso de consultores.
- Inicio de la formación de evaluadores externos para el proceso de Certificación de Calidad.
- 25 de Mayo de 2011, en la ciudad de Brasilia se constituyó el Consejo nacional de Certificación de Calidad en Gestión Escolar de Brasil, presidido por la ex Ministra de Educación de Sao Paulo, Guiomar Namó de Mello.
- Evaluación Externa de las primeras instituciones para la Certificación de Calidad en Brasil.

Figura F-4: Ciclo de Melhoramento Contínuo y Sello de Qualidade



- **Primeros resultados en Brasil:**

La aplicación del proceso de autoevaluación en este nuevo contexto ya está arrojando sus primeros frutos; algunos de esos primeros datos, correspondientes al proceso de autoevaluación aplicado durante el año 2010 son los siguientes:

Tabla T-2: Inscripciones Proceso de autoevaluación

- 57 escuelas inscritas
- 41 autoevaluaciones terminadas

Tabla T-3: Distribución de Escuelas Inscritas en Brasil por Municipio año 2010

Escuelas Inscritas por Municipio

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

• Arapicara:1

• Atibaia: 1

• Belem;1

• Belo Horizonte:2

• Brasilia:2

• Campinas: 8

• Campos Sales:1

• Cuiaba: 1

• Curitiba:2

• Embu: 1

• Itaitiga:1

• Itauna:1

• Jandiai do Sul:1

• Jandiai:1

• Mogi das Cruzes:1

• Nova Odessa: 1

• Osasco:1

• Ponta Grossa:1

• Ponte Alta do
Tocantins:1

• Pedro Leopoldo:1

• Riberão Preto:4

• Rafael Jambeiro:1

• Porto Nacional:1

• Río Claro: 4

• Río de Janeiro: 1

• Sao Carlos:1

• Sao Bernardo do
Campo:1

• Sao Paulo: 10

• Sao José dos
Campos:1

• Sao Pedro de
Aldeia:1

• Simoes Filho:1

Los resultados del proceso ya han sido analizados por cada escuela y a partir de ellos se elaboraron los primeros Planes de Mejoramientos que comenzarán a aplicarse a contar de este año.

La experiencia de trabajo para el “Equipo Base” de Chile, ha sido enormemente provechosa, especialmente por la posibilidad de transferir y adaptarse a otra realidad y observar a partir de esa experiencia lo

desarrollado en Chile. Esto genera unas posibilidades de colaboración entre estos dos países y que perfectamente puede ampliarse al contexto latinoamericano.

Los resultados más detallados y el mayor aporte al conocimiento de la realidad de la Gestión en Organizaciones escolares de Brasil, aún están en proceso, pero en un corto plazo podremos contar con esa información y a partir de ello hacer ajustes al modelo y tomar iniciativas.

IV. Datos para contacto y más información:

- El Consejo Nacional de Certificación es presidido por la **Sra. Mariana Aylwin O.** ex Ministra de Educación de Chile

El Consejo cuenta con una Secretaría Técnica que depende del Programa de Gestión y Dirección Escolar de Fundación Chile, y los contactos en este caso son:

Sergio Garay Oñate, Secretario Técnico Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar – sgaray@fundacionchile.cl

BIBLIOGRAFÍA

Alvariño C. et Al. Gestión Escolar. Un Estado del Arte de la Literatura”.
Revista *Paideia*, Nº 29, 2000.

Alvariño C. et Al. Gestión Escolar. Panorama de la Gestión Escolar en Chile”.
Revista *Paideia*, Nº 29, 2000.

Cox, Cristián (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX". En: **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**. Cristián Cox (editor), Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 19-113.

Fundación Chile (2002). *¿Qué Podemos Hacer para Mejorar?: Cuaderno 1 – Fichas de Apoyo*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Garay S. y Uribe M. 2006. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 4, No.4e, pp. 39-64.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación – Chile*. Santiago de Chile: OCDE/MINEDUC.

SITIOS WEB

Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar

<http://www.consejogestionescolar.cl>

Fundación Chile – Equipo Gestión Escolar

<http://www.gestionescolar.cl>

Fundación L' Hermitage

www.gestaoescolardequalidade.org.br

19. Diseño de Instrumentos de Evaluación al desempeño docente

Autora: Dr. Cecilia Marambio Carrasco

Coautora: Dr. Margarita Aravena Gaete

Participación:

Dr. Myriam Iturriaga Vásquez, Directora de Carrera Educación Parvularia Vespertina, Universidad Andrés Bello.

Prof. José Hernández Rivero, Director del Colegio Parroquial Padre Negro de Caldera.

Instituciones de Referencia:

- EDUMAR, Consultora, E.I.R.L.
- Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación, Carrera de Educación Parvularia Vespertina, Santiago de Chile.

Resumen:

El siguiente documento es una síntesis del trabajo realizado en el Colegio Parroquial Padre Negro de Caldera en Chile. El colegio fue fundado el año 1982, hoy cuenta con una matrícula aproximada de 1000 alumnos, los niveles en los que ofrece formación son educación parvularia, educación básica y educación media técnico profesional, con un índice de vulnerabilidad promedio de 20,73%, en su base de creación se centra

en los fundamentos de la calidad educativa la que se ve reflejada en su misión:

“Con una misión centrada en una formación integral de calidad, con una propuesta pedagógica constructivista, contextual e interdisciplinaria, basada en valores cristianos”. (PEI, 2008)

Este centro educativo trabaja para llegar a ser una comunidad que aprende y para ello ha comprendido que debe evaluar y establecer fórmulas de cambio para perfeccionar todos los procesos que involucran una gestión de mejora a través de un sistema de evaluación institucional el cual se diseña bajo tres agentes de control, en este caso corresponde al mismo docente, al equipo directivo y a los estudiantes y sus familias, en ésta estructura evaluativa se configurarán los dominios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza y Proyecto Educativo Institucional. Cada instrumento tiene por objeto recabar información sobre el desempeño docente, para luego establecer procesos de mejora frente a las debilidades y de afianzamiento sobre aquellas prácticas que son generadoras de aprendizaje efectivo, eficiente y eficaz en el centro educativo.

Palabras claves: Desempeño Docente, Evaluación Institucional, Mejora continua, Gestión de aula.

1. La evaluación como proceso de aprendizaje de la organización.

Es importante recordar que la evaluación es un proceso que se reconoce como:

“...reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera global y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y que se rige por principios de utilidad, participación y ética. (Gairín, 2010:27)

En los procesos de implementación de una política de evaluación institucional de un Centro Escolar se definen acciones tanto para construir los instrumentos de recogida de datos como para organizar e interpretar la información obtenida, de modo tal que, puedan detectar debilidades y fortalezas en los procesos pedagógicos, cuyo fin es tener presente la realidad para tomar decisiones que permitan establecer un plan mejora y así aportar la calidad a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. La mejor fórmula para verificar cómo se conducen los procesos pedagógicos para el logro del aprendizaje de todos los estudiantes es la observación de la gestión de aula, donde se evidencia con claridad el desempeño docente y la otra fórmula es establecer espacios de reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas por parte de los docentes. A partir del avance de las teorías de las organizaciones y a través del conocimiento que se ha ido generando en los estudios sobre el sistema escolar, se ha llegado a identificar la gestión de la calidad de los centros educativos como el proceso clave para promover una

educación de alto rendimiento. (Unesco, 2002). Así surge la comunidad de aprendizaje, donde todos sus integrantes se convierten en aprendices de la tarea formadora, el modelo que se aplica es analítico hace referencia a una organización que cambia, innova y se evalúa.

Involucrar a los docentes en esta cultura organizacional de evaluación constante para gestionar las acciones pedagógicas y responsabilizarse por los resultados es un desafío que en esta experiencia se estableció, entre la unidad asesora y toda la comunidad educativa, una relación amigable y colaborativa. Donde se centró toda la tarea en la preocupación de buscar mejoras al trabajo pedagógico para elevar los resultados SIMCE, hasta ahora el Colegio no logra ascender sobre el promedio nacional (250 puntos).

También, fue necesario cambiar la imagen sancionadora que tienen todos los procesos de evaluación en la cultura chilena ya que en la realidad nacional aún se cuestionan estos procedimientos, por considerarlos amenazadores a la fuente laboral, por tanto es un avance en la gestión de una unidad educativa que aprende haber desarrollado este trabajo con todos los docentes.

La primera acción fue realizar una jornada de reflexión en torno al Marco de la Buena Enseñanza donde encontramos claramente establecidos las dimensiones e indicadores con los que se debe evaluar la labor docente en el aula.

“...representa todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario el objetivo es lograr que los alumnos alcancen dominio de los aprendizajes. Los criterios del marco revelan que los

profesores deben centrar sus esfuerzos académicos en involucrar a los alumnos en el aprendizaje de contenidos relevantes. (CPEIP, 2003:7)

Los docentes dan valor a este documento y acceden a que la construcción de los instrumentos se realice con base a él y al Proyecto Educativo Institucional del colegio. El principal beneficio de este proyecto es iniciar procesos de evaluación internos referidos a acompañamiento al aula, aplicación de pautas de autoevaluación docente, y consulta de los estudiantes y apoderados en relación a verificar la apreciación que tienen todos los agentes intervinientes en la entrega del servicio educativo, es decir, se busca verificar la gestión de aula desarrollada por los docentes con el fin de establecer mejoras en la calidad de la educación del Colegio Padre Negro de Caldera.

“La calidad puede entenderse como la adecuación a un modelo preestablecido (caso de las normas ISO o los modelos europeo y americano de calidad), como satisfacción de las demandas de los usuarios directos de un servicio o como la capacidad de respuesta a las demandas sociales. Desde mi punto de vista, un proceso es de calidad si responde a los tres requisitos: tiene un adecuado diseño, satisface las necesidades de los implicados y responde a problemas e inquietudes sociales.” (Gairín, 2009)

En esta conceptualización que nos aporta del Dr. Gairín sobre los criterios de calidad, es que el presente trabajo se preocupó de establecer un diseño de evaluación que responda a las necesidades de la Institución considerando a todos los agentes implicados de tal forma de extraer información precisa sobre cómo se desarrollan los procesos del desempeño docente, identificar los problemas reales de la gestión de

aula con el fin de responsabilizarnos como comunidad educativa de los resultados y establecer estrategias que den solución a aquellas deficiencias detectadas.

Es relevante identificar los factores de evaluación, con el fin de aplicar estrategias que permitan mejorar la entrega del servicio educativo. Para el caso del Colegio Parroquial Padre Negro de Caldera se estructuró un proceso de trabajo donde los agentes involucrados participen activamente en la construcción de los instrumentos de evaluación. En síntesis la necesidad de elaborar instrumentos de evaluación institucional se visualiza como objetivo central para lograr el aprendizaje de la organización y al participar de su elaboración los docentes se sienten confiados que el proceso será justo y beneficioso para ellos, pues han adquirido una visión que este proceso de evaluación es una herramienta de apoyo y no punitivo a su tarea educadora.

“Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan. Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino para ampliar su función.” (Gairín, 2010:22-23).

Es así como en este trabajo se involucró a toda la organización, ya que desde este modo todos los agentes tienen claro que la evaluación aportará estrategias para la mejora educativa del Colegio y se proyecta

como un instrumento de apoyo tanto a la gestión directiva como a la gestión docente. La evaluación siempre se deberá visualizar como un apoyo a la mejora de los procesos que el docente elabora en su gestión de aula, por tanto ha de considerarse la mejora como objetivo y la evaluación como medio de ésta para establecer innovación educativa (Gairín, 2010). Es por tanto una necesidad la realización de un marco evaluativo institucional que permita responder a la Misión de aportar educación de calidad. También, en su fundamentación pedagógica el Colegio Parroquial Padre Negro se compromete a trabajar los procesos pedagógicos del aula dando especial énfasis en generar aprendizaje de calidad.

2.- Procesos de implementación en la elaboración de los instrumentos de evaluación

En el diseño de instrumentos de evaluación docente se ha de tener presente la búsqueda de toda la Institución educativa en mejorar los procesos formativos con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad, que responda a las demandas de las familias y la sociedad en los que los estudiantes han de insertarse una vez concluido todo su proceso escolar, por tal razón se plantea un trabajo colaborativo con todo el equipo directivo y docentes del colegio. El día 2 de Julio del año 2010 en reunión con todo el equipo directivo se reevaluó la propuesta de trabajo llegando a definir los objetivos y acciones como a continuación se expone.

2.1. Objetivo General:

Diseñar un sistema de evaluación institucional al desempeño docente para el logro de la gestión de calidad educativa, bajo el modelo de calidad basado en el Marco de la Buena Enseñanza, que posibilite la mejora continua y una mirada institucional de cómo ir gestionando el desarrollo de un Centro educativo Inteligente respondiendo así a las demandas de las familias del Colegio.

2.2. Objetivos Específicos:

OE1: Construir los criterios de evaluación contenidos en el PEI y el marco de la buena enseñanza y reglamento interno institucional manual.

OE2: Asignación de las variables a evaluar en conjunto con el equipo de gestión del colegio Padre Negro de Caldera.

OE3: Diseño de instrumentos de evaluación basados en la definición de variables de los equipos directivos en conjunto con los docentes, estructurados en base al Manual de la buena enseñanza y el programa de Calidad Institucional (PEI)

OE4: Estandarización y validación de los instrumentos diseñados.

OE5: Definir política de evaluación institucional en conjunto con todos los directivos del colegio y la comunidad docente. Se consensuará con los directivos y docentes, procesos de la misma evaluación en cuanto a porcentaje a considerar en cada uno de los agentes, cantidad de observaciones determinación de horas de observación entre otros

elementos a evaluar y que estén en concordancia con la evaluación docente.

OE6: Aplicación de los instrumentos diseñados y estandarizados en acompañamiento al equipo de gestión. (Proceso de adecuación de los indicadores para su mejora)

OE7: Entrega de Informe Final adjuntado Manual de Evaluación Institucional con los instrumentos de aplicación a cada agente definidos.

2.3. Variable a Evaluar: Desempeño Docente

Se identifican los focos centrales que han de ser objeto de la evaluación al desempeño docente, para ello primero se procede a definir los componentes claves intervinientes en el proceso de evaluación bajo el cual se diseñaron los instrumentos evaluativos, en este proceso de definición participó todo el equipo directivo del Colegio Padre Negro de Caldera y luego fue revisado para su aprobación por todo el equipo docente, por tanto cada concepto obedece a una construcción de equipo con aportes de la ATE:

“Desempeño Docente”

<i>Definición:</i>

<i>Gestión de aula tendiente a lograr estándares de calidad educativa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes del colegio.</i>

Gestión de aula: Entendida como toda acción desarrollada por el docente para generar aprendizajes en sus estudiantes, lo que está referido a planificación diaria, diseño de estrategias metodológicas innovadoras, toma de decisiones para la mejora y aplicación de procesos pedagógicos eficientes, efectivos y eficaces.

Estándares de calidad educativa: Comprende la identificación de los logros esperados en el rendimiento de los estudiantes, tanto a nivel de contenidos como de desempeño de competencias para que los docentes generen procesos pedagógicos que satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. La calidad da cuenta de asimilación de competencias cognitivas elevadas que deben ser desarrolladas en los estudiantes, bajo la responsabilidad del docente como factor generador de motivación para el logro de los aprendizajes en el aula.

Resultados de aprendizaje: Logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes alcanzando dominio de destrezas y habilidades de orden cognitivo superior evidenciado en pruebas externas de medición de la calidad, como: Aprendizajes Claves, SIMCE, PSU.

También se traduce en resultados de aprendizajes todas aquellas competencias técnicas desarrolladas en los estudiantes de 3° y 4° medio de la Educación media Técnico profesional, la que es posible de verificar en las evaluaciones de las prácticas y la tasa de titulación y contratación de los estudiantes titulados.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

2.4. Cronograma de actividades: AÑO 2010

OBJ	Actividades:	Tiempo	Julio	Agost	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.
ESP.				.				
OE1	1- 1ª reunión con equipo directivo y Gerente General EDUMAR, el encuentro se realiza en Caldera; se ajusta propuesta y se define proceso final.	4 horas	2					
OE1		40 horas	10 y 28					
OE3	2.-Diseño de instrumentos sobre la base de PEI del Colegio, marco para la buena enseñanza		de julio					
OE2	3.- Análisis institucional de los instrumentos diseñados.	20 horas		5 y 6				
OE3	Encuentros presenciales para que cada agente evaluador realice revisión de los instrumentos propuestos. Se establecerán los criterios de evaluación institucional. Encuentro en Caldera. (Equipo directivo, docentes, representantes de los estudiantes)							
OE4	4.- Proceso de validación: Se somete a juicio de experto, se readecuan los indicadores de acuerdo a las sugerencias de los expertos. (6 juece)	40 horas		7 al 20				
OE4	5. Se elabora informe de validación de cada instrumento diseñado.	12 horas		21 al 26				
OE5	6.- Se elaboran los instrumentos definitivos con manual que especifica su uso, el proceso de tabulación, y fomulas interpretativas de los datos.	16 horas		27y 28				
OE6	7.- Acompañamiento al proceso de aplicación al equipo directivo a	12 horas			2 y 3			

2.5. Estrategias de impacto en la unidad educativa:

La estrategia abordada en el proceso de la generación de los instrumentos de evaluación al desempeño docente, se centró en un trabajo colaborativo, donde la ATE⁵⁰ entregó los diseños bases de cada instrumento, para proceder a una discusión socializada en primera instancia con todo el equipo directivo y luego una discusión de trabajo con todos los docentes.

La metodología utilizada fue cualitativa en el diseño de los instrumentos evaluativos, con el fin, que cuando sean aplicados, los datos obtenidos detallen una descripción de la ejecución de las funciones de cada docente del centro educativo sometido a evaluación. En los procedimientos de valoración a los atributos definidos en la evaluación final, éstos fueron cuantitativos asignándose valor bajo escala de apreciación a cada instrumento y con una tabla de criterios que señala atributos de evaluación y su nivel de desempeño, se destaca que en este proceso también se realizó consulta a los docentes ellos aprobaron los porcentajes de valorización que se asignó a cada instrumento.

En los resultados se señala que los instrumentos fueron aceptados por toda la comunidad educativa, ya que participaron tanto de la asignación de los criterios como de la definición de cada indicador de evaluación, y no generó rechazo a los instrumentos de evaluación a la gestión docente ni a la gestión misma de la evaluación, por tanto el 100% de los docentes asumen este proceso como apoyo a su gestión pedagógica.

⁵⁰ Asesoría Técnica Educativa.

2.6. Procedimientos de diseño del sistema evaluativo institucional para la Evaluación Docente: Se diseñó un sistema de evaluación bajo los tres agentes que conforman el sistema educativo, es decir, el propio docente, la Institución educativa y las familias y/o estudiante. Para dar curso a este sistema se elaboraron cuatro instrumentos identificados por agente y estos son:

- **1º Agente: Pauta de autoevaluación docente**, donde el mismo docente procederá a evaluar su gestión en relación a los criterios consignados en la pauta y previamente acordados con toda la comunidad.

- **2º agente: Pauta de observación a la gestión de aula**, este Instrumento será aplicado por el Jefe de UTP y coordinadores pedagógicos de cada ciclo de enseñanza de la institución educativa, bajo los criterios contenidos en el manual de la Buena Enseñanza y PEI

- **3º agente: Cuestionario aplicado a los alumnos y Apoderados**, donde se solicitará al estudiante que exponga sus observaciones referidas a las clases de sus docentes, bajo criterios contenidos en cuestionario y previamente acordados con toda la comunidad. La consulta a estudiantes se establece de 2º básico hasta cuarto medio, para 2º básico a 4º básico el cuestionario se adaptó a los alumnos. Para Kinder y primero básico se construyó una encuesta dirigida a los Padres y apoderados.

Cada instrumento fue sometido a juicio de seis expertos una vez que fueron consensuados por la comunidad directiva y docente. Desde las observaciones de experto se realizó el diseño final, se entregó informe precisando el proceso de validación. En la validación se solicitó a los jueces que evaluaran la presencia de los criterios de **univocidad, importancia y pertinencia** de cada ítem, para el criterio de univocidad e importancia se solicitó que la presencia del criterio se evaluará con 1 en caso de estar presente y 0 en caso de ausencia de este. Y para pertinencia se pidió que se evaluara de 1 a 5 siendo 1 escasa pertinencia y 5 el mayor nivel del criterio.

Se realizó una aplicación de cada instrumento con el soporte asesor de la ATE con capacitación a todo el equipo directivo, bajo protocolo. Por tanto en este trabajo de elaboración se prestó mucha atención a considerar que cada proceso del diseño fuera consensuado y sometido a juicio de expertos con el fin de ser un aporte a los procesos formativos del colegio y sea efectivo en su aplicación de evaluación y en la toma de decisiones.

2.6.1.- Agente de Evaluación Nº 1: Pauta de autoevaluación.

En la conceptualización formativa la autoevaluación cobra un valor institucional ya que aporta una reflexión del docente respecto a su propio desempeño y su motivación es mover al docente a revisar y mejorar sus propias prácticas pedagógicas. Por tanto dicha Pauta se torna una guía para reflexión en torno al desempeño docente de los profesionales de la educación que laboran en el Colegio Parroquial Padre Negro.

Los objetivos fueron identificar los indicadores que evidencian realmente el trabajo del docente en su desempeño profesional, considerados en el Marco de la Buena Enseñanza y el PEI del Colegio, para llegar a estructurar la pauta de autoevaluación con la que los docentes realizarán una reflexión personal de su propia gestión de aula.

El proceso de diseño contó con una propuesta previa de la ATE, la que fue discutida y reflexionada con todo el equipo directivo, y posteriormente fue informada a toda la comunidad docente el día 5 de agosto del año 2010 y luego fue consensuada en reunión de 6 de agosto con una asistencia de 34 docentes de un total de 39. Durante el mes de septiembre se sometió a juicio de experto.

Reflexiones de los docentes frente a la Pauta de Autoevaluación⁵¹: En la jornada de análisis de la Pauta de autoevaluación se trabajó en 5 equipos de 5 integrantes. Cada equipo leyó la sustentación teórica sobre la que se diseñó el instrumento y en un 100% aprobaron su base sobre el Marco de la Buena Enseñanza y PEI señalando que cada componente del PEI sea valorado por todos los docentes en su aplicabilidad al aula, tal es el caso de la oración inicial que debe realizar cada docente al iniciar la clase. También, señalan que cada ítem debe ser redactado en primera persona. Y que la visión y misión deben ser retroalimentados en sus conceptualizaciones bases. Por tanto se valida cada indicador en su totalidad con aprobación unánime de todos los asistentes

⁵¹ Los análisis del trabajo de equipos se encuentra archivadas en carpeta de evidencias entregada al establecimiento por parte de EDUMAR, Consultora, E.I.R.L.

2.6.2.- Agente de Evaluación N° 2: Pauta de monitoreo al aula:

Se presenta la pauta para monitorear el trabajo de gestión de aula del docente, la que será aplicada por el Director, el Jefe de Unidad técnica Pedagógica y los coordinadores pedagógicos del ciclo, con el fin de apoyar al profesor en la mejora de sus procesos de gestión de aula y aportar innovación, actualización a las prácticas docentes. La pauta de evaluación al aula, fue informada a los docentes el día 5 de agosto y día 6 fue consensuada con todos ellos, la que posteriormente durante el mes de septiembre fue sometida a juicio de experto.

Reflexión de los docentes ante la Pauta de Monitoreo al Aula⁵²: Se presenta la pauta para monitorear el trabajo de gestión de aula del docente, la que será aplicada por el Director, el Jefe de Unidad técnica Pedagógica y los coordinadores pedagógicos del ciclo, con el fin de apoyar al profesor en la mejora de sus procesos de gestión de aula y aportar innovación, actualización a las prácticas docentes. Su construcción se basó en el Marco para la Buena Enseñanza y el PEI del Colegio.

Se organizaron 5 equipos de compuestos por 5 docentes, las observaciones se avocaron a verificar la pertinencia de cada indicador, siendo aceptados todos los indicadores; las observaciones hacen alusión a cómo el sistema educativo debe generar instancias para que los aspectos a evaluar sean de conocimiento a todos los docentes. A continuación se detallan las observaciones realizadas a los siguientes indicadores, frente a los cuales se realizaron las adecuaciones:

⁵² El material de reflexión de cada equipo se encuentra en Carpeta de Evidencias.

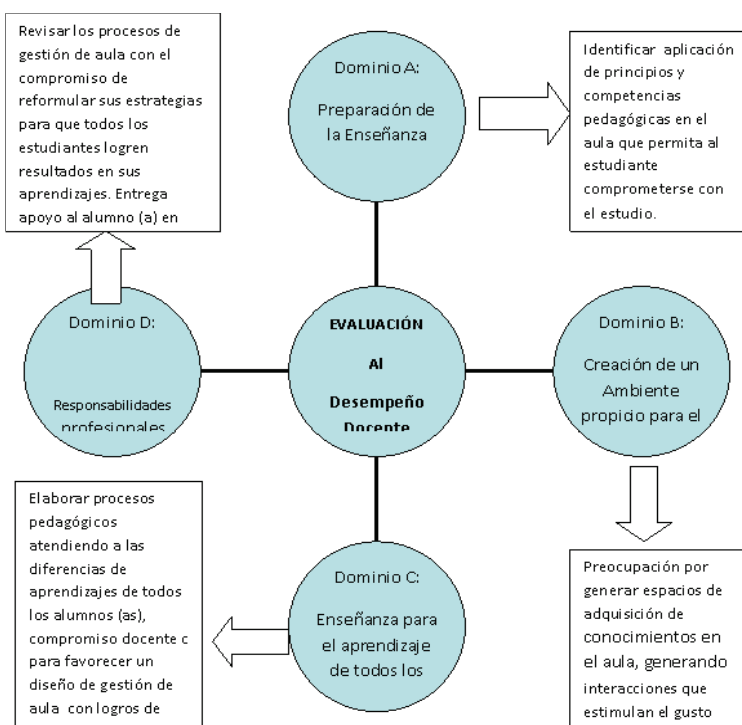
2.6.3.- Tercer Agente evaluador: Cuestionario de alumnos y pauta de satisfacción para Padres y Apoderados de párvulo.

En reunión de 2 de septiembre a las 10 de la mañana se revisa instrumento de evaluación con el equipo directivo, se definen los criterios de elaboración final. Para el caso de Párvulo el tercer agente se verificará en una encuesta dirigida a los apoderados, para los niveles de 1° a 4° básico se simplificará la pauta general, quedando en este punto tres instrumentos para recolectar la información del tercer agente que en este caso corresponde al estudiante en primer lugar, ya que es él quien recibe el servicio educativo. Además el cuestionario de los estudiantes se diseñará abordando los dominios B y C del Marco para la Buena Enseñanza.

Reflexión de los docentes al cuestionario de los estudiantes y apoderados: Este Instrumento generó alta discusión entre los docentes ya que sentían que podían no ser evaluados objetivamente, aludían a la poca madurez de los estudiantes para abordar este tipo de evaluación. Finalmente el instrumento fue aceptado con la consideración que es importante conocer la apreciación de los estudiantes en la educación que reciben y será una forma de actualizar sus prácticas pedagógicas considerando las necesidades de aprendizajes de los alumnos y alumnas.

2.7. Estructura de los instrumentos por dimensión.

Se ha señalado que cada instrumento fue diseñado en virtud de las dimensiones del marco para la Buena Enseñanza. A continuación se presenta esquema donde se revela la estructura de los instrumentos de evaluación según las dimensiones evaluadas en la gestión del desempeño docente:



Los instrumentos desarrollan indicadores que evidencien una gestión docente que genere aprendizaje, y el docente pueda reflexionar cómo mejorar su práctica pedagógica, y se responsabilice de su tarea como

educador y educadora, donde se revela su compromiso de aportar procesos de aprendizajes efectivos a todos sus estudiantes.

4.- Procedimiento para la evaluación al Desempeño Docente.

El éxito en los resultados de las instituciones educativas tiene una incidencia central en la gestión adecuada de quienes dirigen estos establecimientos, pues deberán ser capaces de imitar una forma avanzada de organización capaz de innovar y generar una identidad propia; las personas que se involucran con el proyecto de mejoramiento de la institución educativa y que lideran son quienes generan movimiento creativo para la aplicación exitosa de todos los cambios necesarios para el desarrollo de trabajo efectivo en toda la institución. Pero cabe destacar que esta gestión del director ha de ser apoyada por una política de evaluación que permita tomar decisiones y mejorar la organización en todos sus procesos y funciones. Al director se le responsabiliza sobre el logro de instaurar una cultura de trabajo hacia los resultados. En la organización actual el rol del líder es fundamental para lograr resultados, pues éste debe motivar a sus subalternos en la involucración comprometida y responsable con las acciones de la institución educativa.

4.1. Porcentaje de evaluación de cada agente:

Como porcentaje de instalación de la evaluación, los pesos son 20%, 60%, 20%, una vez aplicada e instaurada la cultura de evaluación, se

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

deben reestructurar los porcentajes, especialmente en la autoevaluación.

- AUTOEVALUACIÓN: 20%
- OBSERVACIÓN AULA: 60%
- ALUMNOS: 20%

4.2. Los niveles de desempeño de la evaluación docente.

Como resultado del proceso de evaluación, el desempeño docente de los *profesores será calificado en uno de los siguientes cinco niveles:*

Criterio	Descriptor
<i>Excelente</i>	Desempeño sobresaliente a su condición profesional , logro de 90% a 100%
<i>Muy Bueno</i>	Desempeño se encuentra en los niveles esperado a su condición profesional, logro de 80% a 89%
<i>Bueno</i>	Susceptible de mejorar, logro de un 70% a 79%.
<i>Suficiente</i>	Desempeño regular, se encuentra bajo lo esperado a su condición profesional, logro de un 60% a 69%
<i>Insuficiente</i>	Desempeño Insatisfactorio, logro de un 59% a 0%

**“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE**

4.3. Criterio utilizado para determinar el nivel de desempeño final de la evaluación docente.

El resultado final de la evaluación se obtendrá ponderando los resultados de cada instrumento por un factor o porcentaje, el que se determinó de acuerdo al número de preguntas o reactivos de cada instrumento.

Instrumento	Factor
Pauta de autoevaluación.	20
Evaluación del coordinador	60
- Promedio Encuestas opinión de los alumnos/padres	<u>20</u>
TOTAL	100

Ejemplo : Si un profesor obtuvo en la:

Pauta de autoevaluación 90% * (0.20)
= 18,0%

- Evaluación del Coordinador 80% *
(0.60) = 48,0 %

- Promedio Encuestas de Opinión Alumnos o Padres..... 70% *
(0.20) = 14,0 %

Su Nivel Desempeño es:
80 %

4.4.- Informes de resultados de la evaluación:

4.4.1.-Informe para el Docente.

El Jefe Técnico de cada área, entregará a cada profesor que haya desarrollado alguna asignatura dentro del año escolar, un informe con el análisis de los resultados obtenidos por él en los distintos instrumentos de evaluación, sus fortalezas y debilidades y la calificación del desempeño docente.

4.4.2.-Informe para la Dirección del Colegio.

El Jefe Técnico de cada área confeccionará un informe con el análisis del desempeño docente de sus docentes, al término del año para conocimiento de la Dirección del colegio.

4.5.- Criterios a considerar en la evaluación al desempeño docente.

En la aplicación de la evaluación se debe considerar los siguientes criterios de uso, lo que favorecerá que el proceso de evaluación del desempeño docente: se realice bajo juicios establecidos, lo que permitirá un proceso justo y pertinente durante su desarrollo:

- Observación – el monitoreo al aula se hará con una frecuencia mínima de 1 acompañamiento al semestre por cada docente. El docente debe participar del protocolo de entrevista una vez realizada la observación, no debe ser aplazada más allá de un día.
- Se debe observar 2 horas pedagógicas completas a un profesor dentro del aula.

- Prioridad de observación en los niveles donde tengan mayor carga horaria para la evaluación del alumno. En el caso que el docente realice clases en varios cursos, la observación aula, se puede realizar en cualquiera uno de ellos.
- La pauta de autoevaluación se realiza una vez al año, terminando el año escolar lo que le permite reflexionar de todo su proceso docente, luego la pauta debe ser reflexionada con un directivo. Idealmente entregar pauta con dos meses de anticipación.
- Las primeras observaciones aulas, se les comunicará previamente a cada profesor.

4.6.- Incentivos a otorgar.

Como una forma de incentivar y motivar a los docentes destacados que hayan obtenidos los mejores resultados en la evaluación del desempeño docente en forma anual, se otorgarán los siguientes incentivos:

- Ceremonia especial de excelencia (entrega de diplomas a los 3 primeros profesores con criterio de excelencia.
- Viaje cultural para dos personas al más alto puntaje (promedio tres agentes)
- Bono monetario
- Perfeccionamiento

Por otro lado, a los profesores que hayan obtenidos criterios bajo el estándar, se le orientará y capacitará, a través de diferentes acciones, según sean los resultados obtenidos al final del proceso.

1ra. Fase

- Acompañamiento en forma permanente por parte de los coordinadores pedagógicos, de acuerdo a las debilidades detectadas durante el proceso.

2º Fase

- Capacitación en procesos pedagógicos de acuerdo a la debilidad detectada, durante el verano o el año, costo a cargo de la institución. Por otro lado, se continuará con el acompañamiento del docente con el coordinador pedagógico.

5.- Conclusiones y sugerencias.

Este diseño final corresponde a una tarea de trabajo colectivo de análisis en la elaboración de cada instrumento con el fin de evaluar el desempeño docente bajo los parámetros aportados por el MBE. Fueron discutidos y consensuados por los directivos y toda la comunidad docente. Estos instrumentos se suman al apoyo de la gestión directiva con el fin de mejorar la calidad del servicio educativo atendiendo a las visiones de las propuestas de mejora tanto en la gestión de aula como en la elevación de los rendimientos.

El análisis de los resultados del desempeño docente permitirá a de cada profesor reflexionar su desempeño, para buscar estrategias que le permitan innovar su gestión y aportar al mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. Asimismo, permitirá tanto al equipo directivo como profesores, contar con información válida y confiable de todos los agentes educativos involucrados, pesquisas que ayudan a la

toma de decisiones, en cuanto a los incentivos y acciones que deben ser implementadas a futuro al interior del colegio, lo que sin duda favorecerá la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se dio solución a la implementación de un sistema de evaluación docente institucionalizado aprobado por la comunidad docente, que en sus inicios presentó rechazo a esta iniciativa. Luego de conocer y participar del proceso de construcción de los instrumentos fueron validando la necesidad de implementar este tipo de evaluación para la mejora de las propias prácticas pedagógicas sintiéndose responsables de establecer una gestión de aula que responda a estándares de calidad.

Actualmente este proceso se encuentra en fase de evaluación en su aplicación mediante un estudio analítico de todo el proceso evaluativo sometido a los docentes, además de una encuesta que se está aplicando a toda la comunidad educativa y cuyo objetivo es indagar sobre la eficiencia de cada instrumento aplicado por agente.

También, se genera la necesidad de contar con un equipo de evaluación docente que esté con disposición de tiempo para acompañar al profesor al aula y luego apoyarlo en la mejoras pedagógicas de su plan de aula, condición que permite que el proceso se implemente de manera efectiva y sistematizada, y se otorgue la orientación y retroalimentación de manera inmediata al profesor, situación que beneficia tanto al involucrado como al sistema educativo del colegio.

Finalmente, el proceso de evaluación del desempeño docente, es una herramienta efectiva para la institución, medio que favorecerá en el largo y corto plazo la mejora continua de los procesos pedagógicos de innovación de los docentes del Colegio Parroquial Padre Negro.

BIBLIOGRAFÍA

CPEIP, Ministerio de Educación (2003), “Marco para Buena Enseñanza”
Primera Edición, Santiago de Chile.

Gairín, Joaquín (1998) y otros, “Gestión Escolar”. Facultad de Educ.
Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gairín, Joaquín, (2009) Entrevista realizada por la Empresa EDUMAR,
Consultora, E.I.R.L.

Disponible en. <http://www.edumar.cl/jgs.php> . Consultada 20 de Julio
de 2010.

Gairín, Joaquín (2010) “La Evaluación del Impacto en los Programas de
Formación”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en
Educación

(2010) - Volumen 8, Número 5. Disponible en:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>

Consultado 4 de diciembre de 2010.

UNESCO (2002). ProyectoCIGA, “Gestionando una cultura de calidad en
la educación”.

Proyecto Educativo Institucional (2008) Colegio Parroquial Padre Negro.

ACTORES, PARTICIPACIÓN Y HERRAMIENTAS EN LA GESTIÓN DE CENTROS

20. La potencialidad educativa de las buenas prácticas

Autoras: Rosalía Barcos y Silvia Trías

El presente trabajo tiene la intención de dar a conocer buenas prácticas de gestión institucional y de gestión de aula relevadas como fruto de investigaciones realizadas entre los años 2001 y 2005. Dicho relevamiento comprendió instituciones del Ciclo Básico y del Superior de la Educación Media del Uruguay, intencionalmente seleccionadas, en Montevideo e Interior del país, priorizando un abordaje de corte cualitativo. Los datos fueron extraídos de su fuente natural: liceos y aulas en los que los diferentes actores se vinculan y realizan sus prácticas cotidianas en función de sus roles.

En estas investigaciones se trabajó el concepto de *gestión institucional* como el conjunto de procesos ligados a la labor de los equipos directivos que implica el trabajo de conducción y orientación de las acciones de los actores institucionales. La gestión de los centros educativos es altamente compleja ya que junto al entramado de elementos, condiciones y factores asociados también coexiste una gran diversidad de actores y de roles con intencionalidades no siempre alineadas. Los diferentes roles son asumidos por los actores desde dos dimensiones, la del rol formal (deber ser) y el de las interpretaciones que las personas hacen de él y

que es el plano del desempeño del rol en los hechos. Cuando estos planos están muy lejos entre sí, se aumenta la distancia entre las expectativas de los diferentes actores y la concreción de sus intenciones lo que genera tensiones en las interacciones entre ellos. Hay evidencia relevada de las expectativas que los docentes tienen del “estudiante estereotipado” de otro tiempo y de otra sociedad que no se corresponde con sus estudiantes actuales y lo mismo sucede con los estudiantes respecto a los docentes⁵³. Este escenario origina que la gestión de las instituciones educativas sea una de las más difíciles de conducir. Los procesos de gestión institucional se dan en interrelación con las prácticas de los docentes fuera y dentro del aula, con los estudiantes, los demás actores institucionales y con la apertura del centro hacia la comunidad.

La gestión de aula es también altamente compleja por las interrelaciones y los vínculos que se establecen entre el docente y los estudiantes, los docentes y el saber y los estudiantes entre sí. El aula no es un sistema cerrado (aunque las prácticas de algunos docentes lo presupongan) dado que está condicionado por las características del sistema educativo, de la institución, de la conducción pedagógica de la misma, de las características de la formación docente, del clima de la institución, del compromiso de los docentes, entre otras. En este trabajo no se identifica el aula como el salón de clase tradicional, sino que es pensado como el espacio generador de vínculos favorecedores de la enseñanza y aprendizaje entre estudiantes o aprendices y docentes o maestros, siendo éstos los que tienen la responsabilidad profesional de

53 Barcos, R. y Trías, S. (2002). El Bachillerato desde la perspectiva de sus actores. En: Operti, R. (Coord). Serie: *Aportes para la reflexión sobre la Educación Media Superior*. Montevideo: Tradinco

establecer el estilo de trabajo, la modalidad de interacciones y comunicación humanas en un contexto de clima emocional imprescindible para que lo anterior sea posible. A tal punto no identificamos aula con salón de clase que creemos necesaria una ruptura del tradicional salón de clase de los liceos para viabilizar cambios radicales en este nivel de la educación uruguaya.

¿Qué entendemos por buenas prácticas educativas?

Es imposible optar por una definición ya que no existe “la” práctica que podamos considerar la mejor de todas ya que éstas dependen de múltiples factores interrelacionados, muchos de los cuales son incontrolables para el Director del centro educativo como para los docentes de aula. No obstante esta consideración, podemos dar algunas características de **buenas prácticas de gestión de centro** como aquellas que:

- Están direccionadas al cumplimiento de metas claras, consensuadas y conocidas por docentes, estudiantes, padres y comunidad.
- Tienen al Director como líder de grupos de trabajo con capacidad para delegar responsabilidades a padres, docentes y estudiantes.
- Promueven el desarrollo formativo de todos los actores del centro y se expanden, en lo posible, a la comunidad.
- Generan espacios de apoyos a través de materiales, biblioteca, talleres, conferencias, visitas didácticas y redes con otras instituciones.

- Emplean variadas estrategias para mantener vínculos positivos con los docentes a quienes visitan en las aulas, atienden sus necesidades y sugerencias.
- Crean oportunidades para la formación continua.
- Consideran a los estudiantes el centro de las preocupaciones de la institución y los atienden personalmente.

Podemos caracterizar **buenas prácticas de aula** como aquellas que⁵⁴:

- Relevan los conocimientos previos que los estudiantes tienen.
- Emplean recursos educativos variados y adecuados como ayudas visuales, mapas conceptuales, diagramas, TICs, entre otros, los cuales potencializarán las intervenciones pedagógicas.
- Alternan el trabajo individual de auto-aprendizaje con los trabajos en grupo, (aprendizaje colaborativo) interactuando con las personas que los rodean y con el contexto en el que se desenvuelven.
- Enfrentan a los estudiantes a diversas situaciones para la resolución de problemas.
- Evalúan los aprendizajes a través de evidencias, incluyendo la autoevaluación y la evaluación de los pares como complementarias a las que realiza el docente contribuyendo a desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de valoración en los estudiantes.

⁵⁴ La concepción epistemológica que subyace en este trabajo sobre el aprendizaje supone la teoría socioconstructivista, la cognición situada y la interdisciplinariedad. Jonnaert, Ph. y otros. (2004) *Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité*. ORÉ/CIRADE-UQAM, MONTRÉAL

Las buenas prácticas que darán contenido a este trabajo provienen de las siguientes investigaciones:

- 1) Prácticas Pedagógicas de gestión y de aula⁵⁵ de instituciones y docentes de alumnos que, a pesar de pertenecer a contextos socioculturales desfavorecidos, lograron resultados de suficiencia en las pruebas de rendimiento según el Censo Nacional de Aprendizaje realizado en los terceros años del Ciclo Básico de Educación Media en 1999. Las instituciones seleccionadas correspondían; i) al contexto medio-bajo (que considera el promedio de educación de madres y padres entre 6 y 9 años); ii) a docentes con permanencia en el mismo centro desde el censo del 99 hasta el momento de realizada la investigación. Respecto a los docentes seleccionados: i) que sus grupos hubieran obtenido suficiencia en Lengua y Matemática en el Censo, y ii) que el puntaje de Dirección e Inspección fuera superior a bueno, (71 a 100). Quedaron seleccionados tres liceos, dos del Interior y uno de Montevideo.

Las prácticas que se recuperan para este trabajo corresponden a los dos centros del Interior que funcionaban en dos turnos, tamaño medio (entre 550 y 750 estudiantes). Uno de ellos poseía un edificio nuevo construido para funcionar como liceo de ciclo básico; el otro poseía graves dificultades generadas por su infraestructura deficiente.

- 2) Seguimiento y Evaluación de la Transformación de la Educación Media Superior realizados en los años 2003, 2004 y 2005 como

⁵⁵ Aristimuño, A., Barcos, R. y Trías, S. (2003). Prácticas Pedagógicas de Gestión y de Aula. Un estudio de casos en el Ciclo Básico de Educación Media del Plan 1996. En Operti, R. (Coord). Serie: *Aportes para la universalización del Ciclo Básico*. Montevideo: Rosgal.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

integrantes de un equipo multidisciplinario⁵⁶. En el 1er. año de implementación los centros de estudio correspondieron a 11 liceos y 6 escuelas técnicas. Estaban distribuidos geográficamente 2 en Montevideo, 2 en el Área Metropolitana y los otros 13 en los demás departamentos del interior del país. Un 42% de los estudiantes correspondían a los centros de Montevideo y Área Metropolitana (24% y 18% respectivamente) y el restante 58% a los centros del resto del interior. El **sexo** no fue una variable distintiva de los estudiantes, ya que éstos se repartían en partes iguales entre mujeres y hombres (51% y 49% respectivamente).

En cuanto a **edades** se presenta el siguiente cuadro:

En %	Total	Liceos	Escuelas
<i>“en edad”</i>	74,6	83,5	46,8
<i>“extra edad”</i>	25,4	16,5	53,2
<i>17-19 años</i>	21,0	16,0	36,6
<i>20 y más años</i>	4,4	0,5	16,6
<i>Promedio de edad</i>		16	18

Fuente: Programa MEMFOD

⁵⁶ El equipo de investigación estuvo conformado por: Barcos, R. (Coord), Bercovich, I., de los Santos, J.J., Pérez Gomar, G., Rodríguez, F., Trías, S. y Troncoso, C.

De los trabajos mencionados se han seleccionado buenas prácticas favorecedoras de la inclusión educativa organizadas en las siguientes categorías.

En relación al contexto

La institución de puertas abiertas

Una institución de puertas abiertas es aquella que genera vínculos entre la institución y la comunidad sin perder su identidad. Los avances en dichas relaciones vinculares se visualizaron en el discurso de los directores con relación a dos aspectos centrales.

Primero, el sistema de comunicaciones en general, con alumnos, padres y docentes.

- Los Directores de los liceos en los que se implementaba el cambio curricular de la Educación Media Superior (EMS) consideran que en el segundo año de implementación lograron manejar mejor la información porque elaboraron estrategias para que la misma llegue a los actores logrando disminuir en éstos la incertidumbre. En este sentido, un Director expresa que la Dirección, junto a un equipo de docentes, se ocupaba de brindar información a los alumnos desde el primer día de clase. A su vez, en la sala de profesores se difundía información necesaria mediante papelógrafos.
- La comunicación con los padres se pone de manifiesto en los encuentros que se organizan desde el Equipo directivo. En una entrevista un Director expresa:

“El centro educativo se ha ganado la confianza de los padres y están implementando comités de gestión en los que intervienen tanto alumnos como sus padres”.

Segundo, algunos centros han iniciado un trabajo que los Directores denominan “de extensión”, refiriéndose a actividades con la comunidad.

Las actividades observadas más destacadas fueron:

- Un proyecto compartido entre docentes y alumnos tendientes a identificar las oportunidades laborales que brinda la zona y el bagaje adquirido por los estudiantes para que, al reconocerlo, mejore su autoestima y se motiven.
- En otro caso, se organiza una feria de opciones universitarias como forma de contribuir y apoyar a los estudiantes para un mejor conocimiento de sus posibilidades y oportunidades a la hora de elegir las orientaciones que cursarán.
- En otra institución, los estudiantes mediante entrevistas periodísticas en radios de la ciudad, difundieron a la población los Proyectos por ellos realizados. Llama la atención una actividad de extensión de fuerte contenido académico para que la comunidad conozca e identifique al centro educativo por las producciones de sus estudiantes.
- En otro caso se elaboró un Proyecto de actividad de apoyo a hogares de ancianos puesto en marcha por estudiantes de la EMS. Consistía en concurrir en pequeños grupos a los hogares a realizar actividades de entretenimiento a los adultos mayores

(juegos de mesa en general). Los estudiantes entrevistados relataban sentirse muy satisfechos y contentos con esta actividad.

En relación a la institución

Modalidad de la conducción del Equipo directivo

Respecto a las buenas prácticas de conducción institucional, los equipos directivos de la EMS, al segundo año de la implementación de las innovaciones curriculares consideraban como logros importantes:

- La elaboración de instrumentos que permitían realizar el seguimiento de procesos tanto académicos como administrativos. Es el caso de actas para las reuniones de las *salas docentes*, y diversos registros de actividades tales como las del Espacio Descentralizado⁵⁷, las relacionadas con la tutoría de apoyo a los estudiantes, los acuerdos entre docentes para la elaboración de los Informes, las Investigaciones y los Proyectos⁵⁸. Estos registros de historia institucional posibilitan la evaluación de lo realizado y que los procesos iniciados puedan profundizarse y no estar todos los años comenzando en el mismo punto.

⁵⁷ Son espacios decididos desde el centro educativo para atender tanto los intereses de los jóvenes y de la comunidad como abrir espacios a otros saberes complementarios o profundizar los ya previstos curricularmente.

⁵⁸ Instrumentos para obtener información sobre el desempeño de los estudiantes que requieren la elaboración y orientación de docentes de distintas asignaturas.

- La articulación de las *salas docentes*⁵⁹, a las cuales un director calificó como “dinamizadoras de las prácticas de aula”, utilizando una expresión que da cuenta del cumplimiento del objetivo para el cual fueron creadas. La referencia está indicando un aspecto pedagógico, ya que son un *espacio* en el que se realizan acuerdos sobre la formulación de pruebas, sobre criterios de evaluación que generan dinámicas de acción que la organización debe encauzar para una producción efectiva. En los procesos de aprendizajes realizados por algunos centros, las *salas por trayecto*⁶⁰ que habían estado minimizadas se vieron fortificadas. También el mayor y mejor conocimiento de las innovaciones permitió bajar las ansiedades y descomprimir tensiones en los actores habilitándolos para un análisis que permitió, incluso, capitalizar lo aprendido.
- El espíritu de colaboración de los docentes se visualizaba, según los Directores, en el trabajo en equipo, en los acuerdos realizados sobre las pruebas y sus criterios de corrección así como en los temas sobre los que trabajaron los alumnos en sus Informes. Algunos docentes como los de Comunicación Oral y Escrita dieron un apoyo técnico considerable para la

⁵⁹ Innovación que se crea para los liceos pilotos, Ciclo Básico, en el Plan 96 bajo el nombre de Salas de Coordinación. Esta innovación se retoma para los liceos TEMS, con diferentes modalidades: Salas Generales, Salas por Trayecto, Salas por Asignatura.

⁶⁰ Constituidas por los docentes que pertenecían a cada uno de los tres trayectos de la estructura curricular. Los trayectos referían a los recorridos curriculares necesarios para desarrollar determinadas competencias : comunicativas y expresivas científico-tecnológicas y filosóficas y sociales.

comprensión e implementación del Informe a los demás profesores.

- Los Directores al hacer la autoevaluación institucional tuvieron en cuenta los resultados académicos de los alumnos. Es un indicador de buena práctica de gestión, en tanto, junto al abatimiento de la desafiliación, la mejora de los rendimientos académicos de los estudiantes es un objetivo central de las instituciones educativas.

En una Escuela Técnica su Director reveló un liderazgo pedagógico, caracterizado por criterios definidos y explicitados, tanto a docentes como estudiantes, favoreciendo que los actores en general se ubicaran “sabiendo qué se espera de cada uno”. Había reglas claras con relación a cuestiones de convivencia, cuando se alteraban se tomaron medidas acorde a la situación, tal como fue observado. La gestión de esta Escuela empleaba una planificación estratégica que se manifestó en los siguientes datos:

- En el mes de febrero se realizaron Talleres previos a la elección de horas para acordar criterios de trabajo para el 2003.
- En marzo, Taller posterior a la elección de horas “retomando” los ejes del Proyecto de Centro y criterios para la inserción y coordinación entre el Plan TEMS y el Bachillerato Tecnológico Plan 2000, la presentación del esquema curricular, las dificultades por grave ausencia de personal administrativo y de adscriptos.
- En abril, Taller para la selección de optativas para el Espacio Descentralizado.

- En junio, talleres cuyos contenidos eran: “inclusión con calidad” y “de lo global a lo local”.

Por su parte, los docentes entrevistados se mostraron involucrados con la institución. El sentido de pertenencia de los actores de las escuelas técnicas es un elemento a favor que va más allá de esta escuela en particular. Se ha observado importante grado de acuerdo entre los profesores en las salas docentes, con propuestas muy interesantes de trabajo, planificado por varios docentes de diferentes asignaturas, que se plasmaron en visitas didácticas de distinta naturaleza.

En un liceo de Ciclo Básico el Director tenía una presencia **visible** para todos los actores de la organización: padres, administrativos, docentes y alumnos sabían y demandaban de él, el cumplimiento de su rol que no se ejercía exclusivamente desde la oficina de la dirección. En este sentido los actores esperaban que fuera capaz de articular los diferentes y complejos elementos y procesos propios de la organización educativa. El Director ejercía su rol:

- Estando presente ante el conjunto de actores de la institución.
- Transmitiendo con claridad sus expectativas.
- Logrando “aceitar” los canales internos de información de la institución de manera tal que los actores contaran con los conocimientos necesarios para la participación en la toma de decisiones compartidas.
- Delegando y exigiendo que quienes aceptaban realizar una tarea dieran cuenta de ella.
- Conduciendo equipos de trabajo a la vez que los integraba.

Esta modalidad de gestión se identifica con la que Vandenberghe, R. (1999)⁶¹ caracteriza al director como un “*creador de complementariedad entre el nivel de centro y el nivel de clase y un gerente de proyectos*”. Asumir estas nuevas dimensiones del rol, conlleva a un mayor nivel de exposición que en este caso era asumido con profesionalidad.

En un liceo TEMS, el Equipo de autoseguimiento⁶² aplicó encuestas a docentes, alumnos y padres. El instrumento aplicado a los estudiantes manejó una serie de conceptos pedagógicos muy afinados y mostró que los docentes estaban dispuestos a analizar su práctica en profundidad asumiendo los riesgos que esta práctica de reflexión y evaluación puede significar. Este recorrido no ha sido percibido en la generalidad de los centros. Este centro, a pesar de las dificultades de infraestructura, mostró una gran capacidad de gestionar las innovaciones. Es visible que se ha empleado planificación estratégica como lo muestra el hecho de iniciar la planificación del informe en febrero que se iba a realizar en agosto. Los actores mostraban una actitud positiva que favorece el planteamiento de propuestas y la resolución de problemas. Las críticas y las propuestas que este centro realizó sobre las innovaciones no son resultado de la incomprensión, ni de la negación al cambio sino del análisis reflexivo sobre la práctica, mediante la cual han resuelto las dificultades más notorias de la implementación.

⁶¹ Vandenberghe, R. “Pensando en los directores: ¿cómo concilian las presiones externas con la redefinición interna de su rol?” en *Prisma*. N° 11, febrero de 1999. Págs. 55-67. Universidad Católica del Uruguay.

⁶² El Autoseguimiento, que realiza cada centro es una de las modalidades para implementar la evaluación de las innovaciones, las otras son: el Grupo Institucional de Supervisión y Seguimiento (realizado por Inspectores de Asignatura y de Institutos y Liceos) y el Equipo Técnico de Seguimiento y Evaluación.

Buenas prácticas de aula

A partir del referencial teórico propuesto hemos seleccionado algunas observaciones de aula en tanto contienen rasgos que caracterizan a buenas prácticas de aula.

Por las características de este trabajo se enfocarán sin los contextos y de manera sintética

- La clase se desarrolla en uno de los salones del espacio de recursos múltiples de aprendizaje (ERMA); son salones contiguos en los que se encuentran distintos componentes del mismo. En este salón hay bancos para los estudiantes, la mapoteca, computadora, video, proyector de lámina, entre otros. Cabe destacar que se observó una clase realmente **“innovadora”** en la cual se manifestó un trabajo coordinado entre tres docentes (Historia, Arte y Comunicación Visual y Música) en la cual los estudiantes fueron los reales protagonistas rompiendo con el tradicional trabajo del aula. El producto de este proyecto coordinado lo exponen los propios estudiantes en equipos y es evaluado por los tres docentes. El equipo está constituido por 4 estudiantes y disponen de 8' para la exposición, tiempo que ha sido exigido pero con flexibilidad.

La primera intervención es de una estudiante que ubica el tema Renacimiento. Para la ubicación histórica realiza una línea del tiempo en el pizarrón y curiosamente ella solicita a los compañeros que levanten sus manos para responder a sus preguntas, lo cual hacen con naturalidad y entusiasmo. Un segundo estudiante distingue la Edad Media de la

Moderna mientras la compañera que actuó anteriormente (evidentemente la que lideraba el equipo) va a la computadora y emite imágenes de pinturas famosas del Renacimiento que acompaña con contenidos religiosos y científicos. Un estudiante del grupo-clase curiosamente formula una pregunta que es contestada por un integrante del equipo y no por la profesora. La tercer integrante que tiene planificada la continuación de la exposición presenta evidentes dificultades para llevarla a cabo. Realiza esfuerzos pero la risa nerviosa no le permite avanzar. Importante: los compañeros son pacientes y la esperan prudentemente; la profesora la estimula. La alumna, con dificultades, logra responder al desafío. Concluido el trabajo de los estudiantes, la profesora felicita al grupo.

Esta modalidad de trabajo permitió el desarrollo de las siguientes habilidades: **sociales** (cooperación, solidaridad, comunicación); **técnicas** (organización y aplicación de recursos tecnológicos por parte de los estudiantes); **cognitivas** (organización, planificación, síntesis, establecimiento de relaciones, etc.) y **metacognitivas** (autorregulación).

Al tomar los estudiantes la responsabilidad de exponer oralmente frente a sus compañeros, se transformaron en los protagonistas, lo cual permitió al docente conocer otras habilidades de sus estudiantes así como brindar apoyos, más allá de los saberes específicos de su asignatura que, en clases en las cuales el docente es el protagonista, no se pueden evidenciar.

- En una clase de Filosofía se observó un espacio áulico posibilitante de aprendizaje de habilidades fundamentales para el desarrollo integral del estudiante. Se trabajó la distinción

entre pensamiento, objeto y código lingüístico. Cuando un estudiante logra estas distinciones posee **habilidades fundamentales y transversales a todas las asignaturas**; por ejemplo, es capaz de entender que una ley científica corresponde al pensamiento, que es una construcción histórica y por lo tanto es pensada y no percibida como lo es un objeto; que un objeto no se define por el término con el cual se le designa (relativismo cultural) ya que en diferentes lenguas un objeto se designa con términos diferentes y, no obstante, sigue siendo el mismo. Además, el profesor favoreció el desarrollo de vínculos horizontales entre los estudiantes a través de una discusión argumentada. Esta estrategia favorece el desarrollo de la **comunicación social** que no impone sino aporta razones.

- En una clase de Comunicación Visual de 2° año se observó una estrategia didáctica, no empleada con frecuencia por los profesores, que posibilita enseñar procedimientos tendientes a la **autoevaluación**, competencia poco desarrollada, no obstante ser fundamental para el logro de un trabajo autónomo
- En una clase de Literatura, a partir de enfoques literarios, se promovió el desarrollo de habilidades **cognitivas** tales como relacionar, inferir, interpretar así como distinguir conceptos complejos como cultura y religión.
- En el desarrollo de una clase de Historia de 1er. año, el profesor propuso un modelo de análisis de los hechos históricos que se iba aplicando en relación con el tema. Esta estrategia posibilita el desarrollo del **aprendizaje autónomo**, ya que se brindaron

herramientas a los estudiantes para ser aplicadas en otros contextos.

- La estrategia de resolución de problemas en una clase de Matemáticas de tercer año de Ciclo Básico, observada en un grupo con dificultades para el trabajo con ideas abstractas (según opinión del Docente y del Director), tuvo las siguientes características y etapas:

1. Lectura e interpretación de la “letra del problema” la cual se realizó preguntando los sentidos de las diversas palabras y nexos del enunciado. Por ej. La expresión “dirigidas a su parte superior” en el contexto de la situación problemática planteada fue de muy difícil decodificación para los alumnos. No identificaban de qué parte superior se hablaba. La interpretación de la letra se realizó mediante la representación gráfica de la situación planteada en el problema. No obstante, los alumnos también mostraron dificultades para ello. Esta primera etapa concluyó con una lectura global de la totalidad de la situación problemática con indicación del docente de poner atención en la resolución que se les solicitaba. Cuando terminaron el trazado habían transcurrido 25’ de clase. En ese momento la profesora preguntó: *“¿Alguien tiene alguna idea de cómo arrancar para resolver esto?”*.

Es interesante notar el tiempo dedicado a preparar el terreno para hacer posible que los alumnos pudieran responder a la tarea solicitada. Si esto no se da es probable que un número muy importante de estudiantes no estuvieran en condiciones para realizarla por no saber lo que tenían que hacer.

2. Comenzó la búsqueda de datos que se fueron ordenando y clasificando en forma de esquema en el pizarrón. Se observó un especial énfasis en la traducción del lenguaje usual de la situación planteada al código matemático, al mismo tiempo que se percibieron serias dificultades en esta traducción por parte de los alumnos.
3. Identificación y aplicación de conocimientos previamente trabajados (teoremas) que permitieron la resolución del problema.
4. Se realizó el planteo de ecuaciones, el despeje de incógnitas y traducción de éstas a los valores de la situación problemática planteada.
5. Verificación.
 - Un docente de Matemáticas en una clase de Ciclo Básico de un liceo del interior, contextualizó la temática a trabajar al nivel de la experiencia cotidiana de los alumnos y con relación a la significación del tema al mostrarles funciones y beneficios que el conocimiento de la temática les puede aportar. Trabajando el teorema de Pitágoras, el docente preguntó a los alumnos acerca de la forma en que están trabados los techos de los galpones que ellos ven todos los días. Se realizó la representación gráfica en el pizarrón y los estudiantes respondieron: “es un triángulo”. Entonces la profesora preguntó: “¿por qué no puede ser un rombo?” Y un alumno respondió: “habría que pasar una varilla

por el medio”. El profesor evaluó la respuesta como muy buena y les dio la explicación sobre la firmeza de la figura del triángulo. Para este docente el alumno constituye la preocupación central de sus responsabilidades y preocupaciones profesionales. Se observó dedicación extra de su tiempo establecido (era el final del turno) compensando el tiempo insumido para el primer momento de la resolución del problema y la necesidad didáctica de concluir el mismo en una clase. Los alumnos continuaron trabajando sin oposición hasta la terminación de la tarea.

- Otro docente contextualizó los nuevos contenidos con los conocimientos previos que los alumnos poseían al comenzar una nueva unidad programática. Así, el profesor estableció vinculaciones entre la experiencia vivenciada cotidianamente por los alumnos, como lo es vivir en familia, y un “tipo” de familia presentado por el escritor que iban a tratar en el curso. Esto provocó el interés de los alumnos que manifestaron de manera espontánea relaciones y diferencias entre el tipo presentado por el autor y sus familias. Asimismo, reflexionaron cómo un tipo de familia supone un modelo no repetible aún cuando se puedan identificar algunos personajes o situaciones similares en casos concretos. Es de hacer notar cómo este interés fue resultado de un desafío propuesto por el docente, que desencadenó interesantes procesos cognitivos en los alumnos, como lo son: identificar, establecer relaciones, reconocer las diferencias entre un modelo y determinadas situaciones concretas.

Interrelación gestión-aula

Tradicionalmente existió una tendencia a separar la gestión de centro (dominada por la dimensión administrativa) y con escasa autonomía en la toma de decisiones pedagógicas y el trabajo del aula (aislado y de competencia exclusiva del docente de cada asignatura), vislumbrado en estudios anteriores.

Salas docentes

Las ubicamos como un ámbito constituido por espacios de la institución compartidos por los diferentes actores y que se van construyendo con sus aportes y decisiones comunes.

Los roles no están totalmente delimitados y previstos, como los roles fijos tradicionales. Estaríamos frente a lo que Frigerio, G. y otros, denominan “*ese elemento común que conforma el ámbito de lo público*” (1992)⁶³.

Las Salas Docentes, cuando son gestionadas como la “bisagra” entre el espacio áulico y el correspondiente a la gestión del centro, posibilitan que lo que sucede en el aula no quede en la intimidad del espacio áulico y lo que se produce a nivel de gestión de centro penetre en el aula. De esta manera posibilitan:

- Desarrollar equipos de trabajo de discusión técnico pedagógica.

⁶³ Frigerio, G. y otros. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel. Bs.As.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

- Adoptar un lenguaje educativo común que permita a los docentes desarrollar representaciones comunes que aseguren diálogos profesionales fructíferos tendientes a la unificación de criterios y complementación de actividades.
- Establecer acuerdos sobre el modo de llevar adelante el desarrollo curricular.
- Dar cuenta de lo actuado a los colegas realizando análisis crítico y evaluación de las prácticas pedagógicas lo que posibilita el desarrollo profesional.
- Informarse de la vida del centro educativo, de las demandas y necesidades de apoyo de los estudiantes y sus familias.
- Organizar y planificar la orientación, apoyo y seguimiento a los estudiantes.

Relato abreviado de la observación de una *sala general* de un liceo

Asistentes: Directora, Subdirectora y 15 docentes, en un total de 17. La Directora coordinó la reunión. Leyó el orden del día. Los docentes mostraban inquietud por la corrección del Preinforme y preocupación manifiesta por la fecha de entrega. La corrección se hace por los docentes que integran cada *trayecto*. La Directora insistió en la importancia del consenso de criterios para la corrección.

Trataron el viaje didáctico de los estudiantes a Montevideo por el cual visitan facultades y centros de estudio.

Luego la Directora redondeó los dos temas tratados: el Preinforme y el viaje.

Se decidió quién realizaba el acta del día. Se leyó el acta de la reunión anterior y se hicieron las correcciones pertinentes a juicio de los docentes. Se aprobó.

La Directora informó sobre el curso de actualización en el marco del “Proyecto de apoyo eficaz a la diversidad” del cual se habían realizado nueve actividades de las quince previstas. Este proyecto en marcha trasciende las actividades anuales. El curso responderá a necesidades planteadas: la reconceptualización de la diversidad, el aprendizaje diversificado, la diversificación de la tarea en el aula, qué hacer para motivar a los alumnos.

Un profesor solicitó capacitación en Informe y Proyecto, expresando que en la formación de los docentes esto está ausente. Se aclaró que en el liceo había material enviado por las Inspecciones de Lengua y de Ciencias. Ante esta demanda, la Dirección aclaró que se intentará coordinar con otras Direcciones de liceos de la zona la realización de capacitación para estos temas.

Se organizó la lectura de materiales bibliográficos para el seminario con indicación de las lecturas básicas previas al mismo.

La Dirección solicitó al tutor que informara sobre orientación vocacional. Los docentes hicieron críticas interesantes y describieron cómo son los adolescentes actuales. Se mencionó la falta de motivación intrínseca para aprender más allá de la certificación. Un docente planteó que la reunión con padres le ha servido para aterrizar y siente que faltan apoyos al rol docente.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

Se analizó la marcha de la propuesta de Educación Física sobre centros de interés. La profesora describió en qué consiste. Es un *espacio* para realizar ejercicios con compañeros al que asisten muchos alumnos, almuerzan todos juntos, posibilitando la socialización.

Entre otras temáticas acordaron la sistematización de la información de una encuesta que han decidido aplicar para conocer intereses de los estudiantes en relación con actividades a realizar en el “día del estudiante”.

Registros tomados de Salas de un liceo de Ciclo Básico del Interior

“El próximo sábado se realizará una reunión con padres del grupo (...) y la psicóloga. Necesito de ustedes que me aporten información acerca de cómo es el rendimiento y la disciplina de este grupo para comunicársela a los padres”. (Dir.)

“Los profesores de Idioma Español y Educación Visual y Plástica presentan a sus colegas el trabajo coordinado: Producciones de texto basado en el acto de nominación de este Centro de Estudios”.

“Proyecto coordinado entre los profesores de Ciencias de la Naturaleza, Idioma Español e Informática sobre monografías de investigación sobre temas científicos”.

“Se lee y comenta el reglamento de promoción. Se tratan las dificultades que los docentes enfrentamos con los alumnos y sus limitaciones para estudiar”.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

“El subdirector solicita a los docentes la elaboración de una lista con los alumnos que peligrarían el curso en cada asignatura”.

“Realizamos cursos sobre evaluación y teoría constructivita para mejorar el nivel teórico pedagógico y no quedar reducido a buenos hacedores”.

“El profesor del Espacio Adolescente hizo un trabajo sobre marginalidad y dio una charla a sus colegas sobre el mismo”.

“La profesora de Inglés comparte con sus compañeros el poema «Instantes» de Borges con motivo del día de la poesía”.

El profesor Coordinador de un grupo da cuenta a sus colegas lo actuado en la reunión con padres sobre la marcha de sus hijos, planificada en la reunión de coordinación el 29 de agosto luego de identificar dificultades. La reunión se realiza el 1º de setiembre y el 5 del mismo mes el coordinador informa y entrega la lista a los docentes con las asistencias firmadas de los padres.

Extraído de entrevista a un docente

“La acción coordinada de los docentes cuando es captada por los alumnos les da una percepción de la realidad por parte nuestra que es muy importante”.

Espacio de recursos múltiples de aprendizaje

El ERMA fue pensado como un espacio no tradicional para aprender y enseñar, integrado por una sala de informática (con PC, conexión a Internet, sillas y mesas individuales para los estudiantes), recursos audiovisuales (TV, video, proyector de láminas, cámara fotográfica, filmadora, videoteca y mapoteca) y biblioteca con libros técnicos y

recreativos. Contó con un coordinador que tuvo como funciones: brindar orientación para la búsqueda de información, apoyar a los estudiantes para la elaboración de informes y proyectos y posibilitar que el espacio fuera utilizado para actividades áulicas con los profesores.

En aquellos liceos en que existió amplio horario de uso, Coordinadores de apoyo para guiar a los estudiantes y demandas adecuadas por parte de los profesores, se ha observado lo siguiente:

- Amplia demanda del empleo de las computadoras en aquellos centros que estaban ya equipados con estos recursos.
- Amplia concurrencia de estudiantes a la biblioteca, solicitando textos de estudio así como a la “biblioteca recreativa”, con repercusión a nivel familiar
- Importancia de la presencia del Coordinador del ERMA, como facilitador y potencializador de los recursos como espacio pedagógico de aprendizaje.

Un dato sobre *este espacio* apareció con fuerza y era que los estudiantes se apropiaron del mismo en forma más entusiasta y más rápida que la mayoría de los docentes (33% de los docentes encuestados dijo no utilizarlo, 28% respondió utilizarlo de manera insatisfactoria, mientras que un 39% señaló utilizarlo satisfactoriamente). Cuando hubo Coordinador del ERMA y se integraban a la vida y al Proyecto Educativo del Centro, éstos solían trabajar con los docentes facilitando los materiales y recursos que el ERMA tiene.

Para los estudiantes, este era un *espacio* muy bien valorado, más del 80% lo utilizó a lo largo del año. Desde su perspectiva, quizás haya sido el aspecto más visible de la nueva propuesta.

Concurrían al mismo más allá de las indicaciones de los docentes y lo utilizaban para diferentes tareas, vinculadas a lo académico y a lo no académico.

Tal ha sido el entusiasmo de los alumnos en algunos centros que no contaban con Coordinador, que ellos mismos se hicieron cargo de la gestión del ERMA, a través de un proyecto que elevaron a la Dirección del liceo y obtenido su apoyo para implementarlo. Uno de ellos, que comenzó con la idea de gestionar la parte de la biblioteca -con préstamos a domicilio- luego de capacitarse con los docentes de informática de su liceo, brindó ayuda al resto de sus compañeros en el uso del mismo, incluso capacitando a alumnos de cursos anteriores para entrenarlos de cara al año entrante.

Interacciones entre los actores

La interrelación entre la gestión de centro y de aula produce entre los actores del centro y de la comunidad vínculos saludables y posibilidades para una convivencia que potencia la formación y desarrollo de los jóvenes.

Hemos observado en un liceo de Ciclo Básico cómo los actores adultos del liceo construyeron sus roles orientados a focalizar a los alumnos como el centro de preocupación de toda la Institución. Esto se manifestó en los apoyos, los seguimientos, el que se sintieran a gusto, en la

búsqueda de colaboración de los padres a comprometerse con el crecimiento de los hijos y de la institución. De esto se derivan ***cambios en los roles tradicionales de los actores*** de la institución. Los docentes realizaban tareas tradicionalmente consideradas como administrativas, como el pasaje de calificaciones a los boletines de los alumnos, los adscriptos asistían a las reuniones de coordinación y evaluaban tareas de índole pedagógica y fueron mencionados por la Dirección, junto a un grupo de docentes, como “*puntales*” de su gestión.

Los docentes se concebían a sí mismos no solo como transmisores de contenidos disciplinares sino también como formadores de actitudes y valores en los alumnos. Asimismo, no expresaban reparos en cuidar la higiene del local liceal y corregir a los alumnos en esa dirección ya sea con el uso de las papeleras o el cuidado del mobiliario. Los padres se encargaban de mantener en buen estado un amplio terreno que rodea el edificio liceal, cortando el pasto y limpiándolo. El Director delega tareas y controla si quienes se comprometieron a realizarlas cumplieron con las mismas al mismo tiempo que está integrado a equipos de trabajo.

La implementación de un nuevo Reglamento de Evaluación para los estudiantes TEMS fue un desafío muy importante. Los Directores se autoconvocaban para reunirse, analizar y reflexionar sobre el Reglamento y los procesos de implementación pero también para proponer modificaciones de acuerdo a las experiencias que se iban procesando. Esta modalidad de “trabajo en equipo” fue muy interesante ya que los Equipos de Dirección fueron adquiriendo la posibilidad de ir transitando por un rol propositivo, enriqueciendo su gestión con la reflexión entre los colegas.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

Extraído de una entrevista con un Director de un liceo TEMS del interior, sobre el nuevo reglamento de Evaluación

“El Reglamento de evaluación en la práctica se fue haciendo una herramienta lo que en un principio era sólo un documento. El año pasado hubo un acuerdo entre los once directores en una reunión que mantuvimos en el Liceo del Cerro, y yo aún tengo y voy a presentar, una serie de modificaciones al reglamento, algunas sustanciales. Yo creo que hay que tocarlo hasta que, sin traicionar su esencia y espíritu, concilie posiciones, lo haga más justo para todos los actores”.

En un liceo del Ciclo Básico, a través de la encuesta aplicada a los alumnos, éstos manifestaron altos niveles de satisfacción por “estar en el liceo”. Esto, que no es frecuente, es muy probable que esté relacionado con el modo en que son atendidos y apoyados por los adultos. Así, en la encuesta aparecen algunas figuras adultas (docentes, adscriptos, directores), con niveles de aprobación muy positivos. El 81.9% opina que es apoyado por los directores, el 90.1% se siente apoyado por los adscriptos y el 91.8% por los profesores.

Los **cambios en la circulación del flujo de la información** permitieron rastrear la existencia de intercomunicación entre aula y gestión tal como se documentó en los registros de salas. Los datos presentados muestran que esos centros han sabido potenciar “*el ámbito de lo público*”, pero también el intercambio dinámico que ocurre en la sala de profesores.

En una Escuela Técnica se realizó una consulta a los estudiantes acerca de la metodología aplicada por los profesores y una pregunta sobre

¿Qué cambiarías en la forma de enseñar de los profesores? Toda la información que está procesada en gráficas fue comunicada a todos los docentes en una sala de coordinación general por parte de la dirección con la presencia de un número importante de docentes (más de 40).

Los ***diferentes actores de la institución participan en “la toma de decisiones”***. Los actores, docentes y no docentes, se reconocían actores de un proceso en el que participaban *“todos juntos”* para el logro de metas consensuadas. En los centros de referencia los docentes habían aprendido a construir su rol. Esto significó que no estaban encasillados en un modelo tradicional según el cual sus acciones se desarrollan exclusivamente en el aula, saliendo del anonimato que ha caracterizado a las instituciones educativas de nivel medio. Se ingresó a un tipo de relacionamiento más personalizado que tuvo efectos favorables para que la organización pudiera caminar en un proceso de logro de sus objetivos.

En un liceo de Ciclo Básico se observó que la gestión institucional tenía como una de las preocupaciones importantes involucrar a los padres en la formación de los hijos para ayudar a valorar la importancia de la adquisición del saber por parte de sus hijos. Para mejorar esta situación, se elaboró un proyecto que tenía entre sus objetivos sensibilizar a los padres y brindarles herramientas para que pudieran ser partícipes del desarrollo de sus hijos e involucrarse en sus aprendizajes. Se realizaron talleres, actos culturales y reuniones llevadas a cabo por los profesores para ponerlos al tanto de lo que sus hijos iban a aprender en cada asignatura, los materiales didácticos que necesitaban y las exigencias que los docentes demandarían. Otras intenciones no pudieron

plasmarse; por ejemplo un horario de biblioteca adecuado para que los padres asistieran no se pudo implementar por carencia de recursos humanos.

Esta nueva manera de interrelación de la gestión institucional (no entendida solamente la llevada a cabo por la Dirección, como ya fue explicado), estableció con los padres un “nuevo lugar” para ellos más allá del rol tradicional de los padres que ya se cumplía, como ser miembros de la A.P.A.L., participar de actividades para recaudar fondos para la institución, etc.

Lecciones aprendidas

Una organización educativa en la cual se observa reconocimiento de los adolescentes hacia los adultos es claramente favorecedora para que “el oficio de alumno”⁶⁴ se vaya construyendo sin quiebres y sin confrontaciones inútiles y es, a la vez, generadora de un “ambiente eficaz de aprendizaje”.

Una institución educativa capaz de establecer interrelaciones entre la gestión de centro y la gestión de aula y que promueve las interacciones entre los diferentes actores tiene las mejores oportunidades para ofrecer una educación de calidad. Las instituciones que no lo logran son instituciones fracturadas.

Dada la temática de las buenas prácticas elegida para este trabajo, no nos hemos internado en una de las relaciones que son las existentes

⁶⁴ Perrenoud, Ph. (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid. Ed. Popular, Colec. Proa.

entre los niveles de los centros y de las autoridades que elaboran políticas y procedimientos para llevarlas a cabo. En una de nuestras investigaciones visualizamos una fractura producida por decisiones administrativas del nivel macro que quebraron equipos de trabajo, consolidados con tiempo y esfuerzo en una institución, que se caracterizaba por sus buenas prácticas. Entendemos que una institución no puede ser “tratada” como un inmueble que contiene salones de clase y un número determinado de asientos donde “entra” un número determinado de alumnos sino que lo esencial son los procesos llevados a cabo por equipos de trabajo, fruto de aprendizajes y vínculos establecidos entre sus integrantes.

Cuando los actores institucionales logran un trabajo interactivo y colaborativo comienzan a construir grados crecientes de autonomía y compromiso que promueven su desarrollo profesional e institucional, creando comunidades capaces de asumir diferentes modalidades de evaluación de sus prácticas.

La redefinición del rol de padres es integrar en la institución el “*ámbito de lo público*” ámbito de la interrelación de todos los actores. Esto no implica ocupar ni el espacio de dirección ni el de aula, pero sí participar de los caminos hacia donde la institución se dirige y en los cuales el futuro de sus hijos se va construyendo.

A partir de las reflexiones realizadas en la elaboración de este trabajo nos ha surgido la intuición intelectual que las características de buena prácticas interrelacionadas entre los actores podrían ser empleadas como indicadores para la clasificación de instituciones educativas.

A modo de aclaración

Las buenas prácticas relevadas por las investigaciones mencionadas y que fueron recuperadas para este trabajo se realizaron en el marco de experiencias piloto que no han continuado por decisiones administrativas posteriores. Por ello, no han tenido los apoyos ni las condiciones político-administrativas esperables para que su implementación pudiera institucionalizarse. Sin embargo, a juicio de informantes calificados, muchas de las innovaciones que en algunos centros potencializaron buenas prácticas de Docentes y Directores así como la interrelación gestión-aula se han mantenido a pesar de los nuevos marcos curriculares.

21. “Procesos de cambio educativo. De la deserción a la cultura de la retención”

Mag. Verónica Dentone

Aspectos contextuales de la experiencia

El presente trabajo de investigación aborda el abandono estudiantil en un centro educativo nacional del ámbito público. Se propone un plan de mejora organizacional que compromete a la institución educativa, escenario de complejidad, donde se proponen transformaciones desde la gestión, a través de innovaciones. Conscientes de la complejidad del problema, creemos que es posible revertirlo con un enfoque integral para transformarse en una institución inclusiva.

Consolidar un modelo de escuela, capaz de atender la diversidad, desde una dimensión comprensiva para superar la exclusión. Sabemos y creemos que para trascender los textos, donde se proyectan las políticas educativas inclusivas y hacerlas realidad, se debe dar la pelea por el cambio. Sólo así se alcanzará una Educación como capital humano para la sociedad del siglo XXI. Promover la construcción de nuevos sentidos juntos en el “aprender a aprender”, “aprender a convivir” y “aprender a emprender”, para un desarrollo humano sustentable. Conscientes de que la posmodernidad es un escenario de incertidumbres y pocas certezas, que nos exige cambios, innovaciones, nuevas miradas, nuevas formas para construir una institución convocante, donde se construya un

“saber estar” pero también un “saber ser”. Una institución acompañante, que sostenga y contenga.

Integrar las concepciones y percepciones de los jóvenes fue imprescindible. *“Los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores y actitudes y predisposiciones diferente a la cultura escolar, su currículo y programas”* (Tenti, E, 2006, 58, Tiramonti, G, 2009).

El abordaje de la temática del abandono impacta en diversos aspectos de todas las dimensiones institucionales, por lo que se plantearon diferentes líneas de mejora sustentadas en las fortalezas organizacionales para asegurar su viabilidad. El tránsito hacia una nueva cultura institucional capaz de generar escenarios inclusivos, necesita disponibilidad al diálogo, capacidad negociadora y tolerancia, donde los docentes respondan con estrategias más eficaces, capaces de fortalecer las redes internas y externas, desde una concepción educativa más humana. Creemos que promover y resignificar los espacios de intercambio y reflexión, son fundamentales para fortalecer la comunicación organizacional. Porque los cambios se alcanzan con el fortalecimiento y consolidación de una comunidad educativa capaz de desarrollar nuevas capacidades organizacionales.

Como asesores organizacionales nos posicionamos desde una perspectiva socio-crítica, en un marco de valores y componentes éticos, para comprender la realidad y mejorarla, reconociendo e incorporando la historia institucional de forma activa para transformarla en forma estratégica a través de innovaciones que reviertan el abandono. Implementar un plan de mejora para consolidar una institución

educativa más democrática e inclusiva, donde la gratuidad sea real y el acceso a una educación relevante y actualizada sea posible, fue nuestra visión.

Teniendo en cuenta esas variables es importante definir los aspectos contextuales particulares de la presente investigación:

- El presente trabajo se inscribe en ciclos educativos no obligatorios de formación profesional.

- Integra las nuevas conceptualizaciones de Fernández, et al (2009), que al momento de la investigación recién se estaban debatiendo, sobre el fenómeno de la deserción introduciendo el concepto de desafiliación, para lo cual proponen recabar datos longitudinales sobre los individuos.

- Desde el lugar de la asesoría se apuntó a iniciar esta nueva mirada, desde el concepto y la medida del problema en la institución. La inexistencia de registro de las trayectorias estudiantiles, no nos habilitaron a hablar de desafiliación, sino de “eventos recientes de abandono” por haber ocurrido durante el año de investigación.

- Al cambiar la mirada se generaron diferentes formas de registro y un nuevo procesamiento de datos a nivel del centro educativo para poder intervenir.

- Durante el trabajo de campo determinamos los siguientes aspectos como oportunidades que favorecieron el trabajo:
 - ✓ La accesibilidad de escenario.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

- ✓ La motivación del director de encontrar nuevas respuestas.
- ✓ La colaboración de los actores claves.
- ✓ La vigencia y el impacto social de la temática.

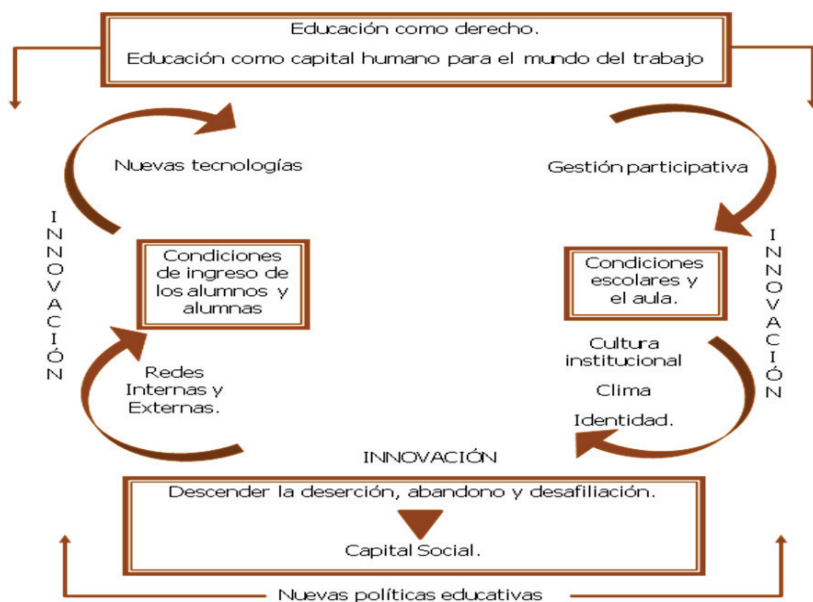
Del análisis documental y teórico detectamos escasos estudios sistematizados sobre el tema, algunos situados en los trayectos universitarios y otros en tercer año de Ciclo Básico. Estos últimos buscan explorar el aprovechamiento de la oferta educativa de la enseñanza secundaria y técnica, registrando la *‘propensión al abandono’* y su relación con factores sociológicos clásicos (nivel educativo del hogar, clima del hogar, grupo de pares, tipo de institución escolar, género, nivel socio-económico).

Expresa Boado, M (2004), que en el escenario nacional, los desertores no han sido objeto mismo de estudio, más allá de la identificación o registro de algún subgrupo. En el ámbito de ANEP abundan las interpretaciones sobre los factores de propensión del abandono, señalando la incidencia de las condiciones estructurales y exógenas a la institución educativa.

Tomando en cuenta la real dimensión del problema y su incidencia en la sociedad consideramos que el presente trabajo realiza aportes al debate, desde un lugar y mirada diferentes por el contexto elegido; y se propuso contribuir al abordaje del problema y sus posibles líneas de intervención, para la consolidación de una nueva cultura: la retención.

Breve mención del marco teórico

El marco teórico adoptó varias líneas de abordaje del problema de investigación. Analizar el concepto de deserción, abandono, desafiación como diferentes maneras de comprender la problemática en la realidad, fue una necesidad para su comprensión y la búsqueda de soluciones. Del recorrido teórico surgen diferencias y semejanzas para abordar la deserción, en muchos casos, pero a pesar de las diferentes nominaciones, las categorizaciones ponen el foco en similares aspectos. El siguiente cuadro da cuenta de los conceptos y líneas de trabajo que abordamos desde el marco teórico, sustentando el proceso de investigación y Plan de Mejora.



Cuadro 1: Elaboración propia.

La deserción es un proceso lento, que va creciendo y reforzándose en el interior del sujeto, quien lo manifiesta en la decisión definitiva, para bien o para mal de él mismo y de su entorno, lo que adiciona una carga emotiva importante a la persona como a su entorno familiar. Puede ser voluntario o forzado, definitivo o eventual, lo que da cuenta de que es un proceso, muchas veces inconsciente y otras veces consciente y vivido como pérdida, fracaso y por ende, doloroso. Cargar con la mochila “desertor”, palabra estigmatizadora, con un fuerte peso por su origen militar y la connotación que en ese ámbito posee, en sociedades occidentales con una fuerte apuesta a la formación, puede ser condicionante del desarrollo de la personalidad, no contribuyendo a su reinserción. Cuando los estudiantes “desertan” del sistema formal, evidencian situaciones de riesgo de diferente índole, que los llevan a no continuar su formación académica en un centro educativo. Esta situación da cuenta de la débil capacidad de los sistemas educativos para retener a los jóvenes.

La desafiliación, nominación reciente que surge durante el proceso de investigación de este trabajo expresa que es *“el estado social en que se encuentra hipotéticamente, un adolescente o joven que ha tomado la decisión de concluir la acumulación de capital humano (y consiguientes credenciales) provisto a través del sistema educativo formal”* (Fernández, et al, 2009,11).

Abordar el tema, contemplando todas las miradas, desde la óptica poli-causal, intentando diferentes acercamientos para su conceptualización, a fin de diseñar estrategias de implementación para contrarrestarla, fue una oportunidad de cambio.

La sociedad ha construido su propia representación sobre el tema y cada estrato social le asigna valores diferentes. El abandono prematuro, no debe restringirse al contexto educativo, donde generalmente se la asocia a fracaso escolar, aunque no todo alumno que fracasa en lo escolar abandona prematuramente. Es un fenómeno que abarca a la persona toda y su entorno, familia, amigos, compañeros, por lo que es un fenómeno social, complejo, como expresa Marchesi, A, Hernández, C, (2003) las dimensiones de los individuos se van articulando a través de su experiencia y la comunicación de ella. Las representaciones sociales hunden sus raíces en el mundo de las relaciones, de la intersubjetividad y de la conciencia.

Teniendo en cuenta que la construcción de capital social se centra en la educación y de este depende el desarrollo humano, creemos fundamental en el presente siglo revertir el abandono. *“El capital social no es un atajo que permita enfocar la interacción entre individuos sin una referencia a la sociedad. La producción de capital social presupone un imaginario fuerte del Nosotros.”* (Lechner, N, 2002,10).

Generar espacios de reflexión sobre este problema multidimensional, integrando y articulando la visión adulta de los actores institucionales con la de los jóvenes, la construcción de su identidad y su cultura, al margen también de su involucramiento y el de los diferentes agentes que condicionan su desvinculación con el sistema educativo, es una alternativa de cambio.

Recorrer el panorama de la deserción estudiantil en Educación Media y terciaria en nuestro país garantizó su pertinencia contextual. Sin

embargo, no se dejó de analizar otras realidades educativas de sociedades europeas y americanas.

Otra línea fue el abordaje de las instituciones educativas como escenario de complejidad y todas las dimensiones de la misma, desde la mirada de la innovación para la concreción de los procesos de cambio educativo. La construcción de una nueva cultura determina abordajes integrales y sistémicos. Articular nuevos espacios educativos que contengan, retengan y eduquen en la diversidad, construir centros inclusivos, promover cambios en la gestión, consensuar estrategias preventivas del abandono, un camino posible.

Finalmente se abordó el rol del asesor como agente de cambio y gestión de procesos.

Descripción general del trabajo

El objetivo del presente trabajo de investigación fue estudiar los **“eventos de abandono”** a los cursos de una Escuela Técnica, ya sean recientes o temporales, para contribuir a la real comprensión del problema y construir un Plan de Mejora que descienda el abandono, construyendo una nueva cultura. El Marco Teórico, integró los principales referentes teóricos en relación al tema central de estudio: el abandono estudiantil.

En la primera fase del estudio se transitaron dos caminos: el estudio bibliográfico y el trabajo de campo. Así pudimos delimitar el problema de investigación para el estudio de caso: abandono estudiantil o eventos anuales de abandono, pero entendimos que para realizar un aporte a la

institución debíamos realizar un estudio de las investigaciones sobre deserción para promover una nueva mirada al problema.

La segunda fase de profundización, con la institución educativa como escenario de complejidad y con el sentido que adquirió durante el diagnóstico la comprensión del problema, articulamos el trabajo de campo con el estudio teórico, como metodología para “hacer foco y arrojar luz al problema”. Cabe consignar que el Proyecto de Centro institucional, documentaba aspectos relacionados con la deserción. El estudio de este documento y los abundantes registros, ya sea los datos numéricos, los registros del nivel educativo de los alumnos y el análisis de las causas de abandono, daban cuenta de la preocupación de la organización por el problema, aunque sin llegar a encontrar caminos de mejora que resultaren satisfactorios para la institución.

Desde el marco contextual delimitamos el escenario organizacional, su ubicación en el sistema educativo nacional y su especificidad técnica.

Desde el marco aplicativo, presentamos la propuesta metodológica correspondiente tanto al diagnóstico como al plan de mejora. Se desarrollaron dos fases de trabajo y estudio (en sus dos etapas de diagnóstico y mejora), la población objetivo, así como los sectores de la organización implicados, las técnicas utilizadas (soportadas teóricamente), así como los instrumentos de investigación diseñados.

El Plan de Mejora, permite una nueva mirada al problema y se aportan estrategias innovadoras para el país, pero sustentadas en referentes internacionales.

Los resultados y conclusiones, permitieron recuperar el proceso de investigación espiralado, recursivo, complejo y dinámico, que transitó entre dudas y certezas para dar luz a un problema recurrente y vigente.

Encuadre metodológico en el que fue realizado abordaje instrumentos, fases de procesos

Para el presente trabajo, adoptamos la metodología cualitativa, por ser una herramienta metodológica oportuna para comprender la organización y el problema objeto de estudio, aunque en algunos momentos debimos adoptar y combinar en algunos tramos criterios cuantitativos, para una mejor interpretación y comprensión del problema de estudio. Decisiones adoptadas por el investigador, debidamente justificadas dentro del diseño metodológico. La investigación como proceso reflexivo, sistemático, procesual y crítico, que a través de diferentes metodologías, perspectivas, estrategias y técnicas, habilitó conocer la realidad.

Cuando ese proceso se realiza desde el paradigma cualitativo, determina el encuadre de las concepciones de esa realidad, de los presupuestos filosóficos, así como las herramientas utilizadas para conocerla, desde una postura comprensiva, donde el investigador forma parte de esa realidad, con un fuerte compromiso ante los fenómenos estudiados.

El rigor metodológico aseguró el proceso de investigación, para que como dice Santos Guerra (1997) eduquemos los ojos para descubrir lo que existe, disponiendo de las teorías que expliquen los hechos, a través de métodos que posean sensibilidad, para construir conocimiento,

dentro de un marco ético. Estas diversas concepciones acerca de la realidad y de cómo conocerla conllevan a que no hay una única forma de hacer investigación cualitativa, no es un enfoque monolítico el que encontramos cuando recorremos los diferentes exponentes de esta metodología. Todo lo contrario, surgieron enfoques variados como “un caleidoscopio”, de acuerdo a la realidad, al problema de investigación, al campo de conocimiento desde donde nos situemos, aparecen diferentes presupuestos teóricos y conceptuales.

Porque analizar la realidad, implica acercarse a ella, conocerla como punto de partida, tomar las decisiones metodológicas para alcanzar al horizonte deseado. Como expresa, Pérez Serrano (1994), el investigador conoce la realidad, “corre los velos”, a través de metodología adecuada para contar con el conocimiento apropiado para mejorar la realidad.

Aproximarnos a qué es la investigación cualitativa, dada la multiplicidad de enfoques, perspectivas, orientaciones y métodos acerca de la realidad social y las concepciones desde donde pararse como investigador para conocerla, nos llevó a comprender que la validez de la investigación cualitativa no está ligada únicamente a lo metodológico.

Como expresa Mason (1996) la investigación cualitativa *“no puede ser reducida a un simple conjunto de estrategias y técnicas”*. Señala tres componentes que aportan la riqueza necesaria a ésta metodología:

1. Su fundamento interpretativo *“respecto a las formas en que el mundo social es comprendido, interpretados, experimentado y producido”*.
2. *“Basada en métodos de generación de datos flexible y sensibles al contexto social en el que se producen”*.

3. *“Sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto”.*

La validez metodológica, de acuerdo a Mason (1996), está en el conocimiento que proporciona de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social, habilitando al investigador a encontrar respuestas al ¿cómo? y los ¿por qué?, de los fenómenos sociales.

Tal como expresa Pérez Serrano (1994), la investigación de la realidad social es una actividad sistemática y planificada, que aporta información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo.

Para Marchall y Rossman (1999), la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y asentada en las experiencias de las personas, habilitando a una aproximación válida del estudio de los fenómenos sociales. Para estos autores el proceso de investigación supone:

- a) Inmersión en la cotidianidad de la situación motivo de estudio.
- b) Valoración y conocimiento de la perspectiva de los participantes, sobre sus propios mundos.
- c) La interacción entre el investigador y los participantes, privilegiando las palabras de las personas y sus comportamientos.

Por todo lo antes expuesto y en virtud de que el presente trabajo se desarrolló en un centro educativo, donde intentamos privilegiar la profundidad más que la extensión del objeto de estudio, creemos que la

investigación cualitativa fue un marco metodológico coherente, pertinente y consistente.

Tomando en cuenta que las organizaciones educativas, son construcciones sociales, que la educación es un hecho social complejo, con características propias, la investigación cualitativa permitió entender la realidad dentro de los marcos de referencia del contexto y de las personas que la integran, donde nada es sobreentendido, donde identificar procesos sociales y comprenderlos, son una oportunidad para el cambio y la mejora.

El camino se fue construyendo en el proceso, donde el énfasis en los procedimientos permitió reflexionar sobre la realidad, desde el sustento teórico y la propia realidad en acción, contribuyeron a encontrar los caminos de la transformación, con un compromiso de los propios involucrados.

Porque creemos que la investigación cualitativa, quita “el poder al investigador” y lo transforma por momentos en un guía, en otros un buscador y en otros en un promotor de iniciar procesos personales de búsqueda en los implicados.

En síntesis, creemos que luego del proceso transitado, la investigación cualitativa arrojó luz sobre un tema complejo, inserto en un contexto determinado, donde a través de la indagación se fue generando conocimiento en el investigador, en la organización y sus actores y en el resultado de cada una de las interacciones llevadas a cabo. Porque como expresa Vasilachis de Gialdino (2006,33), *“la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus*

interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada”

Seleccionado el campo de investigación, comenzó el análisis documental para la obtención de datos primarios de la realidad de estudio. Cabe consignar la amplia accesibilidad al campo, donde los informantes se brindaron con relaciones abiertas.

La recolección de datos para conocer el escenario y comprender el problema fue óptima, aunque en la etapa de análisis se constató que la forma de registro del “movimiento del alumno”, era limitante para el abordaje del problema.

Se analizaron desde un enfoque cuantitativo, las planillas de registro de matrícula, causas de abandono, nivel educativo de procedencia del alumnado, todos documentos aportados por el Director. Porque los *“datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables”* (Wilcox en Rodríguez, et al, 1996,69).

Por otra parte, el marco teórico fue detonante para la comprensión del problema, por lo que no fue una construcción teórica para la memoria final, sino que fue guiando el proceso de investigación. Apelar al marco teórico fue necesario para la comprensión del problema para generar una nueva manera de mirar y definir el abandono.

La integración del investigador en la organización con el cometido de comprender los eventos con el significado que tiene para los participantes. Conocer la realidad desde sus protagonistas, como la viven, seleccionando las técnicas adecuadas para el análisis e

interpretación de la realidad que es dinámica, compleja y multidimensional.

Como expresa Santos Guerra (1997), vivimos inmersos en las organizaciones, pero eso no nos garantiza que comprendamos su dinámica. La falta de perspectiva impide la profundización, porque observar no alcanza, tenemos que buscar las interpretaciones que explican y permiten el conocimiento en profundidad. Consideramos que nuestro rol de asesor externo, mediante el trabajo metodológico contribuyó a crear ese conocimiento en profundidad imprescindible para planificar los cambios hacia las mejoras educativas.

Trascender los presupuestos irracionales, los intereses en juego, los roles, las rutinas, las lógicas de la organización que en el presente trabajo fue muy fuerte, y desde el rol de asesor procuramos asimilarlo para comprender la realidad pero cuidando de no ser absorbidos o impregnados por la inercia institucional.

Durante el proceso de investigación diagnóstica, ante un problema tan complejo como es el abandono, con un gran peso de lógicas institucionales instaladas, nos enfrentamos a momentos de procesos personales “de caos”, sentíamos que si nos acercábamos mucho a la organización, la realidad de la problemática de acuerdo a los conceptos y prácticas institucionalizadas nos absorbía. Retirarnos de la realidad, para hacer luz sobre el problema, ordenar la información a través de un proceso reflexivo para generar conocimiento, y aportarlos, en el trayecto a la organización a través de las reuniones de trabajo, argumentando las evidencias, jerarquizando temas, categorizando datos, para seguir

buscando pistas, nos permitió tender puentes entre la investigación y la tarea cotidiana para generar conocimiento.

Como propone Gairín (2009), tenemos que superar la idea que los procesos de cambio los puede llevar sólo el Director, si la organización consolida las prácticas colectivas debe poder sustentar la organización, más allá del Director.

Las técnicas utilizadas fueron: entrevista, observación, encuesta y análisis documental. Los diseños flexibles articulan en forma interactiva los elementos que subyacen. Se sustenta en la posibilidad de tomar decisiones durante el proceso de investigación ante situaciones inesperadas, ante la viabilidad de nuevas técnicas de indagación, y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos. Esta flexibilidad fue adoptada en el presente trabajo, donde la investigadora fue tomando decisiones en función del proceso, del contexto y de la dinámica de los actores institucionales. Dicha forma de diseñar la propuesta y transitar el proceso, determinó tener una postura expectante, una actitud abierta y creativa. Tomar en cuenta los emergentes, utilizar la inducción, estar abierto a cambiar las líneas de investigación, negociar, escuchar, revisar, reflexionar.

Cabe consignar, que diseño flexible no significa caos, desorganización ni ausencia de planificación, significa recorrer caminos espiralados, con ambigüedades o dudas pero en la medida que el investigador toma decisiones desentraña las incertidumbres, construye certezas con rigor metodológico. No se trata de ejercer el control de todo sino estar alerta a lo cotidiano, mientras las cosas suceden. La validez interna, credibilidad y autenticidad, la validez externa y su transferibilidad, la

confiabilidad y confirmabilidad, criterios todos que otorgan la calidad al proceso de investigación cualitativa.

El proceso diagnóstico, comenzó con la entrevista exploratoria donde se conoció el problema o demanda a investigar: el abandono estudiantil, que la institución designaba como deserción estudiantil. Se dividió en dos fases, la primera abarcó desde la primera semana de mayo hasta la tercera semana de julio de 2009. En la etapa inicial la recogida de datos iniciales, fue muy intensa. El análisis documental demandó horas intensas de trabajo, donde el enfoque cuantitativo centró ese proceso de análisis. Durante esa etapa se fueron detectando datos importantes que guiaron a nuevas preguntas, nuevas observaciones, lecturas teóricas y retornar a la lectura de documentos con nuevas miradas. Ese trayecto fue intenso, gran cantidad de datos caracterizaron la etapa diagnóstica.

Para la primera colecta de datos se complementó el análisis documental con entrevistas al Equipo de Dirección: Director, Coordinadora Pedagógica del turno matutino y parte del vespertino y al Coordinador Pedagógico del turno vespertino y nocturno.

Las observaciones de la organización en diferentes momentos, permitió captar modos operacionales y cotidianidades que junto con algunas conversaciones informales complementaron la etapa diagnóstica, permitiendo a la investigadora a tener una visión más abarcativa del problema.

Durante toda la fase de diagnóstico y comprensión del problema el marco teórico fue soporte y aporte fundamental del proceso. La segunda etapa abarcó desde la última semana de julio hasta la primera semana de setiembre de 2009. Se entrevistó a la adscripta, se encuestó a los

docentes y alumnos. Se confeccionó una pauta de encuesta para los docentes, realizando varias pruebas de testeo a fin de ajustar la misma, contemplando todas las dimensiones y categorías de análisis. Se aplicó a los docentes de las orientaciones con mayor abandono. El mismo procedimiento se llevó a cabo para la elaboración de la encuesta para alumnos. Ambos instrumentos al ser autoadministrados, exigían claridad y concreción en los ítems. Se realizó una entrevista en profundidad a los dos alumnos existentes de una cohorte de 25. Se continuó complementando el proceso con la observación y análisis documental.

Al profundizar en el análisis de los datos estadísticos constatamos que la definición conceptual de deserción que maneja la institución supone una definición operativa del registro de los datos que cuantificaban el abandono. Los datos internos que manejaba diariamente la Escuela no daban cuenta de un seguimiento de los matriculados en el período completo anual (febrero a febrero). Desconocían cuántos abandonaban después de setiembre, cuántos de los promovidos de un año abandonaban, no reinscribiéndose al siguiente curso dentro de la Escuela o cuántos de los no promovidos no volvían a matricularse en el curso que debían repetir. Por lo que concluimos que no se toma en cuenta la cohorte.

La Escuela contaba con variada documentación y diversificados registros sobre la demanda, que quedaban en la dimensión de datos, sin ser procesados para generar información y socializados con todos los actores involucrados para producir conocimiento, que permita a todos, tomar conciencia de la real dimensión del abandono.

Para tener una idea más precisa de los eventos anuales de abandono en

la Escuela deberían seguirse los movimientos de los alumnos para todo el período, lo que se visualizó como una línea de intervención para el Plan de Mejora.

Principales resultados y conclusiones

El proceso de investigación fue una herramienta para mejorar la gestión educativa. Generó conocimiento, a través de un proceso de desarrollo organizacional para comprender mejor el problema del abandono y de todas las dimensiones que la atraviesan y poner en marcha las estrategias de transformación y mejora a través de un Plan de Mejora.

Creemos que la implementación del Plan de Mejora promueve un modelo de gestión participativa, donde la innovación no se concibe sólo desde las prácticas, sino buscando una nueva manera de entender un problema educativo, pero partiendo de las configuraciones institucionales. Conscientes de que los cambios son procesos que cuestan, que llevan tiempo de validación y legitimación, donde los obstáculos hacen que el sistema se defienda, intentando volver a lo conocido, a lo instituido, con la resistencias que “levantan muros institucionales”.

Transitar un proceso de cambio y mejora es iniciar un camino de resignificación de la cultura e identidad institucional, capaz de pensar la escuela en movimiento, hacia la eficacia y la mejora. Asociando el movimiento a la praxis educativa donde acción y reflexión, teoría y práctica se interrelacionen en un nuevo modelo de escuela: donde el “nosotros” prime sobre el “yo”, donde el trabajo en equipo sea la

estrategia. Donde la misión y la visión sean consensuadas con la construcción de nuevos significados en el contexto institucional y fortalecer las redes internas.

La función asesora se propuso desarrollar estrategias para promover el fortalecimiento institucional a través de la gestión de procesos individuales y colectivos que habilitarán a la solución de un problema concreto: el abandono estudiantil. Lo específico del problema no disminuye la complejidad de su abordaje.

La fase de consolidación de la asesoría fue el diseño del Plan de Mejora, que se transformó en una sinergia de creación, reflexión, aprendizaje, reconstruyendo nuevas identidades. Ideas directrices fueron vertebrando el proceso de diagnóstico, comprensión del problema y plan de intervención, articulando la revisión teórica y trabajo de campo para desplegar fortalezas a los agentes de cambio. “Trabajar con” en “lugar de intervenir en”, desarrollar, mediar, negociar para pilotear algunas tensiones: el contrato fundacional, el exceso de demandas, la cultura organizacional, la gestión pública, el liderazgo sustentable, fue un reto. Por lo que podemos afirmar que el trabajo de investigación impactó como proceso de buenas prácticas en la organización, que permitieron confirmar el valor de la función asesora, como oportunidad para alcanzar la calidad en educación.

Desde el lugar de la asesoría, hoy, donde buscamos reconstruir y comunicar el proceso de investigación llevado a cabo, recuperamos en nuestra memoria lo realizado y creemos que la investigación cualitativa constituyó en nosotros una forma de pensar, aportando a través de la metodología una forma particular de acercamiento a la indagación, una

forma de ver y de conceptualizar, como expresa Vasilachis de Gialdino (2006), una cosmovisión unida a una perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad. Postura que nos permitió comprender, dar un individual significado en el contexto de la teoría.

Creímos que incorporar a los jóvenes, su cultura y sus percepciones, es comprometer y comprometerse con la educación, en tanto derecho humano. Así lo reflejamos en el modelo de acompañamiento “uno a uno”, por el cual, los alumnos se involucran, son portadores del cambio, un trabajo de todos y en todas partes, con aportes diferenciados, donde se habilitó la posibilidad de compartir responsabilidades, participación, análisis, hallazgos. Una herramienta que habilita a la participación y el fortalecimiento de las redes internas entre los estudiantes. Propusimos implementar prácticas innovadoras para mejorar la retención en el Curso con mayor porcentaje de abandono y el turno donde concentra los alumnos con factores de riesgo y vulnerabilidad social. Este modelo apunta a fortalecer redes de pares en un sistema de tutoría personalizada, que da oportunidad a construir cultura colaborativa, redes horizontales y empoderar a los alumnos de la misión de acompañar.

El Plan de Mejora respondió a las necesidades detectadas, en un proceso reflexivo e intencional a partir de la realidad conocida e insatisfactoria. El marco teórico y el trabajo de campo han sido ventanas que se fueron abriendo para dar sustento al trabajo, sostenibilidad al Plan de Mejora y lo más valioso para nosotros un nuevo sentido al problema del abandono, deserción y/o desafiliación. El marco de trabajo para el diseño de este Plan fue construir una herramienta de cambio,

contextualizada, pertinente y posible, para revertir el abandono, integrando lo existente con lo a mejorar o cambiar, en un conjunto de acciones planificadas y contextualizadas para transitar entre el ser posible y el ser deseado.

De acuerdo a esos propósitos se previeron cinco líneas de acción que respondían a los objetivos específicos propuestos:

1. Identificar los indicadores de riesgo de abandono.
2. Diseñar instrumentos de prevención y seguimiento de alumnos.
3. Disponer de base de datos digitalizada con información actualizada de los alumnos.
4. Revisión de componentes del Proyecto de Centro.
5. Diseñar un plan piloto para abatir las tasas de ausentismo y mejorar la retención en el Curso Capilar Turno Nocturno.

Éstas se planificaron en el tiempo, donde un grupo impulsor asumió responsabilidades para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Este grupo, tal como su nombre lo dice, enfrentó el reto de comprometer e involucrar a todos los actores institucionales, *“la institución escolar es el nudo estratégico para un cambio planificado”*(Gather, M, 2004, 9).

Las reuniones de trabajo fueron espacios enriquecedores para reflexionar, identificar y acordar los instrumentos institucionales. Ellas permitieron: generar una mayor toma de conciencia sobre la problemática, dar un nuevo sentido a los datos estadísticos poniendo la

mirada en los trayectos educativos, implementar estrategias que trasciendan el análisis estadístico del abandono, transitando de los datos numéricos a las personas y mejorar así el seguimiento “alumnos con eventos de abandono”.

Se promovió a los actores institucionales a rediseñar el Proyecto de Centro, escuchando todas las voces, atendiendo y contemplando las demandas de todos. Análisis de costos, la flexibilidad ante el número de modelos, tener en cuenta las redes que pueden tener los alumnos en estas edades y sus hogares y lugares de procedencia. Se generaron nuevos espacios de evaluación y autoevaluación institucional, incluyentes de la temática, consolidando los esfuerzos para una mayor responsabilidad ante los resultados educativos y la mejora de la retención del Centro Educativo. Se optimizaron los canales de comunicación para el desarrollo organizacional.

Aspectos todos que consideramos procesos de aprendizaje de la organización que transita por la implementación y monitoreo del Plan.

Durante el proceso de investigación el grupo impulsor se apropió de nuevos significados sobre el abandono: “es más que un número en una planilla, son personas que quedan en el camino de la vida”. Los nuevos registros permitieron seguir la cohorte para saber cuántos continúan al año siguiente y cuantos no se reinscriben, pues esos datos numéricos son personas que abandonan.

Con la implementación de la nueva ficha del alumno se pudo conocer mejor al alumno desde su capital social, de sus redes sociales para generar un marco de prevención. La necesidad de proponer el rediseño de la misión y perfil del egresado son fundamentales para el abordaje del

problema en el nuevo marco contextual del problema. Sistematizar el conocimiento de los alumnos desde una dimensión holística con perspectiva humanista, es imprescindible cuando se pretende revertir un problema multidimensional como el abandono. Conscientes que las personas son el capital para dinamizar las organizaciones, es que los cambios pusieron énfasis en la elaboración de un proyecto sentido como propio e incidir en la capacidad para generar nuevos sentidos en la organización. Pensar un modelo institucional supone entender desde un nuevo lugar, construido por todos, capaz de trascender las marcas fundantes de la organización. Encontrar nuevos significados, construir nuevos sentidos a través de un Plan de Mejora, como expresa Gather (2008) *“hay motivos para pensar que la cultura, la dinámica, el ambiente o el funcionamiento de una institución influyen bastante en la forma en que el docente construye significado”*.

Los espacios de reflexión de la comunidad educativa contribuyeron a asumir el abandono “problema de todos”, que las causas no están sólo afuera y que efectivizar su seguimiento es responsabilidad de la institución. Fortalecer a los actores institucionales desde la participación e involucramiento, promoviendo la autonomía y autogestión, criterios asumidos desde la asesoría y previstos en la planificación del Plan de Mejora. El proceso se transformó en un aprendizaje para la organización a través de las instancias de evaluación, autoevaluación, reflexión, metacognición, en suma encontrar significados y respuestas desde el interior del centro educativo para ir proyectando instrumentos para el futuro, que promuevan los cambios.

Buscar nuevos sentidos, construir nuevos significados, resignificar las buenas prácticas y compartirlas, en suma una reconstrucción de la identidad institucional hacia una escuela inclusiva. Camino iniciado desde la asesoría y que continua en la organización a través de la gestión participativa para alcanzar una educación de calidad.

Por esa razón, se establecieron estrategias para socializar la información, talleres para trabajar con los docentes y habilitar espacios de reflexión y autoevaluación prioritarios para la apropiación e implementación del plan de mejora. Brindar y brindarse espacios para las “narraciones de buenas prácticas” poniendo el foco en lo positivo y no en el déficit, es un modo en los que las instituciones pueden interrogarse a sí mismas para aprender a aprender, para intervenir.

Los dispositivos de seguimiento a través de instrumentos de fácil aplicación (de planillas, escala y análisis documental) aseguran la verificación de las metas a cumplir.

Entendíamos que no alcanza con los protocolos que los centros generan para cuantificar el abandono, el reto es generar medidas preventivas para mejorar la retención.

En cuanto a los recursos, por ser un centro educativo público, se optimizaron los existentes siendo un plan de bajo costo para el impacto institucional que se propone.

Ante un problema como el del abandono estudiantil, que preocupa y ocupa a los países desarrollados y subdesarrollados, sin duda apelar a construir certezas dentro de tantas incertidumbres; para integrar y retener a los jóvenes de este siglo, es prioritario. Construir sentido sobre el problema en la dimensión social del alumno que transita el abandono

y los efectos que ocasionan en la estructura de la personalidad es fundamental. Cabe recordar las palabras del alumno entrevistado que expresa *“...porque cuando me reciba voy a sentir psicológicamente que valgo la pena para algo, que serví para algo, después de tantos años que fracasé en el estudio”*.

Como investigadores nos posicionamos desde una perspectiva situada en las personas, trascendiendo los supuestos contextuales, que la posibilidad de repensar los cambios. El desafío fue mirar diferente la realidad, generar intervenciones desde un nuevo modelo, consolidar nuevos espacios y tiempos, sin olvidar que es una institución pública, con una estructura jerárquica vertical y lógicas establecidas desde el sistema educativo, muy fuertes. Los centros educativos, son sistemas vivos, con realidades complejas que de acuerdo a su caracterización y momento de evolución tienen diferente capacidad de desarrollo. Centramos el trabajo en la concepción de que la escuela es el centro de cambio, que debe profundizar las relaciones con el contexto, que el cambio debe ser planificado y sistémico, para articular las tradiciones con las transformaciones. Actualmente la institución educativa donde llevamos a cabo la investigación, enfrenta desde el 2010, procesos de cambio, donde el cambio del Director, las innovaciones, los procesos de reflexión, la inercia de la cultura del siglo pasado, son obstáculos que la propia institución está asumiendo como desafío para el cambio.

Como expresa Da Silveira (2009) *“el objetivo final de nuestras sociedades no es mantener las instituciones sino proteger la autonomía moral, entonces contamos con un argumento en términos de libertad para justificar una enseñanza obligatoria que ponga a todos los miembros de*

las nuevas generaciones en condiciones de ejercer su libertad” (Da Silveira, 2009,127).

Comprender que la obligatoriedad no asegura la educación, sino que es un fin para la universalización de la enseñanza. Entender que el abandono no es un problema menor en las sociedades de hoy, donde escolarizar no es sinónimo de enseñar. Que la obligatoriedad radica en la necesidad de que los integrantes de una sociedad adquieran los saberes y competencias necesarios para ejercer su libertad y derechos. Por lo que otorgamos un nuevo sentido a la obligatoriedad y a la universalización, que es construir juntos nuevos sentidos a la educación: que es la herramienta que nos otorga libertad moral, y como expresa (Da Silveira, 2009) *“esa obligación está justificada en términos de libertad”*.

Para finalizar: “Procesos de cambio educativo. Del cálculo de la deserción a la cultura de la retención”, es un trabajo de investigación que propone promover cambios para transformar una escuela en una comunidad de práctica, donde las interacciones progresivas den nuevos sentidos y otorguen nuevos significados. Donde el abandono se investigó desde el sostén y el acompañamiento, el compromiso y la inclusión. Una mirada cualitativa y humanista de un problema que desde el sistema y de la organización se ve desde lo cuantitativo.

Prevé implementar un Plan de Mejora ambicioso pero integral porque reconstruir la cultura en post de la inclusión educativa, es transformar las prácticas, las creencias, transitar desde la teoría a la acción, es negociar, conciliar, articular, hacer agenda, explorar posibilidades, coordinar, mediar, intervenir, modificar. Acciones que nos acompañaron

en durante el proceso de investigación y hoy permanecen como sinergia institucional.

Pudimos comprobar, a través del presente trabajo, que el campo de la gestión no es el ámbito de las respuestas únicas, de los trayectos lineales, sino que la diversidad, la pluralidad, la creatividad, la resolución de conflictos y tensiones es hacer gestión. Creemos que el Plan de Mejora propone líneas de acción transferibles a otros contextos donde se inicien procesos de cambio, con los espacios de construcción propios de cada realidad.

Reflexionar sobre la educación es apasionante, investigar sobre un tema polémico como el abandono fue un desafío y una oportunidad en mi proceso de formación. Al decir de Bruner (1969) “la educación es un proceso constante de invención”.

Consideramos que repensar la educación implica necesariamente repensar la escuela, promover la profesionalización docente, implementar innovaciones dando centralidad a los procesos, a los protagonistas, habilitando espacios de participación social. Como expresa Edgar Morín “Salvar al Hombre, realizándolo”.

“Educar sigue siendo un desafío que nos convoca éticamente, es una práctica ciudadana y política: cómo educar, por qué, a quién, con qué, para qué sociedad, pensando en el presente y en qué futuro, para qué país” (Bixio, C, 2010, 23).

BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ, S 1992 *“Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula”*
Ed. Grao España.

BIXIO, C 2010 *“Maestros del SXXI. El oficio de educar”*. Ed. Homo Sapiens
Argentina

BOLIVAR, A, 2001 *“Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el
asesoramiento”* Ed. Octaedro España.

DENTONE, V, 2010 *“Procesos de cambio educativo. “Del cálculo de la
deserción a la cultura de la retención”*. Tesis Magistral. Instituto de
Educación Universidad ORT Uruguay.

GAIRÍN SALLÁN, J, 2004, *“Mejorar la sociedad, mejorando las
organizaciones educativas”* Instituto de Educación Universidad ORT
Uruguay.

GAIRÍN SALLÁN, J, 2006 *“El cambio en los centros educativos”*, Instituto
de Educación Universidad ORT Uruguay.

GAIRÍN, J (2006) *“Los planes de mejora y satisfacción de la comunidad
educativa”* Ponencia Encuentro de supervisores. Madrid. Módulo IV
Instituto de Educación Universidad ORT.

GAIRÍN SALLÁN, J, 2008 *“Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa”* Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay.

GATHER THURLER, M, 2004 *“Innovar en el seno de la institución”* Ed. Grao España.

MARCHESI, A, HERNÁNDEZ, C, 2003 *“El fracaso escolar .Una perspectiva internacional”*. Madrid. Alianza Editorial.

MARCHESI,A, TEDESCO,J, COLL,C , 2009 *“Calidad equidad y reformas en la enseñanza”* Metas Educativas 2021 OEI- Fundación Santillana. Madrid.

MORÍN. E, 1999 *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”* UNESCO Francia Ed. Santillana.

SANTOS GUERRA, M.A, 1997 *“La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas”* Ed. Aljibe.

SEGOVIA, D 2001 *“Asesoramiento al Centro Educativo”* Ed. Octaedro Barcelona.

TENTI, E, 2006 *La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural* 2006 cit en TIRAMONTI,G 2009 Ed. Manantial/Flacso Bs As.

TIRAMONTI,G 2009 *“La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación”* 2009 Ed. Manantial/Flacso Bs As.

VASILACHIS de Gialdino, I, 2006 *“Estrategias de investigación cualitativa”*
Ed. Gedisa Barcelona España.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

ANEP Serie Estadística Nº 4 Set. 2004 (última fecha de consulta 30 de agosto 2009)
http://www.oei.es/quipu/uruguay/desercion_primaria_cifras.pdf

BOADO, M, *“Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay”*

UNESCO (última fecha consulta 28 agosto 2009)
<http://www4.iesalc.unesco.org.ve/programas/Deserci%C3%B3n/Deserci%C3%B3n%20-%20Uruguay.pdf>

FERNANDEZ, T; CARDOZO,S; BOADO, M- *“La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados PISA 2003 en Uruguay”* Montevideo, mayo 2009 (última fecha de consulta 20 de febrero 2010)
<http://www.fcs.edu.uy/investigacion/informesinvest/informe%20de%20investigacion%2045%20desafiliacion.pdf>

LECHNER, N ,2002 *¿Cómo reconstruimos el nosotros?”* PNUD, Santiago de Chile (última fecha de consulta 20 de enero 2010)

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

<http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2004/conflicto/modulo3/clase4/doc/norbert.pf>

PÉREZ SERRANO, G, 2004 *“Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos”*.

Ed. Narcea (última fecha de consulta 20 de febrero 2010)

http://books.google.com.uy/books?id=TtKLLyMmF08C&pg=PA130&lpg=PA130&dq=%22evaluaci%C3%B3n+diagn%C3%B3stica+en+proyectos+sociales%22&source=bl&ots=-rZNo7tNw8&sig=30NpiWVxuupJwsqvtya1NaOyYgo&hl=es&ei=BO7QSff3OqXlnQe88eToCQ&sa=X&oi=book_result&resnum=5&ct=result#v=onepage&q=&f=false

22. Incidencia de los modos de gestión en los climas escolares.

Una perspectiva micropolítica

María Teresita Francia

ASPECTOS CONTEXTUALES:

La investigación se realizó en el Instituto de perfeccionamiento y Estudios Superiores (I.P.E.S) dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública/A.N.E.P. (2008-2010).

El proyecto que dio lugar a esta investigación fue seleccionado en el marco de un llamado que, en el año 2007, realizara la Subdirección del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la (entonces) Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (ANEP/CODICEN). Tuvo como antecedente diez años de trabajo en formación permanente con maestros y directores de escuelas de tiempo completo. Se presenta una versión preliminar, ya que se continúa trabajando en el tema.

La idea sustantiva que orientó el trabajo es que el clima escolar es el resultado de múltiples interacciones, que dependen de las formas de pensar la escuela y, consecuentemente, de los modos de gestión que se adoptan. No es suficiente con generar un ambiente de buena convivencia aunque ello sea una condición necesaria sino que, es fundamental que se promuevan aprendizajes de todos los involucrados. No puede existir un buen clima escolar si la escuela no logra cumplir con su cometido esencial. Es decir, el clima escolar tiene una connotación ética, en el sentido de que no es algo dado sino que se construye entre

todos y en una institución educativa, son los docentes y por supuesto el director, los principales responsables.

Palabras clave: Clima escolar – gestión educativa – micropolítica – colectivo docente

1. PLANTEO DEL PROBLEMA

El estudio trata de indagar la incidencia que tienen, sobre el **clima escolar** los diferentes **modos de gestión** que se dan en las instituciones educativas y, específicamente, en las escuelas.

El clima escolar, como concepto, ha ido cobrando importancia en los últimos años. Mucho se ha trabajado en diversos ámbitos sobre la importancia que asume en relación a los aprendizajes de los alumnos, que son el motivo primordial por el cual una institución educativa debe ser gestionada. El clima escolar – por tanto – aparece necesariamente relacionado con la gestión de la institución.

El clima escolar tiene múltiples definiciones conceptuales pero, en general, se lo asimila a la convivencia o, mejor dicho, a las formas de convivencia que se logra en una institución. De esa manera, este complejo constructo queda restringido solo a un aspecto.

En este trabajo se parte de la concepción de que el **clima escolar** es el resultado de múltiples interacciones, muchas de las cuales tienen como base las formas de pensar la escuela y, consecuentemente, de **los modos de gestión** que se llevan a cabo. Desde esta perspectiva se considera que el logro de aprendizajes es **condición básica** para el logro de un buen

clima. Es en el transcurso de las interacciones que propician el aprendizaje que se van generando mejores relaciones, mayor satisfacción al percibir los propios logros y, como consecuencia, mayor disposición a **ser parte** de la escuela como institución. Cuando se habla de logro de aprendizajes se está haciendo referencia a los de todos los implicados en la tarea educativa.

Simultáneamente, numerosos estudios dan cuenta de las dificultades que existen para gestionar adecuadamente (o eficientemente) las instituciones educativas, máxime cuando están ubicadas en zonas de pobreza. Existe, a nivel general, **la percepción de que el contexto sociocultural donde está ubicada una institución incide directamente en el clima**. “Primero hay que lograr un buen clima para poder trabajar” es una premisa generalizada entre los docentes.

Las evidencias muestran que escuelas ubicadas en contextos similares logran un ‘clima escolar’ diferente, por lo que cabe preguntarse cuáles han sido los elementos que han operado para que se produzcan esas diferencias.

La decisión de estudiar las relaciones entre **modos de gestión y clima escolar** en las escuelas de tiempo completo estuvo fundamentada en que son escuelas que cuentan con un tiempo institucional semanal para la reunión del colectivo docente. Se parte del supuesto de que este espacio brinda oportunidades para el logro de acuerdos sobre diversos aspectos de la vida de la institución, es decir, sobre los modos en que debe ser gestionada o conducida.

Al mismo tiempo, se asume que las diferentes interacciones que se dan al interior de una institución deben ser miradas tratando de indagar

sobre algunos aspectos (diversidad de metas, formas de control, diversidad ideológica, abordaje de los conflictos, manejo del poder) que forman parte de una perspectiva que algunos autores denominan la ‘**micropolítica**’ de la escuela. Esta perspectiva ha sido utilizada en el análisis de los datos, con cautela, tratando de no esterilizar dicho análisis.

En base a todo ello en el estudio se plantearon las siguientes **preguntas**:

¿Se necesitan determinadas condiciones de base para conformar un buen ‘clima escolar’ y poder gestionar una institución educativa?

¿Los modos de gestionar la escuela inciden en la conformación del clima escolar?

¿El clima escolar es componente o resultado de la gestión?

¿Cómo inciden en los modos de gestionar – o conducir – la escuela elementos propios de la vida cotidiana de la escuela que generalmente permanecen ocultos, como el manejo del poder?

O, lo que sería lo mismo: *¿Cómo inciden algunos elementos de la micropolítica de la escuela en los modos de gestión?*

2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Los principales objetivos del trabajo fueron:

- a) indagar la incidencia que tienen, sobre el **clima escolar** los diferentes **modos de gestión** que se dan en las instituciones educativas y, específicamente, en las escuelas;
- b) realizar un aporte a las concepciones de gestión educativa. Y del clima escolar como constructo.

Estudiar la incidencia que tienen los modos de gestión que se llevan a cabo en una escuela sobre los ‘climas escolares’ está justificado por varias razones:

1º) Tanto el clima escolar como los modos de gestión son dimensiones de difícil conceptualización y por tanto, sería de gran utilidad poder discutirlos, llegar a acuerdos sobre qué se entiende por ellos, dando lugar a la identificación y comprensión de los factores que los constituyen y, finalmente, establecer criterios para evaluarlos.

2º) Las formas de convivencia que se dan en la escuela (que en este estudio se considera uno de los componentes del clima escolar) inciden en el aprendizaje de los alumnos. De numerosos estudios que dan cuenta de ello, mencionaremos las investigaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en la Educación (UNESCO):

- a) la investigación realizada en 1997 (con 55.000 niños de 13 países y que comprendió las disciplinas de Lenguaje y Matemática)
- b) el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado en 2005/2006 (que contempló los estudiantes de 3er y 6º grados de educación primaria de 16 países más el Estado mexicano de Nuevo León, quienes rindieron pruebas especialmente diseñadas en matemática, lenguaje y ciencias).

En los dos informes se señala que **el clima** que se vive en la clase – definido como convivencia armónica, ausencia de peleas, constitución de grupos de amigos – es el elemento con más influencia en el rendimiento escolar.

En el primer reporte del SERCE presentado en Santiago de Chile en junio de 2008 se expresa que *la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes*. Agrega el informe que la influencia de las condiciones al interior de la escuela en el desempeño de los estudiantes demuestra la importante contribución que ejercen los establecimientos incluso por sobre factores de contexto socioeconómico, favoreciendo significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales.

3°) Los llamados ‘problemas de conducta’ – que a juicio de los docentes son lo que, especialmente, configuran un clima escolar adverso – son una realidad preocupante en muchas escuelas, entre otras cosas, porque impiden el normal desarrollo de la tarea educativa. En este aspecto, seguramente es necesario plantearse la pregunta acerca de cuánto de estos problemas son producto de la falta de normas y actitudes de convivencia adecuadas y cuánto es el resultado de la sensación de no-aprendizaje. *Así como algunos niños – al ser capaces de resolver más rápidamente las tareas que se les proponen – generan situaciones que alteran el orden de una clase ¿por qué no pensar que aquellos niños que por diferentes motivos no alcanzan a comprender o a interesarse por la tarea se vuelven inquietos, no encuentran un lugar y pasan la línea de lo permitido?* (Francia, Ma. T., 2010)

4°) Simultáneamente, cuando los vínculos que se establecen entre los que participan cotidianamente de la vida escolar no son satisfactorios,

las formas de convivencia que se generan inciden negativamente en el quehacer docente, generando sentimientos de impotencia, frustración, angustia (entre otros) los que llevan al malestar y en última instancia, a la desmotivación.

5°) A su vez, los modos de gestión pueden llegar a ser tan diferentes como escuelas haya. Esto tiene que ver con las formas de pensar la escuela por parte del colectivo docente y las formas de implementar o llevar a cabo lo que se piensa.

3. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se realizó en 6 escuelas de tiempo completo de Uruguay, ubicadas en el área metropolitana (2 en Montevideo y 2 en Canelones), en la ciudad de Salto (1) y en una localidad del departamento de Tacuarembó (1).

Participaron Directores, maestros y alumnos de 6º año de las escuelas. El tiempo de la investigación abarcó desde junio de 2008 a mayo de 2010.

Fueron consideradas como grandes dimensiones: el **clima escolar** y **los modos de gestión** (y la incidencia de ésta sobre aquélla) las que fueron definidas conceptual y operativamente.

3.1 Desde qué concepciones se trabajó? Definiciones conceptuales y operacionales

Estudiar la incidencia que tienen los modos de gestión de la escuela en el clima escolar implica tomar posición y tratar de definir conceptual y operativamente los dos constructos:

a) el clima escolar

El ‘clima’ escolar es uno de los elementos que caracterizan a la escuela como institución. Su importancia es tal que marca las diferencias entre unas y otras.

Percibir el ‘clima’ es, sin duda, más sencillo que definirlo. El Diccionario de la Real Academia Española define al clima como el *“conjunto de condiciones atmosféricas que caracterizan una región”* y como la *“temperatura particular y demás condiciones atmosféricas y telúricas de cada país”*. No obstante esta definición tan restrictiva, en forma corriente se utiliza otra acepción de clima, referida a situaciones, formas de vincularse, que también es tenida en cuenta en el Diccionario. En ese sentido lo define como el *“ambiente, conjunto de condiciones de cualquier género que caracterizan una situación o su consecuencia, o de circunstancias que rodean a una persona”*. En esta última acepción el término clima está usado en forma metafórica (del mismo modo que en idioma español ‘tiempo’ – atmosférico – es metafórico respecto a tiempo solar, quizás porque el tiempo solar es una variable fuertemente contribuyente en la determinación de tiempo atmosférico).

Ambos climas – el **atmosférico** y el **escolar** – son entidades complejas y están caracterizadas por múltiples variables. Son variables propias del atmosférico, la temperatura, la presión atmosférica, la humedad, el viento, el tiempo solar, etcétera.

Identificar las variables o factores que componen el **clima escolar** implica también discernir en una complejidad que, en este trabajo, fue abordada, fundamentalmente, desde la experiencia profesional.

Sobre el concepto de clima existen diferentes investigaciones (especialmente a partir de la década del 60) que han hecho aportes importantes, pero aún así sigue siendo difícil llegar a una definición conceptual. Tal vez la mayor dificultad consista en que los componentes del clima escolar son percibidos de manera diferente según quien sea el que trata de definirlo y, consiguientemente, también son diversos los resultados de las investigaciones, pues están en relación con los distintos instrumentos utilizados.

Es necesario señalar entonces que abordar un trabajo sobre el clima escolar implica, desde la partida, tomar en cuenta el nivel de complejidad y, asimismo, la ambigüedad con la que el concepto es empleado. Esta ambigüedad ha llevado a una gran confusión terminológica, puesta de manifiesto por diversos autores.

Tomando posición en relación al tema del clima escolar

La mayoría de las posturas ante el clima lo definen como un factor que depende sustancialmente de las percepciones de los sujetos que pertenecen a una institución, lo que implica un importante grado de subjetividad. El ‘clima escolar’, entonces, tiene relación con la **percepción** de los diferentes sujetos que se involucran en la escuela: los docentes (y entre éstos hay que diferenciar a los equipos directivos), los alumnos, las familias, los funcionarios no docentes, ya sea en forma

individual o colectiva. Al ser una percepción, pasa algo similar a lo que sucede cuando se valora el clima atmosférico: no a todos les gusta el mismo clima. Lo que para algunos es un clima favorable, bueno, para otros puede ser inconveniente o desagradable. Cuando se buscan indicadores de lo que podría considerarse un buen clima escolar, aparecen las dificultades mencionadas antes: el bullicio, la movilidad de los alumnos, las preguntas, etcétera pueden ser considerados indicadores de buen clima o clima negativo, según sea quien lo evalúe. En síntesis: el clima escolar **es un constructo** y, como tal, depende de diferentes concepciones y representaciones. Esto implica una nueva dificultad: no sólo es complejo definir el concepto, construir su **significado**, sino que además es necesario construir acuerdos en torno al **sentido** del clima escolar.

Es aquí que aparece una gran diferencia entre el ‘clima escolar’ y el clima atmosférico: mientras que este último está dado (no es modificable por quienes lo gozan o lo sufren), **el clima escolar se construye entre todos los actores involucrados.**

Si no se toma conciencia de que se construye colectivamente, se corre el riesgo de que se decline la responsabilidad individual en esa construcción. Es que el clima escolar tiene una connotación esencialmente moral y cultural. Justamente el Diccionario Larousse le otorga al término clima – en su sentido figurado – el significado de atmósfera **moral**. El clima escolar es en sí mismo un agente de educación moral, ya que se vive cotidianamente y pasa a formar parte de la cultura de una escuela.

Del mismo modo que todos y cada uno puede apreciar globalmente el clima atmosférico sin necesidad de medir el valor de cada variable componente, también es posible apreciar y valorar el clima escolar sin tener en cuenta cuáles son las variables o factores que lo han ido conformando. Sin embargo, **es imprescindible identificarlas.**

En este trabajo se fue construyendo una definición del **clima escolar**, como *el resultado del conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa cotidiana. Se relaciona con las condiciones organizacionales y – fundamentalmente – con las institucionales constituidas por las formas de pensar la institución por parte del colectivo docente de la escuela, tendientes al logro de aprendizajes (valorado en términos de procesos y resultados), no sólo de los alumnos sino de la escuela como institución.*

Esta perspectiva considera las percepciones de los docentes, de los alumnos, de las familias y de otros miembros del entorno de la escuela.

Existe por tanto, una clara diferencia con las concepciones que señalan la relación entre **clima** y **eficacia** escolar. Dichos estudios señalan que la eficacia escolar – en términos de rendimiento académico – se logra a partir de un buen clima y este clima se logra a partir del orden en la clase, con orientación al aprendizaje, con buenas relaciones interpersonales y satisfacción con la tarea. Básicamente no existe desacuerdo con esta postura, pero lo que se sostiene en este trabajo – ya explicitado en la definición del problema objeto de estudio – es que el logro de aprendizajes es **condición básica** para el logro de un buen clima, porque para sentirse bien en la escuela, para sentir que tiene significado estar allí, los niños que concurren a ella tienen que **sentir** que aprenden.

b) los modos de gestión

En relación a la **gestión educativa** de las instituciones educativas es necesario aclarar que durante años, la organización escolar ha sido analizada desde una perspectiva burocrática.

En general, se ha partido de la suposición de que es posible adecuar la escuela – sin mayores problemas – a un esquema conceptual derivado de estudios de burocracias formales. Esa transposición de un modelo de análisis de organización ha impedido en la mayoría de los casos, comprender la realidad de la escuela en sí misma y promover cambios.

La gestión de las instituciones educativas es una disciplina de desarrollo reciente y quizás sea por ello que se dan las confusiones. Se habla indistintamente de gestión escolar, gestión educativa, gestión organizacional, gestión institucional, o simplemente, gestión directiva.

De la misma forma que para el clima escolar, se hace necesario tratar de definir el término **gestión**. Proviene del latín *gestio-onis* “acción de llevar a cabo” que, a su vez, deriva del supino de *gerere*: “llevar, conducir, llevar a cabo, mostrar”. Como sostiene Brandstadter, *“se perfila la dimensión claramente social e intersubjetiva de la gestión”* (Brandstadter, 2007).

Es posible afirmar – de acuerdo con Casassus (Casassus, 2000) que a lo largo de las últimas cinco décadas se han desarrollado diferentes modelos de gestión.

Entre ellos cabe mencionar en primer lugar el **modelo “normativo”** (década del 60 e inicios de la del 70) que asumía una visión simplificada del mundo, donde todo estaba previsto y donde la dinámica social no estaba contemplada. Este modelo se ensamblaba bien con la cultura

normativa y verticalista de los sistemas educativos tradicionales: cualquier planificación era aplicable en cualquier escuela, independientemente de sus características específicas. Surgen luego otros modelos, al parecer más adecuados a las nuevas realidades que iban conformándose. Entre ellos cabe destacar el **modelo “estratégico”** de gestión que consiste – básicamente – en la capacidad de articular los recursos que posee una organización para obtener logros de eficacia optimizando la eficiencia. A partir de este modelo se define el **modelo “estratégico situacional”**, que incorpora al anterior el análisis y abordaje de los problemas en el camino hacia el objetivo o futuro deseado. En este modelo entonces, la gestión se presenta como un proceso de resolución de nudos críticos de problemas.

Casassus menciona además otros modelos entre los cuales se destaca el modelo basado en la **comunicación** donde la gestión es concebida como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción. Quien gestiona es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción.

Existe en este tiempo una contradicción fuerte entre los discursos que apuestan a una educación crítica (que pretende formar alumnos con mayores niveles de autonomía) y los modos de gestión que se llevan a la práctica que – en muchos casos – están lejos de esa perspectiva.

Se entiende que las **dimensiones que caracterizan** la gestión de una institución como **educativa** son: los propósitos que se definen y, fundamentalmente, *las formas de trabajo que se diseñan e implementan para alcanzarlos incorporando, dentro de las formas de trabajo, la evaluación sistemática de las acciones, en base a pautas claras que sean*

de conocimiento de todos (Francia, 2007). Estos propósitos reales y las formas de trabajo tienen que ver con las **formas de pensar la escuela**.

Los modos de llevar adelante la conducción de la escuela – esencialmente por los directores – difícilmente se puedan caracterizar desde los modelos descriptos anteriormente. Seguramente se mezclan perspectivas, sin tener demasiada conciencia de ello.

Si, como se dijo antes, la gestión se define como la acción de llevar a cabo algo, **los modos de gestión son las diferentes formas en que pueden hacerse las cosas para lograr lo que se considera necesario en una institución educativa para que cumpla con su función**, entendiendo que *una gestión de la escuela que se realice de manera estereotipada, sin abordar educativamente lo que irrumpe y nos sorprende, nos desconcierta y nos desafía, seguramente no logrará los resultados que deseamos* (Francia, 2010).

c) el enfoque micropolítico

Este trabajo pretende asumir la perspectiva micropolítica de la escuela (sostenida fundamentalmente por Ball (1989) para analizar esos modos de gestionar la institución, entendiendo que los modos de gestión están fuertemente vinculados a los ‘estilos’ de directores que él describe. Sin embargo, preferimos hablar de **modos**, entendiendo que los abarca.

Bernal Agudo (2006), tomando como referencia a Stephen Ball, concreta en cuatro los presupuestos que sirven para comprender, analizar y describir nuestras organizaciones educativas: la **diversidad de intereses**, el **modo de control**, la **diversidad ideológica** y **los conflictos y el poder**.

Estos serían los cuatro referentes claves para analizar las instituciones educativas y tratar de comprenderlas. El estructurar la realidad en cuatro ámbitos no quiere decir que funcionen de forma independiente; es más, es imposible señalar la frontera entre uno y otro y la interrelación entre ellos es total. No se podría analizar uno sin los demás. Por tanto, los modos de gestión se analizarán desde algunos ejes señalados por esta perspectiva y allí se explicitarán.

Este enfoque teórico requiere de un modelo de investigación que permita captar *“no solamente lo que se ve a simple vista en las escuelas, sino especialmente aquellos aspectos que conforman su lado oscuro”* (Brovelli, 2001:72). Por esa razón se hace necesario pensar en la conveniencia de utilizar variedad de fuentes y tipos de datos, *“pero desde una metodología cualitativa donde el dato también se construye a partir del diálogo entre la teoría y la empiria”* (Brovelli, 2001:72).

En base a este marco conceptual asumido es que se definieron algunas ideas centrales (que podrían denominarse hipótesis de trabajo):

- 1) *Una “buena convivencia” es condición necesaria pero no suficiente para lograr aprendizajes.*
- 2) *El logro de aprendizajes es condición necesaria y la más relevante para lograr un buen clima de clase.*
- 3) *El logro de aprendizajes por todos los involucrados en la escuela es la dimensión más relevante del clima escolar.*
- 4) *Existen modos de gestión que favorecen el logro de aprendizajes y, por ende, un buen clima escolar.*

4. DISEÑO METODOLÓGICO

La estrategia metodológica elegida para determinar cómo inciden los **modos de gestión** en el **clima escolar** consistió en un estudio cualitativo de casos, correspondientes a las escuelas seleccionadas.

En la selección de los casos se tuvieron en cuenta algunas variables cuantitativas que podrían incidir en los aspectos a estudiar y por ello se tomaron como variables de control. Para ello se tomó en cuenta la opinión de aquellos autores que defienden el empleo conjunto o la combinación de métodos, entre ellos Denzin (citado por Pérez Serrano, 2004). *“Debemos partir del supuesto de que ningún método se halla libre de prejuicios y que sólo nos podremos aproximar un poco más a la verdad a través del empleo de métodos y técnicas variadas”* (Pérez Serrano, 2004:55).

4.1 Selección de casos

Para realizar este trabajo se seleccionaron **6 escuelas de tiempo completo** de las 111 que existían en el país al 31/12/07.

La selección de las escuelas se hizo en base al **clima escolar** existente, de acuerdo a las **percepciones** de informantes calificados (especialmente inspectores), que definieron escuelas con muy buen clima y escuelas donde el clima no era totalmente satisfactorio. Esa selección ignoraba – ex profeso – la concepción de clima que orientaba este trabajo.

Una vez que se tuvo una lista de escuelas pre-seleccionadas se seleccionaron 4, controlando dos tipos de variables:

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

- a) **Variables socioculturales:** Índice de requerimiento (Monitor educativo/ANEP)
- b) **Variables institucionales:** Matrícula*/ Estabilidad del director en el cargo**.

* En relación a la matrícula se seleccionaron escuelas con baja y alta matrícula (hasta 300 alumnos y más de 300 respectivamente).

** En relación a la estabilidad del director en el cargo se buscó, en 4 de los casos, que tuviesen un director con una permanencia de por lo menos 5 años en la misma escuela.

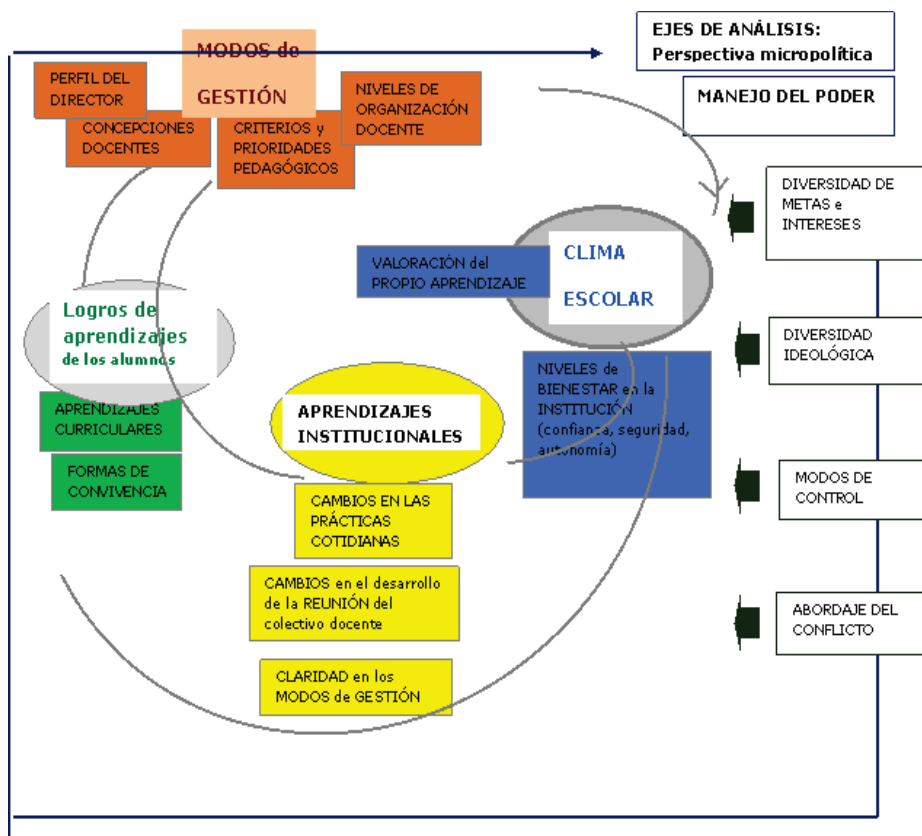
Se conformaron los 2 casos restantes en base a la diferencia en esta variable: en uno de ellos, la escuela no ha tenido, desde su transformación a escuela de tiempo completo, un director estable (desde 2006 ha cambiado todos los años); en el otro, tuvo muchos años un director estable (con prestigio) y desde hace 3 años ha cambiado cada año.

En resumen: se seleccionaron 2 escuelas con “buen clima escolar”, 2 escuelas con clima no totalmente satisfactorio y 2 escuelas donde el factor de la estabilidad en el cargo de los directores no existía.

La estrategia de selección de los casos buscó controlar las variables socioculturales en todos, e institucionales en 4 de ellos, para establecer diferencias entre escuelas en relación al clima escolar, manteniendo constante la categoría de escuelas.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

Diseño operacional:



4.2 Instrumentos de recolección de datos

- entrevistas a todos los directores (probadas)
- cuestionarios auto-administrados a los maestros (probado con 20 maestras)
- observación de rutinas cotidianas (en diferentes espacios)

educativos)

- d) observación participativa de reuniones del colectivo docente
- e) entrevistas grupales con alumnos de 6° año.
- f) Datos estadísticos del Monitor Educativo de A.N.E.P.

Si bien a todas las dimensiones le correspondieron aspectos a ser valorados construidos previamente, otros se fueron construyendo a medida que se avanzó en el trabajo de campo.

V. RESULTADOS. Análisis y discusión

Analizar y discutir los resultados que se desprenden de un trabajo de investigación no resulta una tarea sencilla.

Si – como dice Cullen – investigar es “ir tras las huellas” (los vestigios, los rastros) o “entender, intelegir” (leer adentro) o, finalmente, investigar es también “hipotetizar, analizar, explicar” ¿cómo ir tras los rastros de lo que pasa en una institución, leer adentro de la complejidad, hipotetizar primero, analizar luego y finalmente explicar sobre aspectos tan diversos que atraviesan una institución educativa?

No obstante estas apreciaciones, es posible y necesario hacerlo, teniendo, eso sí la prudencia metodológica *capaz de dar cuenta de lo no atendido en lo atendido y estudiado, y por qué* (Cullen, 2009)

Analizar los datos implica – de alguna manera – tener la capacidad de descubrir lo inédito donde se ha mirado y cuestionar los significados de

la información que circula, de lo que se dice (o no se dice) para descubrir lo “no atendido en lo atendido”.

Explicar, como sostiene Nicastro (2006) es una *actividad compleja que implica comprender, explicar y descomponer la realidad en elementos más simples, atendiendo a la relación de esos elementos.*

Por tanto, en este trabajo se intentó **discutir** los datos relevados desde esa posición, evaluando los procedimientos empleados y tratando de interpretar los resultados obtenidos, evitando, hasta donde fue posible, especular con los mismos.

5.1 Los modos de gestión y el clima escolar desde un enfoque micropolítico

En el análisis de la información, resulta imprescindible retomar el concepto de **gestión educativa** manejado en el marco teórico así como el constructo de **clima escolar**, para poder discutirla.

La opción por un abordaje micropolítico está fundamentada en el hecho de que son las propias escuelas las que tienden a negar que existan elementos tales como la diversidad de intereses, los modos de control, la diversidad ideológica y los conflictos y el manejo del poder, que inciden continuamente en su vida cotidiana. Existe una tendencia bastante generalizada e ingenua que hace pensar que quienes están en una escuela a cargo de la tarea educativa, tienen como interés superior el aprendizaje de los niños y su bienestar y que los intereses particulares, a veces en contraposición con lo expresado o acordado institucionalmente, se dejan de lado.

Tal como expresa Bardisa (1997), las escuelas son particularmente propicias a la actividad micropolítica por dos razones: porque son organizaciones débilmente articuladas, entre cuyos espacios o intersticios puede florecer mucha actividad y porque las formas de legitimación compiten en la toma de decisiones. Señala que la legitimidad formal del director es desafiada por formas democráticas y alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas.

Los modos de control: Bernal Agudo (2006) sostiene que el control no se ejerce siempre del mismo modo, sino que hay una diversidad de controles y que esto ha sido una de las funciones básicas de las instituciones en general y de las educativas particularmente. Regular esos modos de control desde la función de los directores forma parte de la complejidad de la tarea. Sin embargo, este tema no surge espontáneamente entre los que más preocupan, al menos explícitamente. Se deja traslucir cuando se plantea que “hay que reiterar siempre los acuerdos y aún así no siempre se cumplen” (caso 4) o cuando, la directora del caso 6 expresa que “si yo no controlara todo, por ejemplo en el cumplimiento del horario, no sé lo que sería...”

La diversidad de metas es otro de los aspectos que hace diferencia entre los modos de gestión que promueven los directores. Mientras unos expresan que “lo más importante es que los niños reciban cariño y contención”, otros consideran que la escuela debe preocuparse por “brindar estrategias que les permitan seguir aprendiendo”. Estas posiciones se detectan cuando se indaga acerca de las metas o propósitos que tienen para el trabajo que desarrollan.

Si se parte de la definición conceptual que se plantea en este trabajo para el clima escolar, se puede apreciar que no siempre en los propósitos se consideran los procesos por los que se culmina en aprendizajes con significado y sentido para los alumnos. Este aspecto desmitifica, como sostiene Ball, esa especie de visión idílica de los docentes como un cuerpo homogéneo que tiene ideas claras acerca de su función profesional y social (Ball, 1989).

Al discutirse las funciones de la escuela, explícitamente o implícitamente se está discutiendo el rol docente en la institución educativa. Allí aparece, una vez más, una discusión reiterada entre las funciones que cumple la escuela y las que debería cumplir o las que sería deseable que cumpliera.

El modo de ejercer la gestión, la manera como se trata de conducir la escuela hacia el logro de los propósitos planteados muestra o dice cuáles son esas concepciones, aunque no siempre se explicita así en el discurso.

En la base de esta diversidad se encuentra **la ideología**, otro de los conceptos centrales de este enfoque. Desde este punto cabe preguntarse:

¿Cómo se concibe el contexto educativo que es la escuela? ¿Como una extensión de la zona geográfica donde se ubica la escuela o como una construcción conjunta entre los que conforman – por lo menos – el equipo docente?

¿Cuál es la concepción que se tiene de los niños con los que se relacionan diariamente, de sus formas de ser y de hacer? ¿Qué postura

se asume frente a las situaciones que inevitablemente se producen en la vida cotidiana y que no están dentro de lo esperado en una escuela?

¿Cómo se tramita la relación con las familias de los niños? ¿Cuáles son las expresiones que se manifiestan en la intimididad?

Tanto los modos de control que se ejercen, la diversidad de metas que se plantean y los intereses en juego, así como la diversidad ideológica, generan conflictos no siempre puestos de manifiesto.

Uno de los puntos clave para entender esta perspectiva, es la percepción del **poder** y del **conflicto**. Brovelli (2001) sostiene que los conceptos de conflicto y de poder resultan centrales, ya que se considera que la vida de las instituciones y de sus actores se encuentran atravesados por ellos, dando lugar a situaciones de confrontación y de disputa del control de las situaciones que se dan en las instituciones.

En este punto se pueden detectar significativas diferencias entre los casos estudiados. En el **caso 1** y no obstante los logros alcanzados a través de su modo de gestión, la directora no oculta que a veces se generan conflictos también entre los maestros. Su interpretación es que, justamente, eso se debe a que “todos somos diferentes” y esto, que “aporta creatividad y miradas diferentes”, también genera conflictos. También en el **caso 3**, los conflictos se asumen como parte de la vida cotidiana. La directora sostiene que es posible llevar adelante una escuela aunque existan diferencias de opinión ya que los maestros son el sostén de la escuela.

No es menor, en una escuela, concebir de esa manera la función que cumplen los maestros y asumir las dificultades propias de la convivencia. Es una escuela donde, a pesar de que “no todos pensamos lo mismo” la mayor preocupación está puesta **en el aprendizaje de los niños.**

En el **caso 5**, que se caracteriza por no tener un director efectivo en el cargo, la directora manifiesta que no siempre es fácil *“lidiar con un colectivo fuerte”* que muchas veces le hizo notar que ella era *“recién llegada”*, pero que ha ido pudiendo proponer otro modo de gestión, distinto, pero no menos efectivo en lograr lo que la escuela se propone.

La postura manifestada en estos 3 casos está en consonancia con lo que se ha venido sosteniendo desde el fundamento de este trabajo: no se puede confundir ausencia de conflictos con un clima escolar positivo ni relacionar el clima escolar solamente con la existencia o no de conflictos.

En cambio, en el **caso 2**, la directora manifiesta que *“como es una escuela pequeñita, es como una familia...”*

Esa representación de la escuela como una familia está relacionada fundamentalmente con la posibilidad de resolver los conflictos. *“Conflictos hay muchos, no voy a decir que no... pero se van resolviendo como en una gran familia”*: con los niños, conversando, reflexionando, porque aquí *“también hacemos de madres”* (aparece en la reunión del colectivo); con las familias, *“que son bastante bien”* se hacen entrevistas que no siempre dan los resultados que uno espera y, con los docentes, también se van dando conflictos que se discuten en el colectivo porque *“no tienen por qué trascender”*.

El **caso 4** pone de manifiesto que el nivel de conflictos y desacuerdos sin resolver ha ido en aumento y eso ha repercutido en el clima de la escuela. *“Se ha perdido el compromiso y el entusiasmo”* expresa la directora, sin haber logrado encontrar los caminos para profundizar en las posibles causas de los mismos. *“Los maestros han ido cambiando y la mayoría no siente la escuela como la sentíamos quienes la iniciamos”*

El **caso 6** es un caso particularmente difícil. Los conflictos personales entre la directora y una de las maestras – que ha estado toda su carrera en la escuela – ha generado la división del colectivo en dos grupos marcados.

Quizás este caso sea el más paradigmático para analizar utilizando un enfoque micropolítico.

Analizando el discurso de la directora y el de los maestros, sus apreciaciones en el cuestionario, queda de manifiesto que existe un **clima esterilizado** por malentendidos y **lucha por el poder**. Los conflictos se caracterizan por un enfrentamiento explícito entre dos personas pero llega a ser usado para armar reglas de juego que no siempre son evidentes.

La **diversidad de metas** queda de manifiesto cuando se percibe cómo las aspiraciones personales priman por sobre los intereses del colectivo.

No obstante todas estas apreciaciones, también queda de manifiesto que **ideológicamente hay puntos en común**: interés por el aprendizaje de los niños, porque sigan avanzando y satisfacción personal cuando eso se logra.

Como síntesis de las concepciones del clima escolar de las directoras de las escuelas estudiadas, se transcriben algunas citas extraídas de las entrevistas de las directoras:

CASO 1: ***“Un buen clima escolar es estar sin miedo”***. *“En la escuela todo tiene que estar en función de los niños, que es de la única forma que tiene sentido”*

CASO 2: ***“No es sencillo desterrar un estigma”***. *“El contexto pesa e incide en lo que uno puede hacer”*

CASO 3: ***“Un buen clima de escuela, es una escuela donde se hablan todas las cosas; en el disenso se construye. Si no hay una discusión acerca de algo no se está construyendo nada”***

CASO 4: ***“En el momento en que yo tenga que hacer valer que soy la directora, ese día se perdieron muchas cosas. El clima de la escuela ha cambiado porque se ha perdido el interés de los maestros”***

CASO 5: ***“Un director tiene que estar pero estar pensando y coordinando las acciones de todos para que toda la escuela esté al servicio de los niños, del cumplimiento de uno de sus derechos fundamentales: aprender”****“Queremos que los niños aprendan pero “sin sufrimiento, en un lugar que los trate bien... y para eso los maestros también tenemos que estar bien”*.

CASO 6: ***“En esta escuela faltan muchas cosas para sentirse bien”***. *“Todos no podemos mandar, porque se convierte en un caos; sin embargo...”*.

Parece necesario, para finalizar provisoriamente este análisis, dedicar un espacio para el aprendizaje de los niños.

Resulta significativo que en algunos casos (por ej caso 2) en la opinión de los niños, el aprendizaje es utilitario. Aprenden muchas cosas para pasar de clase, para poder seguir estudiando en algunos casos, pero no se dan cuenta (todavía) cómo saben que aprendieron, que tienen conocimientos nuevos, a no ser porque “les va bastante bien en las evaluaciones que pone la maestra”

En otros casos (caso 3) son relevantes las respuestas obtenidas en la entrevista con los niños de 6º año.

Si, como se sostiene en la construcción teórica del clima escolar, el aprendizaje de todos los involucrados es condición básica para generar un clima escolar positivo, los alumnos que egresan de esta escuela dan un testimonio de que allí se han producido aprendizajes con significado y sentido.

Cuando se les preguntó cómo se daban cuenta de que habían aprendido, surgieron algunas respuestas originales y muy interesantes: *“porque ahora puedo explicar cosas que antes no podía”*; *“porque me dan ganas de seguir aprendiendo más sobre ese tema”*; *“porque puedo buscar información y entenderla”*, entre otras.

En el caso 5, vale la pena mencionar una de las respuestas de una niña en la entrevista grupal. Cuando se pregunta qué es lo que menos les gusta de la escuela, una niña contesta: que sea de tiempo completo. Al pedírsele que lo explique sostiene que “yo no creo que a ningún niño le pueda gustar estar todo el día en la escuela”. Eso, de por sí, expresado con tanta naturalidad y franqueza, habla por sí de un clima de confianza, donde se acostumbra a decir lo que se siente.

No obstante ello, luego, cuando se pregunta si consideran que han aprendido, ella expresa que muchísimo y que prueba de ello es que siempre puede intervenir en clase porque entiende lo que el maestro explica.

Tomamos las palabras de Charlot (2006) que expresa que el espacio de aprendizaje, cualquiera sea la figura del aprender, es un espacio-tiempo compartido con otros y que lo que está en juego en este espacio-tiempo jamás es únicamente lo epistémico o lo didáctico. Dice Charlot que están y relaciones consigo mismo igualmente en juego relaciones con los otros. Analizar quién soy yo para los otros y para mí mismo, analizar quién soy en el sentido de que soy capaz de aprender esto o que no lo consigo, es trabajar en relación con el saber en tanto que relación identitaria.

CONCLUSIONES

A partir de todo lo precedente se elaboraron algunas conclusiones preliminares:

- En favor de la tesis del trabajo, los modos de gestión que se llevan adelante en las escuelas inciden en los climas escolares resultantes.
- El clima es una **construcción** y es también el **producto** de la interacción de variadas dimensiones donde la principal es el logro de aprendizajes.
- Este trabajo afirma la convicción de que clima escolar no es sinónimo de formas de convivencia más o menos aceptables.

- De las entrevistas realizadas a las directoras, **surgen diferencias conceptuales** sobre el significado y el sentido de gestionar una escuela.
- Si bien la formación para el cargo es bastante similar, parecería que la diferencia está en cómo se ha resignificado el recorrido profesional que se ha hecho y eso seguramente tiene que ver con características personales, además de las diferentes oportunidades.
- De los cuestionarios autoadministrados surgen también diferencias en relación a la importancia que se le da al aprendizaje de los niños, más allá de los requerimientos naturales de buena convivencia.
- Es claro que lo que se hace en la vida cotidiana se distancia bastante con lo que se plasma en un proyecto de escuela (en ambos sentidos).
- Hay tres escuelas de las estudiadas (casos 1, 3 y 5) donde el énfasis en generar espacios de posibilidades de aprendizaje para todos (alumnos y docentes) han generado climas escolares que podrían caracterizarse como **plenamente educativos**.
- En estos tres casos, los aprendizajes logrados por los niños (según las estadísticas) no difieren demasiado con el resto de las escuelas estudiadas; sin embargo, cuando son los niños los

que expresan lo que sienten que han aprendido y cómo se dan cuenta que lo han logrado, las diferencias son sustantivas.

- Existen otros que tienden a ello (casos 2 y 4); será necesario realizar un trabajo de devolución y, en el caso 2, realizar una propuesta de trabajo como sugerencia para darle a las dificultades, una mirada diferente.
- El clima escolar de la escuela que constituye el caso 6, podría caracterizarse como de “rispidez improductiva”; será necesario retomar la conciencia de la productividad de la discusión franca.
- El enfoque micropolítico ha sido una opción válida para entender un poco más lo que sucede en las escuelas.
- La discusión política del quehacer parece ser uno de los temas faltantes (y necesario) en las reuniones del colectivo docente.
- Es difícil sostener la gestión educativa de las escuelas si no existen instancias de discusión y acuerdos conceptuales y operativos en relación a aspectos esenciales de la vida de la escuela. Sin embargo, aun existiendo espacios institucionales, el aprovechamiento que se hace de ellos marca sustanciales diferencias en el logro de los climas.
- El tema de las historias institucionales y su peso en la cultura de la escuela y sus posibilidades de cambio es un tema no previsto que aparece con mucha fuerza.

- La revisión de las conclusiones precedentes genera la convicción acerca de la necesidad de profundizar la investigación en el tema y proyectar nuevas indagaciones que surgen a partir del trabajo realizado.

REFERENCIAS:

1) Se entiende por “problema de conducta” las transgresiones a las normas establecidas, los actos disruptivos en el aula y en los espacios comunes.

2) La percepción es un fenómeno complejo. No alcanza para elaborarla con una impresión material hecha en nuestros sentidos (imagen sensorial) sino que depende del procesamiento que de ellas hace cada uno.

3) La ‘negrita’ es nuestra

4) Ardoino marca las diferencias entre organización e institución cuando sostiene que mientras que a la organización se la ve a través de sus aspectos funcionales a la institución es necesario discernirla a través de sus aspectos simbólicos (ARDOINO, 2005:81)

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP/ Codicen. (2008). Monitor Educativo. Montevideo.
- BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós

- BARDISA RUIZ, Teresa (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación N° 15*, 16-24.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2006). Comprender nuestros centros educativos. Zaragoza: Mira.
- BRANDSTADTER, A. (2007). La gestión. Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado. *Revista Novedades Educativas N° 194*, 12-14. Buenos Aires
- BROVELLI, Marta (2001). Nuevos/viejos roles en la gestión educativa. El asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio. Rosario/Argentina: Homo Sapiens.
- CASASSUS, J. et al. (2001). Primer Estudio Internacional Comparativo *sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. 2º informe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Bogotá: UNESCO.
- _____ (2000) Los problemas de gestión educativa en América Latina. UNESCO
- CULLEN, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.
- CHARLOT, B. (2006). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Montevideo: Trilce.

- FRANCIA, Ma. T. (2010). La gestión educativa: una oportunidad de aprendizaje (Cap. I en: Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de formación en servicio, 14- 45). ANEP/ Codicen/ Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguay. Montevideo: Doble clic.
- _____ (2007). La gestión educativa constructora de autonomía. *Revista QUEHACER EDUCATIVO* N° 80, 35-42. Montevideo.
- NICASTRO, Sandra (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario/Argentina: Homo Sapiens.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla.

24. Un desafío necesario: articulación de la Educación Técnico Profesional y la Educación Inicial

El caso de estudiantes con sus hijos en la escuela

Mag. Zózima González

Presentación

La escolarización constituye un reto para la política educativa cuando se la interroga desde la perspectiva de la inclusión y el riesgo de la exclusión social. Por una parte, es preciso mantener en las instituciones a los hijos de madres que provienen de los sectores sociales más desfavorecidos, los cuales no alcanzan a completar los años de estudio que marca la obligatoriedad legal; por otra parte, es preciso que quienes están escolarizados tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y los mismos logros en el desarrollo de conocimientos básicos poderosos y relevantes.

Este trabajo presenta el caso - único en nuestro país - de dos instituciones del ámbito público (Educación Inicial y Enseñanza Técnica-Profesional) que se vinculan en pos de procurar la inclusión.

En esa convivencia, las instituciones involucradas cumplen con sus fines específicos; responden a la necesidad emergente, cual es atender a los hijos de sus estudiantes en el mismo centro educativo durante el horario de clases de éstos, lo que nos lleva a analizar la gestión y la articulación institucional entre el subsistema y el centro educativo, la relación existente entre ambos e identificar las dimensiones de la organización

más significativas para el trabajo. Introduce los complejos y diversos contextos de ambas instituciones educativas, sus dimensiones, los nuevos territorios sociales con sus particularidades históricas y coyunturas actuales, culturas organizacionales, estilos de comunicación, modelos de gestión.

El abordaje metodológico se realiza desde una perspectiva holística. (Taylor y Bogdan, 1996) En el marco de una metodología cualitativa, el estudio de casos permite abordar en profundidad el escenario institucional objeto de estudio. (Stake, R.1999).

Pretendemos destacar el rol del Centro de Educación Inicial que, más allá de atender a niños de 1 a 5 años, acompaña y contiene a sus familias. Nos introduce en una brecha de desigualdad: madres/padres en situación de pobreza, que integran un grupo vulnerable en riesgo de exclusión social (Escudero, J. M. 2005) y no tienen resuelta la atención de sus hijos. Si este problema no está resuelto se transforma en una causa agregada de posible exclusión del sistema escolar y social ya no sólo para la madre, sino también para el niño que está en riesgo de quedar al margen de recibir una adecuada y oportuna atención. Presenta a los actores sociales y permite aquilatar la potencia que – al decir de Marcelo Urresti (1999) - las redes culturales y sociales tienen para favorecer u obstaculizar los procesos de exclusión e inclusión referidos al estudio y al trabajo.

Muestra los valores que, como herramienta de retención e inclusión estudiantil, puede llegar a tener un Centro de Educación Inicial en un centro de estudios en el mismo horario de clases de los estudiantes con hijos.

Los resultados aportan estrategias para la gestión, para fortalecer las redes institucionales, la comunicación institucional con el público objetivo (estudiantes con hijos) de modo de impactar con la retención e inclusión de estudiantes con hijos.

Nuestro trabajo

Tiene como fuente la Memoria Final presentada como requisito de obtención del título de Maestría en Gestión de Centros Educativos en Universidad ORT Uruguay (González, Z.2010)

El relevamiento bibliográfico permitió llegar a las fuentes teóricas y metodológicas que dieron sustento a nuestro marco teórico y nuestras opciones metodológicas, a la vez de ser fuentes permanentes de información y reflexión que dieron luz a la comprensión del problema y guiaron nuestro proceso de trabajo con el máximo rigor disciplinario, generando permanentes reflexiones y análisis. Generó un proceso de autoevaluación permanente y el planteo constante de interrogantes.

Kaztman y Filgueira (2001) destacan que a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas por superar las situaciones de inequidad y pobreza en la región los resultados no son alentadores. Desde mediados de la década de los 90 comienza a acentuarse la situación de pobreza y extrema pobreza en los hogares con niños y adolescentes de nuestro país, proceso reconocido como “infantilización de la pobreza”.

En el informe de UNICEF 2005 leemos que el 44 % de los varones menores de 15 años y 35 % de las mujeres de la misma edad abandonan

sus estudios en el ciclo secundario, siendo este proceso más intenso en las áreas rurales. A su vez, indica que quienes son excluidos del sistema de enseñanza no suelen reingresar; la mayoría de ellos proviene del 25 % de los hogares más pobres.

El Nuevo Informe sobre Desarrollo Humano para América Latina (2009) señala que el 18% de los jóvenes en Uruguay no estudian ni trabajan y el 23% tienen una inclusión desfavorable, con empleos precarios y escasas oportunidades de participación, situación que puede socavar el futuro del desarrollo humano en el país.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha situado la atención integral de la infancia como una de las metas prioritarias del proyecto colectivo “Metas Educativas 2021”. Se plantea para el fin de la próxima década lograr que el 100 % de los niños de 3 a 6 años participe en programas educativos, que se multiplique el porcentaje de niños de 0 a 3 años que tiene posibilidades de acceso a experiencias educativas y que se fortalezca el carácter educativo de todas las opciones existentes.

La inclusión y exclusión: marchan juntas

Los enfoques teóricos utilizados para comprender la inclusión y la exclusión social coinciden en que son incomprensibles si no se toma en consideración las relaciones que sostienen con un determinado orden, que no es arbitrario ni accidental sino racional, ligado y provocado por el sistema social, económico y cultural que lo produce, así como por los poderes e intereses que defiende. (Castel, R. 2004)

La pobreza, la exclusión de estudiantes del sistema educativo y la maternidad / paternidad de estudiantes adolescentes constituyen un desafío mayor para los actores e instituciones escolares que se han visto obligados a atender las expresiones más dramáticas y urgentes de la exclusión social de las nuevas generaciones (el hambre, la enfermedad, la violencia, la drogadicción, etcétera), sin “entender” del todo sus raíces, causalidades estructurales y, principalmente, sin contar con los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas y suficientes.

Procede hablar de condiciones sociales y escolares que representan entornos de riesgo y de vulnerabilidad. El término “vulnerabilidad” o la expresión “riesgo de exclusión” son utilizados para designar zonas intermedias entre esos dos polos que, en teoría, cabe establecer entre la exclusión y la inclusión. Esta precisión permite reconocer expresamente el carácter relacional del fenómeno al que nos estamos refiriendo; procede identificar, como lo hace Tezanos (2001), situaciones o zonas de “inserción” que corresponden a ciertas intervenciones, o programas con los que la sociedad en su conjunto o los centros escolares en particular tratan de responder a los estudiantes tipificados en riesgo, con la intención de contrarrestar e incluso erradicar la consumación de su exclusión definitiva.

Las fronteras para una auténtica inclusión no sólo pasan por la escuela, sino que también son creadas y alimentadas fuera de ella (orden social, familiar, del entorno y de los barrios).

El Centro Hospitalario Pereira Rossell (2010) es el único hospital de niños del Uruguay. Está ubicado en la ciudad de Montevideo, capital del país.

En dicho hospital – según la estadística anual - nace un niño por hora y el 80 % de las madres son adolescentes en situación de pobreza.

La maternidad /paternidad adolescente y la deserción educativa se asocian en un círculo que reproduce pobreza; la reproducción demográfica aumenta en los sectores más vulnerables. En la mayoría de estas madres el embarazo está asociado a la deserción del sistema educativo. Con ello, debilitan sus posibilidades de realización personal, reducen sus oportunidades de empleo y se aíslan de los importantes ámbitos de socialización que constituyen los centros de enseñanza. También crece la probabilidad de que el hijo no cuente con el soporte material y emocional del padre, ni con el capital social que éste podría transferirle a través de vínculos familiares y no familiares.

La exclusión- al decir de Escudero (2005)- tiene color de clase social, de minorías, etnia, sexo o capital cultural de las familias. Los sujetos o colectivos más desfavorecidos desde un punto de vista social, económico y cultural, son los más perjudicados en y por la escuela. Los niños de las familias más pobres y excluidas en el plano cultural tienden a obtener resultados inferiores - en la escuela primaria - a los alumnos de hogares más acomodados. La neutralización de los “*handicaps*” originados en un medio ambiente social desfavorecido exige una serie de acciones de tipo social global que vayan a atacar directamente las causas.

La educación inclusiva es, antes que nada, un asunto de derechos humanos y un medio para lograr una mayor equidad; pone el foco de atención en la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas comunes para dar respuesta a la diversidad del alumnado. (UNESCO 2004)

La Institución de Educación Inicial ejerce una gran influencia en la consolidación de los lazos y vínculos familiares, fortalece los roles parentales y al niño en la formación de las estructuras mentales, afectivas y emocionales. Anunciación M. de Bevilacqua (1990) afirma que la Institución de Educación Inicial cumple un papel que va mucho más allá de su formación pedagógica, para constituir una respuesta a los problemas de la comunidad entera.

La Educación Técnica Profesional tiene como objetivo preparar para el trabajo y contribuir a la formación para la vida ciudadana, su desarrollo cultural y político y su vida privada. Está dirigida a personas de quince años y más. Las propuestas de la Educación Técnico Profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos.

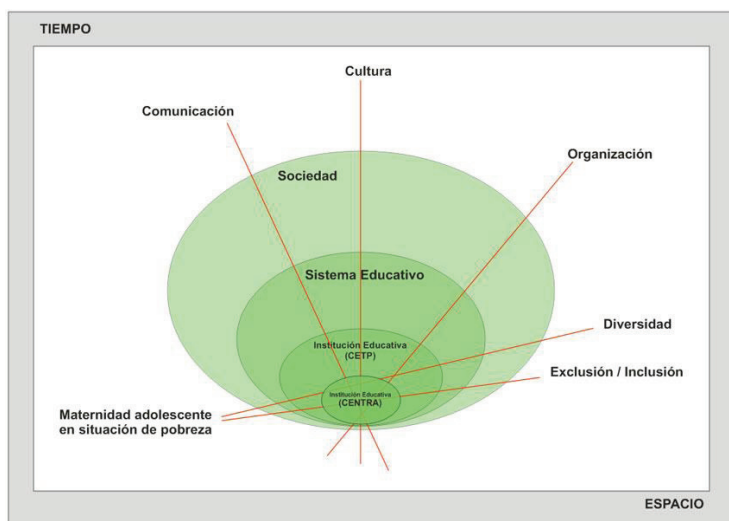
Las instituciones educativas que atienden jóvenes adolescentes no quedan excluidas de la responsabilidad de atender los públicos heterogéneos que reciben; se encuentran también en la frágil franja de atención a poblaciones de vulnerabilidad en situación de riesgo de exclusión social. Ofician de escenario integrador de diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, de socialización, de transferencia cultural, de integración, etc. Se generan dinámicas relacionales, tanto en el interior de ellos (entre sus miembros), como en relación con su entorno, desarrollándose culturas organizativas a las que no puede ser ajeno quien persiga estudiarlos y conocerlos.

El Dr. Joaquín Gairín (1994) considera que las comunidades formativas pueden analizarse en sí mismas, pero no pueden entenderse sin considerar el contexto organizativo e institucional que las ampara y posibilita.

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa” Red AGE

Albin Toffler (1995) agrega que es necesario identificar, conocer y comprender el contexto para atender la diversidad; construir las condiciones necesarias para que cada ciudadano efectivamente vea cumplido su derecho a la educación.

Las organizaciones no existen en un vacío. Cada organización se encuentra en un entorno particular que proporciona múltiples contextos que afectan a la organización y su desempeño, lo que ella produce y la manera en que funciona. El concepto de entorno institucional es clave para comprender y explicar las fuerzas que ayudan a conformar el carácter y el desempeño de las organizaciones.



Gráfica 1: Contexto (Producción propia)

La institución y sus contextos.

Trabajamos en un Centro de Educación Inicial estatal; a los efectos del estudio lo denominamos CENTRA. Fue creado y es administrado por el Consejo de Enseñanza Técnico Profesional, institución estatal de enseñanza técnica que llamamos CETP. El CETP funda el CENTRA en el año 1994, con el propósito de solucionar el problema de la atención de los hijos de sus estudiantes. El CETP es responsable de la provisión de los recursos humanos, materiales y financieros del CENTRA.

Para conocer y comprender el contexto de la institución en que se realiza el trabajo, resulta necesario explicar cómo funciona nuestro sistema educativo. La Ley General de Educación - promulgada con el Nº 18437 en el año 2008- es el marco legal en que se desempeñan las instituciones educativas de nuestro país. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) fue creada el 28 de marzo de 1985 por ley Nº 15.739. Los Consejos de Educación Inicial y Primaria y de Educación Técnico-Profesional (UTU) son los órganos de la ANEP que regulan, respectivamente, dichos niveles de educación. El Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) tiene a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior (bachilleratos tecnológicos), orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas). Está dirigida a personas de quince años y más.

Al mismo tiempo, el CENTRA requiere autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) para poder funcionar. El artículo 97 de la Ley General de Educación expresa que toda institución que desarrolle actividades de educación de niños y niñas, entre cero y cinco años de edad, en forma presencial, por períodos de doce horas (o más)

semanales, deberá estar habilitada (o autorizada para funcionar) por los organismos competentes: Administración Nacional de Educación Pública, Ministerio de Educación y Cultura o Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Si bien estamos transitando un proceso de cobertura que incluya los 3 años, la Ley de Educación no incluye dentro del sistema formal la atención de los niños de primera infancia.

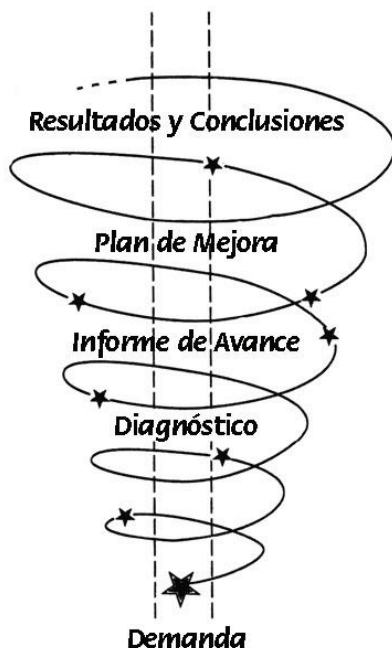
El CENTRA obtuvo dicha autorización en octubre del año 2004, según consta en su documentación oficial; por este motivo se rige a la vez por las reglamentaciones del CETP y del CEIP. Para resolver esta inusual situación administrativa se ha asimilado al CENTRA a una institución de Educación Inicial Privada, por no estar administrado directamente por CEIP.

Punto de partida: la demanda

La investigación se realizó a partir de la demanda formulada por los directivos del Centro Educativo de Educación Inicial: *“Difundir los valores del CENTRA para que sea conocido y reconocido dentro de la Institución”*. En este sentido, los directivos del CENTRA plantearon su preocupación por la escasa información que tenían los estudiantes del CETP con respecto a la existencia del CENTRA; al mismo tiempo consideraban que las autoridades jerárquicas del subsistema respectivo no reconocían los valores del proyecto institucional.

Como agentes de cambio y con el fin de formular una propuesta de intervención orientada a la mejora de la misma, implementamos un

estudio diagnóstico que tuvo por objeto comprender la problemática planteada.



Seleccionamos un conjunto de unidades de análisis del universo de estudio de acuerdo a determinados criterios (que detallaremos más adelante) que consideramos relevantes, en función de nuestro objetivo que era “Comprender la demanda y obtener datos que permitieran elaborar un plan de mejora que respondiera a la misma”.

Nuestro proceso de investigación fue inductivo. Seguimos un diseño de investigación estratégico, flexible; la selección de técnicas respondió a nuestra manera de ver, a las necesidades de la investigación y a las características de las fuentes.

Transitamos por distintas fases de estudio:

- ☐ Fase de identificación de la demanda
- ☐ Fase de comprensión del problema
- ☐ Fase de reconocimiento de necesidades
- ☐ Fase de acuerdos con la organización

Gráfica 2: Proceso de trabajo. (Producción propia)

¿Por qué y para qué?

Nuestro trabajo integró entre sus estrategias de análisis un dispositivo que permitió identificar aspectos asociados con la cultura organizacional, las subculturas existentes y permitió arrojar nueva luz sobre posibles condicionamientos que estarían actuando en las prácticas colectivas.

Planificamos una línea de acción referida a conocer diferentes aspectos de las *instituciones involucradas*: sus vínculos, los estilos de gestión, la cultura organizacional, estilos de comunicación. Las dimensiones y procesos tienen significación en la vida de los centros educativos y también son, uno a uno o relacionados entre sí, aspectos implicados en la calidad de la educación institucional. Para estudiarlas nos remitimos a la clasificación que hace Graciela Frigerio (1992).

La *observación directa* se realizó cada vez que visitamos el Centro para la aplicación de los diferentes instrumentos y las reuniones con integrantes de Dirección. Permitted apreciar el funcionamiento, el clima de trabajo, la planta física, las instalaciones, la implementación de recursos, la interrelación entre espacio y actividades, los vínculos entre sus actores.

Nos informamos sobre los fines y objetivos de las instituciones en la sociedad. La técnica aplicada fue el *relevamiento y análisis documental* disponible en la organización y a través de Internet. Hicimos también entrevistas exploratorias a los directivos de las organizaciones. (Dimensión pedagógico-didáctica)

Analizamos *documentos* y *sitios de Internet*, referidos al gobierno de la institución, documentación oficial de creación y autorización del CENTRA, contrato fundacional, disposiciones y reglamentaciones vigentes, organigrama, canales de comunicación, utilización de recursos de tiempo y espacio. (Dimensión organizacional)

Nos interesó conocer el clima, los vínculos, el reconocimiento mutuo de ambas instituciones para valorar a sus actores en relación a la capacidad de adaptación y cumplimiento de las actividades; la gobernabilidad, estilos de gestión, modos y estilos de comunicación. (Dimensión administrativa)

Centramos el análisis desde una perspectiva cultural por reconocer que la cultura es el factor clave para la comprensión de la realidad de la institución educativa y los intentos de cambio. Permite consolidar la comprensión y el sentido de las prácticas cotidianas. Aporta argumentos sobre las rutinas colectivas y brinda distintos componentes a ser tenidos en cuenta a la hora de direccionar nuevos procesos que implemente el centro escolar. Analizamos boletines, comunicados, información en página web. (Dimensión comunitaria)

El Dr. Joaquín Gairín (1999) considera que la dimensión histórica y la evolución social configuran esencialmente el modelo de escuela y determinan el funcionamiento. Interesó conocer si las instituciones

educativas acompañan o no los procesos de cambio social y da respuesta a sus demandas. Buscamos antecedentes históricos institucionales, investigaciones, experiencias nacionales e internacionales, de atención a estudiantes (con hijos).

Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes a pesar de los cambios que se operan (en la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología), se convierten en anacrónicos, pierde vigencia; por lo tanto, lejos estarán de responder a las exigencias de la actualidad y de alcanzar los niveles de calidad esperados.

Trabajamos también la dimensión sociológica, con el fin de identificar los grupos sociales que participan en las instituciones en que actuamos. Las formas de hacer, que a partir de esa realidad se consolidan, constituyen la cultura escolar con variadas implicaciones en la realidad de los centros docentes y en el desarrollo profesional de las personas que ejercen su actividad.

Estas dimensiones relacionales y culturales, quizás más dinámicas que formalizables, llevaron a explorar aspectos referidos a la cultura y subculturas existentes, la comunicación en la organización y su mejora, las interacciones entre sus miembros, tengan éstas un carácter micro-político o un carácter profesional y las relaciones con el entorno.

Dado que hemos jerarquizado en el desarrollo de nuestro trabajo la importancia del entorno y del vínculo de la organización con su contexto, resultaba necesario conocer también el flujo de la comunicación dentro de la organización en todas las instancias y niveles que podían existir. Estar involucrado a una red de comunicación es equivalente a estar

vinculado a un grupo y participar de las reglas que rigen los intercambios entre los integrantes del mismo.

Por considerar que en la organización no existe una red única de comunicación sino múltiples redes que se solapan y afectan o complementan entre sí, entendimos necesario identificar las redes sociales de las madres estudiantes con hijos, para conocer las formas habituales de comunicación interpersonal y los modos normales en que los mensajes viajan a través de la organización.

Interesa destacar los aportes de Marcelo Urresti (1999) que refieren a los “espacios propios” que construyen los adolescentes, redes de contención afectiva en los que rearticulan los mecanismos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad. Representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. Brindan una pertenencia efectiva y vehiculizan las referencias primeras de los procesos que deconstruyen las identidades infantiles heredadas. Funcionan como *programas culturales* en los que se puede reconocer la similitud de las prácticas: las formas de portar la vestimenta, las maneras de pararse, establecer distancia o proximidad, caminar o bailar, los rituales de la conquista amorosa, la provocación y la pelea, las formas de hablar, los temas predilectos, los acentos y las jergas, entre otros tantos. Estos factores no dan el mismo resultado si se combinan o no con la escuela, ni tampoco es igual si se valora o no lo que se puede aprender en la escuela, ni es igual si se prefiere o no participar en otras actividades sociales. No son iguales las redes, no se combinan los factores de la

misma manera y el proceso de socialización no se orienta hacia los mismos objetivos.

Trazamos otra línea de trabajo dirigida a las *madres estudiantes*, por considerar que integran la población vulnerable que da sustento ideológico al proyecto. Nos decidimos por una muestra intencional -en cantidad y calidad- y elegimos el grupo de madres estudiantes, por constituir el mismo grupo objetivo al cual se dirige la propuesta fundacional: madres estudiantes con hijos en el CENTRA. Las catalogamos como informantes claves para obtener los datos significativos y entender su cultura, sus necesidades, para conocer sus redes sociales y grupos de pertenencia, sus historias, sus territorios, sus modalidades de comunicación, sus identidades socio-culturales, sus subjetividades y percepciones de la realidad compartida con sus grupos de pares. Interesaba reconocer los “espacios propios” que funcionan como “programas culturales” construidos por los adolescentes, redes de contención afectiva en los que rearticulan los mecanismos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad.

Realizamos *entrevistas en profundidad* que resultaron ser “*historias de vida*” movilizadoras y fuente de valores e información sobre sus historias, redes sociales, sus costumbres, sus necesidades, sus proyectos de vida, sus ilusiones y sueños. Constatamos la importancia que tienen los hijos en su vida. Resultaron especialmente útiles para evidenciar cómo se construye socialmente la propia identidad. Al relatar la singularidad de sus vidas, reflejaban también – al decir de Bolívar y Fernández (2001) - la colectividad social en la que se han ido tejiendo,

con las múltiples experiencias que – en sus tiempos y contratiempos – han jalonado y configurado el itinerario e identidad de vida.

Elaboramos y aplicamos *encuestas* al 100% de las madres con hijos en el CENTRA. Interesaba obtener datos referidos al contexto social-familiar, sus territorios sociales, sus vías de comunicación e información, si alguna vez habían tenido que abandonar sus estudios por sus hijos, si conocían estudiantes en su misma situación. Nos proponíamos también recibir sus sugerencias con respecto a las formas que consideraban convenientes para dirigir la comunicación a los jóvenes estudiantes con hijos que están dentro del CETP y a los que están fuera de la Institución. Pretendíamos conocer a nuestro interlocutor para alcanzar una comunicación eficiente. *“Cuando emitimos un mensaje referido a un fenómeno social, lo hacemos en el entendimiento de que nuestros interlocutores saben de qué estamos hablando; es decir hacemos uso de significados compartidos.”*(Sautu, R. 1999:84).

La triangulación de los datos obtenidos permitió validar hallazgos mediante contraste y confrontación; fuimos triangulando técnicas y datos, buscando analizar un mismo fenómeno (comprender a la población de madres estudiantes del CETP) a través de diversos acercamientos: relevamiento y análisis documental, entrevistas en profundidad a madres estudiantes (mediante una muestra intencional, no estadística) y encuestas (censales) a las madres del CENTRA que eran estudiantes del CETP. Analizamos y comparamos la información obtenida en diferentes momentos mediante las técnicas señaladas.

La técnica del “Iceberg” (Vandenberghe y Staessens, 1991; Schein, 1990) –como dispositivo de análisis–, nos introdujo en las lógicas internas de la

dinámica institucional. Logramos visualizar, desde lo explícito, las prioridades institucionales y también inferir supuestos básicos a partir de los cuales se construye y sostiene la cultura institucional. Permitió establecer la relación existente entre los elementos tangibles (surgidos de la observación, de la encuesta y de las entrevistas) y los intangibles (creencias, valores, supuestos).

El análisis se realizó en tres niveles de profundidad:

El primer nivel a través de los datos visibles. En este ámbito fueron significativas las palabras que se dijeron o encontramos escritas en los documentos, las situaciones observables a simple vista, los comportamientos de las personas, los espacios, el clima, el funcionamiento.

El segundo nivel de análisis nos proporcionó una serie de elementos que la institución priorizaba y que era pasible de visualizar a través de las palabras, material escrito, objetos u eventos.

El tercer nivel hizo referencia a elementos que no habían sido explicitados y constituían las bases de la cultura institucional, los valores, las culturas y sub-culturas, las diferentes visiones, concepciones, los supuestos de base de la organización, las lógicas diferentes que sustentaban los modelos de gestión en ambas instituciones.

Las técnicas y herramientas aplicadas permitieron reconocer el complejo escenario en el que tres de las dimensiones analizadas se entrecruzan y están comprometidas entre sí. Las dimensiones organizacional y comunitaria eran las más comprometidas, sin dejar de lado la incidencia que por la relación de dependencia tenía la dimensión administrativa.

El análisis de los datos amplió la información referida a aspectos tales como: canales de comunicación interna, intersectorial y con el exterior de ambas instituciones, estilos de comunicación de los estudiantes, cultura institucional, cultura de los estudiantes, el lugar que ocupa el CENTRA en los materiales de difusión institucionales, las lógicas de gestión pública (CETP) y lógicas de gestión privada (CENTRA), relación de dependencia y autonomía institucional, entre otros.

El diagnóstico

Acumulada la información elaboramos el Diagnóstico.

Identificamos las dimensiones, problemas y posibles causas de los mismos para tomar decisiones sobre la implantación del plan de mejora, determinar su amplitud, alcance y especificar los objetivos que mediante tal plan debería lograrse. Elaboramos un inventario de recursos institucionales (humanos, materiales, físicos, tecnológicos) y del entorno, disponibles para el desarrollo del plan.

Compartimos el diagnóstico con los actores institucionales y logramos alcanzar una percepción y comprensión del problema. Hicimos una propuesta inicial con alternativas posibles para enfrentar la situación problemática, atendiendo a las necesidades detectadas y a los recursos disponibles.

Planificamos la acción, el conjunto de actividades o intervenciones dirigidas a corregir los problemas, responder a la demanda, mejorar lo que se muestra que no coincide con lo deseado. De acuerdo a los resultados alcanzados establecimos las prioridades.

Se instala la necesidad de aumentar la calidad y la eficiencia de los servicios prestados, propiciando la modernización de los estilos de planificación y gestión para lograr una educación de calidad abierta a los requerimientos de la sociedad.

Las instituciones de calidad - al decir de Joaquín Gairín (1999)- orientan su actividad a satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios. Los Centros Educativos tendrán que considerar sus clientes externos e internos, en referencia a alumnos, padres, personal del Centro, autoridades y entidades socioculturales.

Principales resultados obtenidos:

Diferencias entre las instituciones involucradas en:

- Sus fines específicos.
- Modalidades de gestión: pública y privada.
- Estilos de comunicación: el público, generalizado; el privado, personalizado.
- Visiones entre ambas instituciones: se presentan balcanizadas- Los actores de cada una de ellas se mostraban preocupados por sus problemáticas particulares: “cada uno en lo suyo”.

Dificultades para la gestión:

- Ausencia de señales de sentimiento de pertenencia

“La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa”
Red AGE

- Deterioro de los vínculos entre las instituciones
- Clima de tensión
- No encontramos indicios de cultura colaborativa ni de articulación de acciones y proyectos comunes entre ambas instituciones.
- Exigua comunicación institucional con fines de difusión

Oportunidades para la mejora:

- La legislación vigente y las visiones de las autoridades de turno, coinciden en el derecho de todos a la educación y en que se debe hacer esfuerzos para asegurarlo.
- Interés de las autoridades de generar procesos de inclusión al Sistema Educativo y capacitar para el trabajo calificado.
- Los Centros de Educación Inicial estatales funcionan en el mismo horario en todo el país: de 8 a 12 hs y de 13 a 17hs. Estos horarios no siempre coinciden con los horarios de clase de las madres con hijos. Reciben niños a partir de 3 años; se excluye a los niños menores de esa edad.
- Recursos humanos y materiales disponibles en ambas instituciones: equipos de técnicos y profesionales, insumos y tecnología.

- La oferta de Enseñanza Pública Estatal no ofrece soluciones globales a este problema a través de servicios de atención de sus hijos en los propios Centros donde estudian durante el horario en que lo hacen, salvo en este caso.
- Valor de la Institución de Educación Inicial: No sólo atiende a los niños, sino que también realiza acompañamiento a las madres.
- Las madres ingresan a estudiar para que sus hijos estén atendidos y estimulados.
- Las madres se relacionan con otras madres, generan proyectos de vida y se gratifican con todo lo que hacen sus hijos.
- Satisfacción de los usuarios, niños y madres estudiantes.
- “El hijo” es lo más importante en la vida de las madres adolescentes.
- Hay un “antes” y un “ahora” en la vida de las madres.
- Estimula el proceso de aprendizaje del niño, incorpora hábitos de trabajo, establece nuevos vínculos sociales.
- Las madres estudiantes no tienen con quién dejar a sus hijos; el Centro de Educación Inicial puede atenderlos y educarlos mientras ellas estudian o trabajan.

Conclusiones

La atención de la diversidad cultural de los escenarios educativos requiere soluciones innovadoras, variadas y flexibles para abordarla desde realidades concretas. Las normas legales vigentes y proclamas de congresos y organismos internacionales reconocen en sus enunciados el derecho a la educación pero, al no plantear soluciones ni crear las condiciones adecuadas para que se cumplan, quedan reducidas a discursos vacíos y las madres en situación de vulnerabilidad social continúan reproduciendo el círculo de pobreza.

La maternidad en la adolescencia es un proceso sumamente complejo, difícil y conflictivo y la escuela tiene el derecho y la obligación de darles un lugar a todos; motivo por el cual, abordar la escolaridad de las alumnas (embarazadas, madres) y de los alumnos (padres) debería inscribirse en una política pública de inclusión educativa.

Es necesario desarrollar programas integrales de atención y cuidado de la infancia, que incorporen no sólo la dimensión educativa, sino que también tengan en cuenta el contexto social y familiar donde los niños se desarrollan.

La instalación de Centros de Educación Infantil para atender a los hijos de los estudiantes puede disminuir la deserción escolar y aumentar la retención y reinserción de los alumnos / as. Se podría pensar en gestionar la articulación entre distintos subsistemas desarrollando proyectos con visiones comunes, generando redes de mutuo beneficio, optimizando los recursos individuales y potenciándolos por el trabajo en red.

Se desprende de la investigación que pueden convivir diferentes modelos educativos que llevan a hablar de escenarios complejos de gestión. (Vázquez, Ma. I.2011)

Debería arbitrarse las medidas necesarias tendientes a asegurar a tales alumnos / as la posibilidad de que sus hijo/as menores de 5 años de edad, cuenten con Centros de Educación Inicial que funcionen en el mismo turno en que ellos cursan sus estudios.

La construcción de estrategias institucionales de retención escolar conlleva la responsabilidad de promover la continuidad y finalización de los estudios de las/los alumnas/os que se encuentran en situación de embarazo, maternidad o paternidad; responsabilidad que convoca y atraviesa al sistema educativo en su totalidad.

La gestión estará orientada a:

- Construir una visión compartida entre las instituciones involucradas.
- Gestionar un proceso de construcción de cultura colaborativa.
- Optimizar los recursos disponibles en cada una de las instituciones
- Alcanzar sentimiento de pertenencia en todos los actores.
- Cuidar los vínculos y el clima de trabajo
- Instalar políticas de comunicación organizacional: interna y externa

- Mejorar la información institucional, orientada a una adecuación del lenguaje, reconocimiento de los territorios juveniles y respondiendo a sus necesidades.
- Promover la capacitación permanente.
- Utilizar recursos existentes para realizar campañas de difusión que lleguen al público objetivo: estudiantes con hijos de 0 a 5 años.

Hemos presentado una herramienta de inclusión que favorece además la retención de las estudiantes, ya que con el fin de que sus hijos continúen recibiendo atención, cuando finalizan un curso inician otro.

La investigación ha mostrado que las escuelas deben realizar nuevas tareas, pero su modelo organizativo continúa invariable. La institución escolar está sometida a grandes presiones para que recoja las experiencias y aportaciones de otros sectores sociales y culturales, amplíe su oferta educativa, incorpore nuevos agentes colaboradores y se preocupe de la diversidad de intereses de los alumnos. Asumir con fuerza estas tareas, que afectan al núcleo del funcionamiento del centro escolar, exige un cambio profundo en sus estructuras organizativas y en el tipo de trabajo que debe desarrollar el equipo directivo.

Surge del estudio de la documentación utilizada, que se requiere también fortalecer el proceso de definición de los estándares de calidad de los servicios, de los procesos de acompañamiento y estímulo a los prestadores de servicios, públicos y privados, para que puedan cumplir sus metas. Igualmente requiere un marco normativo y legal para operar los cambios necesarios en cada realidad.

Reflexiones finales

La educación de la mujer, junto con programas de salud y de atención a los niños pequeños, se convierte en una de las principales iniciativas para conseguir una mayor escolaridad de sus hijos y, al mismo tiempo, mejorar el desempeño escolar.

La ampliación de la escolarización de los alumnos, la mejora de la calidad de la enseñanza o la inclusión educativa no es tarea exclusiva del sistema educativo, de las escuelas y de los docentes. Es principalmente una responsabilidad de los poderes públicos, de las administraciones educativas nacionales y regionales, de los municipios, de las familias y de la sociedad en su conjunto.

El cuidado y desarrollo de la primera infancia representa una prioridad indispensable si se quiere avanzar en la construcción de sociedades incluyentes...intervenciones efectivas durante la primera infancia tienen efectos en el corto, mediano y largo plazo en la formación de capital sociocultural y económico de un país. Desde la perspectiva educativa, hay evidencia investigativa de corte evaluativo que respalda el efecto positivo de los programas de primera infancia en la vida escolar... el paso de los niños y niñas por ellos genera efectos positivos en el rendimiento académico en los primeros años de la educación formal, disminuye la deserción y la repitencia aumentando la permanencia de los niños/as dentro del sistema y con ello su capacidad de retención. (Abello, R., Acosta, A .2006:1)

Destacamos el valor de los Centros Infantiles como polos de desarrollo para jalonar procesos sociales y culturales desde procesos educativos, a favor de niñas y niños.

Creemos necesario un cambio en la organización y el funcionamiento de las organizaciones escolares. Hace falta un nuevo marco organizativo que abra perspectivas a las escuelas y que les ofrezca capacidad de decisión, posibilidades para colaborar con asociaciones e instituciones externas, apertura al exterior y flexibilidad organizativa. Lo que debe asegurar la administración educativa es que todas las escuelas reciban los recursos necesarios para cumplir sus objetivos con criterios de calidad y que aquéllas situadas en zonas socioeconómicas más desfavorecidas reciban más recursos personales y económicos que el resto.

Aspiramos a que este modelo innovador para la inclusión de grupos de estudiantes con hijos al sistema educativo trascienda a las instituciones y a los actores involucrados y sea reconocido como una herramienta de inclusión y retención educativa y de atención a otras problemáticas similares en el ámbito laboral.

BIBLIOGRAFÍA

ABELLO, R.; ACOSTA, A. 2006 Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de Educación Inicial a Partir del Estudio de Cinco Modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá. Columbia: Journal of Education for International development. Mayo2010. Disponible en internet:

<http://www.equip123.net/jeid/articles/4/RecommendacionesColumbia.pdf>

BOLIVAR, A.; FERNANDEZ, M. 2001 La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla. CASTEL, R. 2004 Encuadre de la exclusión En KARSZ, S. (coord.) La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa. CENTRO HOSPITALARIO PEREIRA ROSSELL. 2007 Programa de salud de adolescentes. Julio 2010. Disponible en internet:

<http://www.pereirarossell.gub.uy/images/pdf/ProgAdo/ProAdo.pdf>

ESCUADERO, J.M. 2005 Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? En: Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado. vol. 9, n.º 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

FRIGERIO, G.; POGGI, M. 1992. Las instituciones educativas. Cara y Ceca”. 8ª Edición. Argentina: Troquel.

GAIRIN, J. 1994 Organización de los centros educativos. Aspectos básicos. Barcelona: Praxis.

GAIRIN, J. 1999 La organización escolar: contexto y texto de actuación 2ª.edición Madrid: La Muralla.

GONZÁLEZ, Z.; BERNASCONI, G. 2010. Un desafío necesario: articulación de la Educación Técnico Profesional y la Educación Inicial. El caso de estudiantes con sus hijos en la escuela. Universidad ORT. Uruguay

INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO EN AMERICA LATINA. 2006 Cantidad sin Calidad. Noviembre 2009. Disponible en internet: <http://www.educared.pe/general/publicacion/11/2006-cantidad-sin-calidad-un-informe-deprogreso-educativo-en-america-latina/>

KAZTMAN, R; FILGUEIRA, F. 2001. Panorama de la infancia y la familia en Uruguay

Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación Universidad Católica del Uruguay con el auspicio del Instituto Interamericano del Niño LEY GENERAL DE EDUCACION. 2009 .Ley Nº 18.437. Uruguay. D.O. Nº 27654 MAZZELLA, Anunciación. 1990. Temas de Educación Preescolar. Montevideo. Altamira.

SAUTU, R. 2003 Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

STAKE, R. 1999 Investigación con estudio de casos. 2a edición. Madrid: Morata.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. 1996. Introducción a los métodos cualitativos de investigación .Buenos Aires: Paidós.

TEZANOS, J.F. 2001 La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas. Madrid: Biblioteca Nueva.

TOFFLER, A. 1995 La empresa flexible. Madrid. Plaza & Janés Editores,
S.A UNESCO 2004 La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Revista Enfoques Educativos 7 (1): 11 - 33, 2005

UNICEF 2005 Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay. Montevideo. Mayo 2009. Disponible en Internet: www.unicef.org

URRESTI, M. 1999 Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. Mayo 2009. Disponible en internet: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumoculturales_Urresti.pdf

VANDENBERGHE, R, STAESSENS, K 1991. Vision as a core component in school culture. Annual meeting of the American Educational Research Association –A.E.R.A. Chicago.

VÁZQUEZ, Ma. I. y otros 2011. La gestión de escenarios complejos: alternativa metodológica para su abordaje. Redage.

IMPRESO Y ENCUADERNADO EN
MASTERGRAF SRL
GRAL. PAGOLA 1823 - CP 11800 - TEL.: 2203 4760*
MONTEVIDEO - URUGUAY
E-MAIL: MASTERGRAF@NETGATE.COM.UY

DEPÓSITO LEGAL 358.083 - COMISIÓN DEL PAPEL
EDICIÓN AMPARADA AL DECRETO 218/96