



Pedagogía y Sociedad CUBA

ISSN: 1608-3784

RNPS: 1903

Noviembre - Febrero/ 2018 Vol. 21 No. 53

“Liderazgo, educación y desarrollo”



CONSEJO EDITORIAL

Directora

DrC. Yanetsy Pino Reina

Jefe de Edición

MSc. Lidia Esther Estrada Jiménez

Editora Científica

MSc. Nisdani de las Mercedes González Hernández

Maquetadora

MSc. Fortuna Rodríguez Bernal

Correctora de Estilo

MSc. Maritza Valdivia Fonseca

Traducción y Redacción en Inglés

MSc. Yenima Martínez Castro

DrC. Francisco Joel Pérez González

Diseñador

DrC. Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo

Webmáster

MSc. Yamila Milagros Antúnez Pérez

CONTENIDOS

Editorial

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO.....1-2

Entrevista académica

DISCURSOS DE RESISTENCIA Y POLIFONÍA – CONVERSANDO SOBRE LITERATURA CUBANA.....3-17

Tema del número: **LIDERAZGO, EDUCACIÓN Y DESARROLLO**

Artículos originales

PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LIDERAZGO EDUCATIVO: NUEVOS MÉTODOS ACTIVOS/EDUCATION LEADERSHIP TRAINING PROGRAMS: NEW ACTIVE METHODS

Mireia Tintoré.....18-36

LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN PARA EL ENFRENTAMIENTO A LA SUBVERSIÓN POLÍTICO IDEOLÓGICA/THE PREPARATION OF TEACHERS TO BE IN FACING THE IDEOLOGICAL POLITICAL SUBVERSION

Yamilka Crespo-Recaño; Mario Bruno Claro-Báez; Zaida Barceló-Díaz.....37-54

GESTIÓN SOCIAL DEL LIDERAZGO ACADÉMICO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS/SOCIAL MANAGEMENT OF ACADEMIC LEADERSHIP FOR CURRICULUM DEVELOPMENT AND ACCREDITATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS

René Cristóbal Crocker-Sagastume; José Luis Vásquez-Castellanos; Vylil Georgina García-Serrano.....55-79

LA FORMACIÓN DE DIRECTORES DE PRIMARIA. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN RELACIONAL DESDE EL LIDERAZGO EDUCATIVO/PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' TRAINING RELATIONAL RESEARCH DESIGN FROM EDUCATIONAL LEADERSHIP THEORIES

Dr. Miguel Ángel Díaz-Delgado.....80-104

PROYECTO EDUCATIVO “EDUCAR LA MORAL DESDE LA PASIÓN PEDAGÓGICA”. UNA EXPERIENCIA EN LA INSTITUCIÓN PREUNIVERSITARIA/EDUCATIVE PROJECT “TO TEACH MORAL FROM THE PEDAGOGICAL PASSION”: AN EXPERIENCE AT SENIOR HIGH SCHOOL INSTITUTION

Dámari Expósito-Unday; Jesús Alberto González-Valero; Marta Alfonso-Nazco.....105-128

EL IMPACTO DEL LIDERAZGO SOBRE LA MEJORA ESCOLAR. REVISIÓN SISTEMÁTICA/THE IMPACT OF LEADERSHIP ON SCHOOL IMPROVEMENTS SYSTEMATIC REVIEW

Inmaculada García-Martínez; Rocío Quijano-López; Miguel Ángel Díaz-Delgado.....129-151

IMAGINARIOS SOCIALES DE CONFLICTO, PAZ Y RECONCILIACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS EN DESPLAZAMIENTO FORZADO/SOCIAL IMAGES OF CONFLICT, PEACE AND RECONCILIATION IN CHILDREN IN FORCED DISPLACEMENT

Edith Recalde-España; Ginna Marcela Pérez-Murcia.....152-170

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD/TENSIONS AND CHALLENGES OF SCHOOL PRINCIPALSHIP IN CONTEXTS OF VULNERABILITY

César Lorenzo Rodríguez-Urbe.....171-192

EL LIDERAZGO DIRECTIVO DESDE LA APLICACIÓN DE LOS REGLAMENTOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS: LAS VOCES ADOLESCENTES/LEADERSHIP FROM THE APPLICATION OF REGULATIONS IN SECONDARY SCHOOLS: ADOLESCENT VOICES

Ana Cecilia Valencia-Aguirre; José María Nava-Preciado; Alejandro César Antonio Luna-Bernal.....193-211

Artículos de Revisión bibliográfica

LA TAREA INTEGRADORA COMO ASIGNATURA DEL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN EN LA ESPECIALIDAD CONTABILIDAD/THE INTEGRATED TASK AS SUBJECT IN THE EXERCISE OF THE PROFESSION ON ACCOUNTABILITY SPECIALITY

Mario Lazo-Rodríguez; María de las Mercedes Calderón-Mora; Gretter Ledesma-Santos.....212-233

EL ROL DIRECTIVO COMO PROMOTOR DEL APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO/THE ROLE OF PRINCIPAL AS THE PROMOTER OF THE INFORMAL LEARNING OF TEACHING STAFF

Saida López-Crespo; Joaquín Gairín-Sallán.....234-257

LAS REDES ACADÉMICAS COMO NECESIDAD Y OPORTUNIDAD DE SUPERACIÓN DEL CLAUSTRO UNIVERSITARIO/ACADEMIC NETWORKS AS A NEED AND OPPORTUNITY TO OVERCOME THE UNIVERSITY STAFF

Yusely Pérez-García; Eldis Román-Cao; Wilder Ibargollín-Polo.....258-278

LIDERAZGO EDUCATIVO Y SOCIAL, DESARROLLO COMPETENCIAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA REVISIÓN ACTUAL Y PEDAGÓGICA/SOCIAL AND EDUCATIONAL LEADERSHIP, COMPETENCIAL DEVELOPMENT AND ACADEMIC TRAINING: AN UPDATED AND PEDAGOGICAL REVISION

Elisabet Marina Sanz; Miriam Jiménez-Bernal.....279-302

Ensayo

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD MEXICANA A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS/THE CONSTRUCTION OF THE MEXICAN IDENTITY THROUGH THE OFFICIAL TEXTBOOKS

Mayra Margarito-Gaspar.....303-319

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS

Editorial

Presentación del número

La revista científica *Pedagogía y Sociedad* en el presente número, el 53, ha convocado a profesores e investigadores de la Universidad de Guadalajara, de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Universidad de Granada, la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universidad Internacional de Catalunya, en España, junto a docentes que laboran en la Universidad José Martí de Sancti Spiritus, a potenciar artículos cuyos resultados se centren en el liderazgo escolar y la gestión de los procesos educativos en diversos contextos del desarrollo actual. En este sentido destacamos trabajos muy importantes por su profundidad y pertinencia, como el artículo de revisión “El impacto del liderazgo sobre la mejora escolar. Revisión sistemática”, de Inmaculada García-Martínez, Rocío Quijano López y Miguel Ángel Díaz Delgado, acerca del impacto del liderazgo sobre la mejora escolar en los centros educativos, así como su relación e influencia sobre el desarrollo profesional docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Asimismo, también celebramos la publicación de una propuesta de innovación docente para la formación directiva, basada en las metodologías que se están llevando a cabo en los programas de mayor excelencia a nivel internacional, a cargo de la Dra.C. Mireia Tintoré, que lleva como título “Programas de formación en liderazgo educativo: nuevos métodos activos”; así como un estudio del liderazgo directivo desde la aplicación de los reglamentos en escuelas secundarias, con énfasis en las voces adolescentes, presentado por la Dra.C. Ana Cecilia Valencia Aguirre, el Dr.C. José María Nava Preciado y el Dr.C. Alejandro César Antonio Luna Bernal.

A partir de este número, nuestra revista fortalecerá mucho más la inclusión de especialidades no pedagógicas en sus contenidos; y gestionará sus fascículos, siempre que las circunstancias lo permitan, con unidad y enfoque temáticos. De ahí que el presente tenga como temática especializada “Liderazgo, educación y desarrollo”.

Como parte de las estrategias trazadas por el equipo editorial, sobre todo en lo concerniente a la postulación de la revista para ser evaluada por bases de datos

internacionales, a partir del 2019 migramos hacia la plataforma OJS 3.0, con múltiples ventajas para la gestión de sus recursos y una mejor visibilidad.

Hasta el momento nuestra publicación ha sido evaluada, con resultados óptimos, por bases de datos e índices internacionales (ERICPLUS, CLASE, PERIÓDICA; IRESIE), y sus metadatos están protegidos por PKP Index; lo cual es un paso importante en la protección online de nuestro patrimonio. Para el año próximo estaremos en condiciones de que la revista pueda ser valorada para su inclusión en las bases de datos DOAJ y Scielo. Asimismo, trabajamos para que cada autor pueda publicar sus fascículos con sus correspondientes DOI y su código ORCID: lo cual permite identificar online con mayor precisión cada uno de los resultados presentados.

En sentido general, el año 2018 ha sido fructífero y fundamental en la historia de nuestra revista, sobre todo en materia de visibilidad. Esperemos que el 2019 sea mucho mejor.

Dra.C. Yanetsy Pino Reina

Directora de Pedagogía y Sociedad

Entrevista académica

Discursos de resistencia y polifonía – conversando sobre literatura cubana

Entrevista con Yanetsy Pino Reina de Isabelle Leitloff

Widerstandsdiskurse und Polyphonie – kubanische Literatur im Gespräch Interview von Isabelle Leitloff mit Yanetsy Pino Reina

Isabelle Leitloff: Licenciada en romanística (hispánica e italiana) Máster en Filología comparada, estudiante de doctorado en Literatura Intercultural en la universidad de Paderborn, Alemania. Universidad de La Habana. (Permaneció un año de investigación en la Universidad de La Habana). Correo electrónico: I.C.Leitloff@gmx.de

Yanetsy Pino Reina ist Literaturwissenschaftlerin, Schriftstellerin und Professorin für Linguistik und Literaturwissenschaften an der Universität Marta Abreu de las Villas in Sancti Spíritus. Für ihre jüngste Arbeit wurde sie mit dem Casa de las Américas Literaturpreis 2018 im Bereich Genderstudies ausgezeichnet. Das Interview wurde am 17.05.18 in Sancti Spíritus, Kuba von Isabelle Leitloff, Doktorandin am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn und DAAD-Stipendiatin in Havanna, auf Spanisch geführt. Übersetzung: Isabelle Leitloff.

Ich hatte die große Ehre, im Mai diesen Jahres mit Professorin Yanetsy Pino Reina in ihrer wunderschönen Stadt Sancti Spíritus zu sprechen, dank des Kulturinstituts *La Casa de Las Americas* und dank der Professorin Marta Núñez Sarmiento. Das Interview basiert auf einem mehrtägigen Besuch und mehreren Unterhaltungen über Geschlecht, Rasse, (die) kubanische Identität(en) und Literatur. Das Interview beginnt mit einem Gespräch über das Erbe der Kolonisierung und über die Spuren, die die Sklaverei sowohl im negativen Sinne, als auch im Positiven hinterlassen hat und bezieht sich auf das Erbe von Wissen, von kulturellen Praktiken, Mehrsprachigkeit oder anderen Phänomenen. Der erste Teil des Interviews konzentriert sich auf Themen zwischen Afrika, Europa und Kuba und auf Fragen nach dem *Anderen*, nach Religionen und Hybridität. Der zweite Teil nähert sich ähnlichen Thematiken, allerdings aus literarischer Sicht und mit einem Fokus auf den Gender Studies. Fragen zu *El Puente*, zur Preisverleihung des Preises *Premio literario La Casa de Las Americas 2018* und zu Pino Reinas Buch "Hilando y deshilando la resistencia (pactos no catastróficos entre identidad femenina y poesía)", werden ebenfalls beantwortet. Der letzte Teil fasst die ersten Teile zusammen und schließt mit einer Zukunftsvision der kubanischen Literatur ab. Es sind Diskurse des Widerstandes und der Vielstimmigkeit, die Welten erschließen und es uns ermöglichen, die komplexe Dynamik der Dreiecksdimension zwischen Afrika, Europa und Kuba ein wenig besser zu verstehen. Ich lade Sie mit dem Interview zu einer Entdeckung zwischen verschiedenen Welten ein.

Discursos de resistencia y polifonía – conversando sobre literatura cubana

Entrevista con Yanetsy Pino Reina de Isabelle Leitloff

Yanetsy Pino Reina es Doctora en Ciencias Literarias, Profesora universitaria, Escritora y ganadora del Premio Casa de las Américas 2018 en Estudios Sobre la

Mujer. La entrevista tuvo lugar el día 17.05.18 en Sancti Spíritus, Cuba y fue realizada por Isabelle Leitloff del Instituto de Literatura alemana y literatura comparada de la universidad de Paderborn.

Tengo el gran honor de hablar con la profesora Yanetsy Pino Reina en mayo de este año en su preciosa ciudad, Sancti Spíritus, gracias a *La Casa de Las Américas* y a la profesora Marta Núñez Sarmiento. La entrevista se realiza en una visita de varios días y varias charlas sobre temáticas de género, raza y sobre la identidad cubana y su literatura. Comienza con una conversación sobre la herencia de la colonización y sobre las marcas que dejó la esclavitud, tanto negativas como positivas, refiriéndonos a las herencias de saberes, cultos, al plurilingüismo u otros fenómenos. La primera parte, abarca temáticas entre África, Europa y Cuba y enfoca cuestiones sobre ‘el otro’, sobre religiones e hibridez. La segunda parte, se acerca a la misma temática pero desde un punto de vista literario y con un enfoque en la temática de género. Usted encontrará cuestiones sobre *El Puente* tal como sobre el Premio Literario 2018 de *La Casa de Las Américas* y como el libro de Pino Reina “*Hilando y deshilando la resistencia (pactos no catastróficos entre identidad femenina y poesía)*”. La parte final resume las primeras partes y concluye con una visión futura sobre la literatura cubana. Son discursos de resistencia y polifonía que abren mundos y nos dejan entender un poco mejor la dinámica tan compleja de la dimensión triangular entre África, Europa y Cuba. Espero que usted disfrute la entrevista tanto como yo agradezco a Yanetsy Pino Reina de haber tenido el gran placer de compartir y conversar con ella y les invito con esta entrevista a un descubrimiento entre varios mundos.

1. ¿Dónde está el límite en la investigación sobre “el otro” como relectura colonial y el enfoque en un conocimiento que –por muchos años y muchas décadas– ha sido ignorado?

En América Latina, la modernidad trajo consigo cambios, renovaciones y nuevos enfoques, miradas sobre la otredad: una otredad que implica darle voz a sujetos y

discursos anteriormente preteridos, marginados. La cultura latinoamericana está en sus orígenes determinada por la subalternidad: fuimos descubiertos por el Viejo Mundo y ahí comenzó la expansión de la cultura occidental, esa que jerarquiza y pone en el centro de poder y de atención al sujeto androcéntrico (blanco, heterosexual, violento, de mediana edad). Su contrario, o sea, lo no blanco pasó, entonces, desde el inicio de la conquista y colonización de América, a ser subalterno.

En la actualidad, los estudios poscoloniales intentan recuperar esas voces y espacios perdidos o, más bien, invisibilizados durante siglos. Sin embargo, falta mucho por hacer todavía. Aún no podemos hablar de alta frecuencia en investigaciones académicas, libros, ensayos, estudios profundos sobre diferencias e inequidades, problemáticas étnicas, raciales, sexuales, de género, sociales, etc. Dentro de las grandes limitaciones puedo mencionarte: la escasez de bibliografía, el desarrollo aún incipiente de una teoría propiamente latinoamericana que tenga en cuenta los verdaderos fundamentos, direcciones y relaciones en que se mueve nuestra identidad. Sin contar el poco interés de centros de estudio, investigación o docencia en asuntos de esta índole; pues, como conoces, se torna muy difícil adentrarse en las profundidades del subalterno sin que exista antes una preparación, una educación, un reconocimiento previo de sus orígenes y las fundamentos en los que se asientan sus relaciones, sus discursos, sus modos de actuación, sus ideologías, sus identidades. Este último aspecto es una de las causas de por qué muchas académicas prefieren hacer referencia a la voz o la presencia del Otro sin adentrarse demasiado en sus contextos o en las causas que generan sus problemáticas.

2. Y de allí nace la segunda pregunta: ¿Puede un autor/una autora europeo/a escribir –según su punto de vista– sobre la santería, la religión Yoruba o el Candomblé sin repetir estructuras coloniales eurocéntricas?

Puede y no puede. Depende de la preparación que se tenga a la hora de enfrentar el trabajo de campo y el análisis de la información. Por ejemplo, mientras mayor sea la educación en género que tenga el investigador o investigadora, mayor será la comprensión que haga del fenómeno, sujeto o proceso en estudio sin que medien estructuras coloniales eurocéntricas, o de otro centrismo en sentido general. Todo centrismo influye o tiende a influir, mucho más sobre lo que no está centrado. Todo centrismo es un sistema, un orden y todo orden trata de intervenir para homogeneizar u ordenar lo que no cumple con sus normas o no pertenece al sistema. De ahí, entonces, que el autor o autora debe estar vigilante, al acecho, para no dejar escapar estructuras, ideas o huellas de la cultura nativa o dominante. Precisamente la profundización o superación de la que hablé antes, contribuye a fortalecer esa vigilancia.

3. ¿Puede haber un acercamiento científico a religiones y qué hay que tener en cuenta?

Lo primero es estudiarlas, conocerlas a fondo y, si es posible, practicarlas; aunque esto último no es imprescindible. Luego, es muy eficaz hacer trabajo de campo y establecer relaciones con practicantes y expertos. Ellos son colaboradores de gran importancia que permiten conocer la praxis y los efectos de recepción que esta provoca, así como su historia, peculiaridades y múltiples contextos. Por último, a mi juicio es necesario incitar intercambios entre fieles, neófitos, expertos e investigadores con talleres de discusión que hagan surgir nuevos enfoques, ideas que enriquecerán el acercamiento científico.

4. Muchos autores que abordan el tema del negro escriben como si el objetivo principal fuera satisfacer expectativas voyeristas y exóticas de Europa – ¿usted cree que ya existen suficientes textos que muestran otras perspectivas?

No. Incluso en la literatura cubana es poca todavía la presencia negra que aborda con realismo y suficiencia la verdadera condición e identidad de negros y negras. No se trata de escribir sobre el negro, sino desde él, desde su pensamiento, historia y realidad. Ser negro es una experiencia histórica en este continente, ya que su presencia aquí constituye un resultado de la trata y el comercio de africanos para convertirlos en esclavos. Dicha experiencia histórica genera múltiples puntos de vista, lo cual enriquece notablemente cualquier producción literaria o cualquier perspectiva.

5. ¿Usted cree que escribir sobre un tema tan complejo como “racialidad” desde Europa implica el peligro de una recaída en el exotismo?

Sí. Los contextos son fundamentales para construir cualquier relato. Todo discurso se determina por el contexto. En él inciden ideologías, sicologías, prácticas o productos creativos; por lo que el discurso se enfoca desde una noción social y cultural; y esto hace posible una relación entre discurso, contextos, ideología y actores sociales. Por tanto, escribir sobre temas tan complejos como racialidad, género, sexualidad, etnia, etc., si no se hace a partir de la experiencia práctica que producen interacciones sociales y discursivas en los contextos que les dan origen, se corre el riesgo de dejarse influir por estereotipos o miradas exógenas incapaces de develar realidades y/o ajustarse lo mejor posible al proceso o sujeto en estudio.

6. ¿Qué piensa usted del término “raza”? ¿Cómo se están tratando? ¿Deberían tratarse los términos de racialidad y “raza” en Cuba y en otros países (p.ej. Alemania)?

No me gusta el término raza. Prefiero racialidad; porque atiende mejor a los complejos procesos y relaciones construidos social, cultural, política y económicamente alrededor y como resultado de diferencias respecto del color de

piel. Sugiero hablar más bien de diferenciación e inequidades étnicas, raciales o por otras mediaciones que puedan generar brechas de desigualdad como el género, la edad, la discapacidad u otras que respondan a una jerarquizar de un sujeto, discurso o proceso por encima de otro.

7. Usted trabajó sobre la literatura escrita por mujeres a lo largo del siglo XX y también sobre Nancy Morejón. En *Mujer negra*, Nancy Morejón narra desde la perspectiva de un yo lírico femenino la historia cubana –faltan más historias como estas según su punto de vista y usted piensa como Toni Morrison que la presencia de la mujer negra todavía se encuentra marginalizada en la literatura y como Duran-Almarza, 2014 que dice: “[T]he voices and experiences of women in black diasporas are still, in certain contexts, hard to hear”

En mi libro “Hilando y deshilando la resistencia (pactos no catastróficos entre identidad femenina y poesía)”, Premio Casa de las Américas 2018 (en proceso editorial), afirmo que la construcción del relato histórico de la mujer negra en el yo lírico femenino se establece a partir de la memoria. En Nancy Morejón y Georgina Herrera, por ejemplo, el discurso de la memoria se convierte en el eje que dinamiza la resistencia o contestación desde un diálogo con pasado y presente, tendiente a la transgresión y a la emotividad, o hacia el discurso emancipatorio de la negra que contesta y sediciona ante el horror de la esclavitud. Tal es el caso de los libros *Carbones silvestres* y *Peñalver 51*, de la primera; y *Gatos y liebres* o *Libro de las conciliaciones*, de la segunda.

Del libro, te extraigo un fragmento para demostrarte cómo la presencia de la mujer negra promueve actos condenatorios de un pretérito (esclavitud) encadenado al presente, ora mediante la memoria afectiva, ora a través de la resistencia al orden blanco:

“En el poema «La silla dorada», por ejemplo, de Nancy Morejón, se describen —a través del discurso de la memoria afectiva, tan recurrente en su obra— los recuerdos del Colegio Academia Laplace, en los cuales se discursa en primera

persona y representa el ser femenino como un pollito negro. Aquí resaltan los contrastes, a través de la contraposición cromática, entre la aceptación del otro(a) y las actitudes discriminatorias por el color de la piel, mediando siempre la desobediencia a las normas establecidas por el Orden:

[...]

Sentada ante esta espuma,

Salpican los recuerdos del Colegio Academia Laplace:

La mejor alumna de cuarto grado

representa a un travieso pollito negro

cuyos hermanos eran todos pollitos amarillos

pero el pollito negro era el desobediente,

el transgresor, quizás el real culpable.

Aquella misma alumna

—imposibilitada de estudiar en La Sorbona

gracias a algunos criterios adversos, sabiamente escondidos

y, sobre todo, gracias a la trampa de diversos tiñosos,

interesados en probar la inconveniencia

de que un pollito negro pudiera osar pisar París—

nunca pudo dejar de ser,

nunca dejó de ser aquel pollito negro.

Soy una mujercita sin rostro.

Vino el viento de julio.

Me habían predestinado una escoba muy vieja y una sartén,

el último puesto en la fila,

el tapabocas y la más inconsciente sumisión.

Me dieron fuerte

a mí también me dieron con un palo.

Benditos la escoba vieja y el sartén,

el último puesto en la fila,

el tapabocas y la aparente sumisión.

[...]

Soy quien soy sobre una silla dorada. (Morejón, 2009, p. 135-136).

En este texto la sumisión es aparente: solo para mostrar el objeto y la causa de la transgresión. Al legitimar una identidad con acciones y modelos preteridos por el orden oficial, se ponen en crisis esquemas mentales, actitudes, modos de actuación, de pensar, de ser relacionados con la sumisión, responsables de fijar una identidad marcada por el color de la piel. Aquí la racialidad y el sexismo constituyen los móviles de la sumisión, el confinamiento y el silencio: «Me habían predestinado una escoba muy vieja y una sartén,/ el último puesto en la fila,/ el tapabocas y la más inconsciente sumisión». El golpe es la resistencia, la subversión, la enseñanza. La sumisión es declarada, entonces, al final como máscara. Y en el cierre del texto, agradece al orden los obstáculos que le puso, pues el quebrar las normas la convirtió en una mujer con poder sobre sí: «Soy quien soy sobre una silla dorada».

La sumisión en este texto se encauza sobre las aguas de la resistencia; pues pone en crisis moldes tradicionales relacionados con el ser y el no ser. La identidad de la niña, tras el cruce de la memoria afectiva transida entre el pretérito y el presente, se construye sobre la lógica de una *libido dominandi*¹ más que masculina, androcéntrica, pues ya no solo se contesta el orden patriarcal, sino aquel que autoriza toda marca que implica diferencia o experiencia de subordinación. Por tanto, estamos en presencia de profundas connotaciones textuales que tratan de borrar, resistiendo, la histórica sumisión, los flagelos de una dominación, también histórica pero más sistémica, que ya forma parte de una larga tradición nacional; en la cual subalternidad y discriminación han forjado seres, voces, discursos y contextos marcados siempre por las diferencias de sexo y color de piel.

Tanto el poder, como el control y la dominación, son elementos que posibilitan expresar de alguna manera la resistencia. La mujer discursiva denuncia el poder

¹ La *libido dominandi* es la energía productiva y vital de los individuos dominadores, cuya proyección posibilita formas actitudinales, ideas y modos de comportamientos productores de poder y por ende, de dominación y control. Fue un concepto descrito por Sigmund Freud, referido a la energía vital de la persona.

que le domina y controla; a la vez resiste y obtiene poder en igual medida: poder de nominación, de interpretación, de denuncia, poder de ser y de estar, poder de existir y de tener identidades propias. Poder y resistencia ponen en crisis el orden tradicional: en la medida que se contestan las estructuras que posibilitan la dominación y el control, se genera resistencia y se obtienen nuevas formas de poder a través de la escritura, contestando así, resistiendo, las huellas de los siglos en la madeja de la propia subalternidad. Pino Reina (en prensa. p.51-53)

8. Usted ganó en este año el Premio Literario 2018 de *La Casa de Las Américas* en la categoría *Premio de estudios sobre la Mujer* con su trabajo “*Hilando y deshilando la resistencia (pactos no catastróficos entre identidad femenina y poesía)*” en el cual usted desarrolla el concepto del discurso de resistencia como método analítico. ¿Usted cree que su concepto es accesible y funcional para otros países? ¿Y en qué aspectos usted diría que se distinguen los discursos de resistencia femenina dentro y fuera de Cuba?

El libro “*Hilando y deshilando la resistencia (pactos no catastróficos entre identidad femenina y poesía)*” comienza precisamente con un recorrido por los aportes más importantes de la lucha social, en pos de la participación y emancipación de las mujeres. Luego describe la evolución de los Estudios de Género en Cuba y el mundo, hasta llegar al desarrollo de la crítica literaria feminista y a la propuesta central: el Discurso de resistencia, una categoría nueva que implica un análisis literario a los discursos autorales femeninos, buscando proyecciones de identidad y marcas de resistencia ante el orden patriarcal, con sus consecuentes relaciones de poder.

Para validar cómo se implica el discurso de resistencia en la lírica fui a textos de casi todas las autoras cubanas del siglo XX y primera década del siglo XXI: desde Dulce María Loynaz, Mirta Aguirre, Fina García Marruz, María Villar Buceta y otras, cuya obra aparece en la primera mitad del siglo pasado, hasta las más jóvenes, incluyendo aun las cubanas que residen fuera de la Isla;

pues ese comportamiento discursivo no está mediado por el lugar de residencia, sino por indicadores o variables sociohistóricas como el color de piel, la orientación sexual, los contextos personales o la identidad nacional. Te afirmo entonces que el concepto Discurso de resistencia sea asequible y funcional para otros países, siempre que se tenga en cuenta las peculiaridades que marcan la identidad nacional: esa es la mediación que diferenciaría un discurso femenino de resistencia en las literaturas de varios regiones: ¿crees que el orden social y cultural al que pertenecen poetisas cubanas y alemanas es el mismo, aun cuando las sociedades actuales sean patriarcales? Si el orden es diferente, entonces las formas de contestar o superar la resistencia son distintas. Pero el acto de impugnar permanece.

9. Usted hizo su carrera de Letras en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas y trabaja sobre cuestiones de género: ¿Cómo es la percepción de género en el mundo académico en Cuba? ¿Cómo los alumnos reciben las clases sobre estudios de género? ¿Usted cree que la consciencia de género de una parte de la sociedad puede crear cambios sociales y una consciencia de género más amplia dentro de la sociedad cubana?

En este momento hay mucha apertura y comprensión hacia estos temas, sin embargo falta sensibilización y concientización. Tanto claustros como el estudiantado aceptan esos contenidos; pero todavía debemos transversalizar esos contenidos en todas las carreras y programas. Lo ideal sería que esa conciencia sea cada vez mayor y esté cada vez más extendida. De esa manera la sociedad toda, estaría abocada a cambios sustanciales en sus legislaciones, en sus comportamientos, ideologías, discursos y actitudes. Y definitivamente estaríamos construyendo una sociedad equitativa y armónica en verdad.

10. ¿Usted cree que en un proceso de transformación de una sociedad, a lo largo del tiempo se olvidan “los orígenes”? la pregunta nace porque en *Mujer negra* primero dice:

“Acaso no he olvidado ni mi costa perdida, ni mi lengua ancestral” y luego sigue: “Ya nunca más imaginé el camino a Guinea. ¿Era a Guinea? ¿A Benín? ¿Era a Madagascar? ¿O a Cabo Verde?”

Sí. Pero ya te digo, en el caso de Nancy Morejón como en el de Georgina Herrera, reactualizan y redimensionan la negra esclava desde la memoria afectiva y el discurso emancipatorio, la vuelta hacia los orígenes. Se puede escribir sin pensar en la génesis; sin embargo, por lo general la literatura cubana del siglo XX hasta hoy, ha insistido en una cubanidad que tiene orígenes, un nacimiento prístino justo en la mirada del Otro (el colonizador, la cultura metropolitana). De alguna manera, esos procesos han estado en nuestras producciones literarias hasta la actualidad.

11. El Yoruba tiene todavía fuertes influencias en la cultura cubana, ¿Tal vez solamente influencias subconscientes...?

La religión yoruba ha tenido buenos exponentes en la literatura cubana, con claras influencias. De hecho, dentro de las religiones africanas, es la más permanente en la cultura cubana, tanto la artística como el folclor, los imaginarios, la culinaria, el idioma... Tenemos de yoruba, pero también de congo, de lucumí, de chino, de indios, de árabes, e inevitablemente el componente hispánico. Todo ese peso, transculturizado, es el tejido de nuestra cultura y de nuestra nación.

12. ¿Qué opina usted de la expresión etnopoésía? ¿Es una expresión adecuada para su literatura –se puede decir que es una literatura que cruza límites de género?

No me gusta la manía de etiquetar que tenemos los seres humanos. Queremos ponerle título o categoría a todo. Esa forma o epistemología vital que nos

caracteriza viene de ese concepto aristotélico del orden/sistema. Pero si pensamos en que toda poesía emana de una experiencia histórica, ya estamos aceptando de antemano que existen formas diversas de asumir o producir la poesía. En este caso, construir un texto poético cuyo centro semántico sea esa experiencia histórica de pertenecer a una etnia, es hacer etnopoésía; lo cual no siempre es aplicable ni en todos los contextos ni en todas las épocas ni a partir de todos los conflictos. Para que exista etnopoésía, debe haber no solo ese cruce de límites entre los géneros, sino también experiencias, discursos, conflictos, contestación y hasta voluntad emancipatorio.

13. Temas afrocubanos de jóvenes escritores cubanos negros ya fueron discutidos en las *Ediciones El Puente*. Cree usted que ahora hay tiempos más favorables para hablar sobre discriminación de tipo racial y sexual y qué me puede decir sobre *El Puente*?

El Puente fue un grupo muy importante, sobre todo en los años iniciales de la Revolución, donde eran necesarios grandes cambios y mutuas reivindicaciones, o sea, tanto a nivel popular (colectivo) como gubernamental. Eran necesarias otras alternativas ante la precariedad literaria y cultural que heredamos del período anterior, marcado por una dictadura de seis años y gobiernos títeres anteriores que hicieron de Cuba, una colonia de los Estados Unidos. El grupo El Puente fue integrado por jóvenes con mayoría negra que intentaron —de hecho, lo lograron— hacerse visibles para las generaciones de escritores anteriores; lograron un capital simbólico (publicaron libros y realizaban tertulias, boletines para socializar sus obras) sin imponer un modo escritural, un estilo o un cosmos poético común a todos como había sucedido sobre todo con poetas de grupos o promociones anteriores. En sentido general, simbolizaron la diferencia y demostraron que se puede escribir literatura sin seguir el orden cultural dominante. Ello produjo un enriquecimiento para nuestra cultura. El grupo fue desmembrado por miedo a la diferencia. Ese miedo se instauró en la sociedad y la institucionalización cubanas desde finales de los años sesenta hasta entrados los ochenta. Se debió a errores

cometidos durante la entronización de una política cultural que trató de homogeneizar la sociedad o sus producciones culturales y eliminó lo diferente. Claro que en la actualidad existe libertad para hablar de inequidades, discriminaciones y brechas de desigualdad. Tengo mucha fe y esperanzas sobre todo ahora que el Premio Casa en la categoría Estudios sobre la Mujer recayó por primera vez en una cubana. Detrás de mí vendrán otras cubanas con libros sobre el tema, para que nuestra lucha sea colectiva y obtengamos mayores y mejores logros. Mientras más seamos, hablemos e investiguemos, más rápido borraremos las subalternidades y veremos el equilibrio, la armonía, la paz.

14. ¿Qué limitó en aquel momento nombrar la problemática de racismo y puede la literatura – según su punto de vista – hablar de temas tabús sin poner en riesgo la imagen e integridad del autor?

Lo que limitó nombrar en aquel momento la problemática de racismo, ya te lo expliqué en la respuesta anterior. No creo que existan riesgos para la imagen e integridad del autor por hablar de temas tabúes. Ni siquiera creo que hoy existan temas tabúes. Es cierto que algunas personas se inquietan cuando una habla de desigualdades o brechas de inequidad; lo cual hace que todavía estos temas despierten temores. Sin embargo, creo que esos miedos pueden borrarse en la medida en que nos habituemos a hablar de lo que no hemos logrado y luchemos por mejorar y transformar en positivo “todo lo que debe ser cambiado”, como apuntó Fidel Castro en su concepto de Revolución.

15. Como su literatura es polifónica y con influencias de diferentes lugares del mundo (entre ellos África, Francia, Cuba) ¿se puede hablar de una conciencia transnacional dentro de su literatura? ¿Qué opina usted, hay una pluralidad ya en el lenguaje de su literatura? ¿Se mantiene la frescura de la oralidad basada en los cuentos que se pasaban de generación en generación de forma oral?

Yo creo que la literatura cubana es polifónica por naturaleza con una conciencia transnacional. Eso se debe a su origen, al hecho de ser una isla colonizada por un país con mayor desarrollo y con una cultura asentada durante siglos. También, “el dilema del agua por todas partes” como sentenció Virgilio Piñera, hace que tengamos una cosmovisión transnacional, sin límites, intensa, profunda e infinita como la mirada y la vida insular. Lo plural nos visita y nos revisita, hasta nos define. Eso implica también la oralidad, que proviene de una intensa, permanente y vívida cultura folclórica campesina, definidora de nuestra identidad y agente vivo, indiscutible de la cubanidad.

16. Quisiera terminar la entrevista con una visión hacia el futuro: ¿Qué usted desearía en cuanto al desarrollo futuro de la literatura cubana? ¿Qué temáticas deberían ser aún más trabajadas? ¿En cuáles aspectos usted ve potencial? ¿Cuáles tienen que ser las premisas de investigaciones y dónde usted ve un punto común para trabajar con la literatura de otros países y la cubana?

Yo sueño con que la literatura cubana sea cada vez más plural y cada vez más preocupada por los sujetos sin voz, por ese subalterno del que habló Spivak. Las inequidades, pero también esas zonas oscuras de la sociedad y la cultura deberían estar más frecuentes en nuestras producciones literarias. Aunque algunos prefieran lo lindo, la hermosura y la fineza de lo literario, yo digo que lo más eficaz, lo que casi todo el mundo prefiere en Cuba es leer sobre lo sumergido, lo invisible, esos universos preteridos y prácticamente desconocidos, marginales, que también son arte y fragmentos de nuestras vidas, de la existencia, del presente pero también del porvenir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duran-Almarza E. M. y Alvarez López, E. (2014). *Diasporic women's writing of the blackatlantic. En Gendering literature and performance*. New York: Routledge research in Atlantic studies.

Morejón N.(abril, 2009). La silla dorada. *Revista Cuadernos hispanoamericanos*, 706.

Pino Reina, Y. *Hilando y deshilando la resistencia (pactos no catastróficos entre deintidad femenina y poesía)*. (En prensa).

Reseña

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LIDERAZGO EDUCATIVO: NUEVOS MÉTODOS ACTIVOS

EDUCATION LEADERSHIP TRAINING PROGRAMS: NEW ACTIVE METHODS

Mireia Tintoré

Licenciada en Geografía e Historia (especialidad Historia Contemporánea) por la Universidad de Barcelona (UB) Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad Internacional de Catalunya (UIC) Profesora e investigadora en la Universidad Internacional de Catalunya. Coordinadora del grupo de investigación GROIEP. Además de las tareas de investigación imparte clases de Organización Escolar, Liderazgo Educativo, Liderazgo Cultural y Didáctica de las Ciencias Sociales. Ha sido acreditada como Contratada Doctora por la ANECA. Miembro del grupo de investigación EDO-UIC. Facultad de Educación UIC-Barcelona. España. Email: mtintore@uic.es

¿Cómo citar este artículo?

Tintoré, M. (noviembre-febrero, 2018). Programas de formación en liderazgo educativo: nuevos métodos activos. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 18-36. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/758>

Resumen

Es preciso formar a los líderes educativos de la mejor manera posible para afrontar las decisiones y los cambios que la sociedad necesita. En línea con los requerimientos del Plan Bolonia, se presenta una propuesta de innovación docente para la formación directiva, basada en las metodologías que se están llevando a cabo en los programas de mayor excelencia a nivel internacional. Después de una revisión de la bibliografía sobre métodos activos y el análisis de los principales programas de liderazgo a nivel internacional, se describen algunos métodos, con especial acento en el método del caso. Se acompañan de comentarios obtenidos mediante encuestas y focus groups a lo largo de cinco años, entre alumnos de grado y postgrado en programas de organización y dirección educativa. Se concluye señalando que las metodologías activas ayudan tanto al alumnado como a los docentes, mejoran las interacciones en el aula – que son base para un mejor aprendizaje – y optimizan la reflexión y la toma de decisiones, que son competencias básicas de los directivos

Palabras clave: liderazgo educativo; desarrollo profesional; desarrollo directivo, metodologías activas; método de caso

Abstract

It is necessary to train the educational leaders in the best possible way to face the decisions and changes that our society needs. In line with the requirements of the Bologna Plan, a teaching innovation proposal for educational leadership training is presented, based on the methodologies that are being carried out in the most excellent programs at the international level. After a review of the bibliography on active methods, and the analysis of the main international leadership programs, some methods are described, with special emphasis on the case method. They are accompanied by comments obtained through surveys and focus groups over five years, between undergraduate and postgraduate students in organization and management educational programs.

The paper concludes by pointing out that active methodologies help both students and teachers, improve classroom interactions - which are the basis for better learning- and optimize reflection and decision making, which are core competencies of managers.

Key words: educational leadership; professional development; management development; active methods; case method.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de formar adecuadamente a los líderes educativos se hace más imperiosa en el actual contexto de la sociedad global del conocimiento. En este sentido, numerosas investigaciones han puesto de relieve la importancia de los directivos para la mejora de los resultados de los alumnos, y han reconocido que la influencia no es directa sino mediatizada por las actuaciones del profesorado. Efectivamente, el liderazgo educativo es un factor clave para la educación eficaz y de calidad, habiéndose comprobado que se trata del segundo factor interno en importancia en relación con los resultados educativos, y también que los efectos son especialmente significativos en los entornos más vulnerables (Hallinger & Wang, 2015; Hallinger & Huber, 2012; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Harris, Gu & Brown., 2010; Pont, 2008; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Louis, Leithwood, Wahlstrom, Anderson, 2010).

Las más recientes investigaciones muestran también que una buena preparación directiva mejora las prácticas de liderazgo y redundando directamente en las condiciones de trabajo del profesorado, su motivación, compromiso y capacidad docente; e indirectamente influye en la mejora de los resultados de los alumnos (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson & Orr, 2007; Day et al., 2010; Leithwood et al., 2006; Orphanos & Orr, 2013).

Se ha comprobado también (Darling-Hammond, 2007; King, 2017) que los mejores programas de dirección se caracterizan, entre otros elementos, por incluir experiencias de aprendizaje activo, lo que contribuye a desarrollar directivos y profesores altamente eficaces, que consiguen mejorar los resultados de sus alumnos.

En este marco, se presenta una propuesta de innovación docente que pretende la difusión de métodos más activos en la preparación de líderes educativos. Se trata de metodologías que fomentan un aprendizaje más participativo, profundo y autónomo por parte de los estudiantes líderes y futuros líderes educativos, en línea con los requerimientos del Plan Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior.

La presente investigación se basa en datos sobre actuaciones didácticas de excelencia recogidas en el análisis de la bibliografía y de los principales programas de liderazgo. El estudio se completa con la recopilación y análisis de las opiniones de estudiantes de grado y postgrado sobre algunos de estos métodos como forma de aprender a analizar, decidir y actuar.

La utilización en programas de formación de directivos o futuros directivos, del método del caso, el ABP o las historias de vida, entre otras metodologías, son actuaciones que mejoran la capacidad de reflexión y decisión de las personas que los emplean, a la vez que facilita la mejora de las mismas capacidades por parte del profesorado que gestiona el aula. Se caracterizan por potenciar el aprendizaje autónomo y habilidades de pensamiento de alto nivel, lo que permite un mayor y mejor aprendizaje.

Contextualización

El Plan Bolonia para la Educación Superior Universitaria está mucho más centrado en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza del profesor. Este plan, lleva implícito un cambio radical en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, que en muchas ocasiones no se ha producido a nivel práctico aunque así se señale en las Guías Docentes de las asignaturas.

Teóricamente, “Bolonia” significa aprendizaje más activo y autónomo, trabajo en seminarios y pequeños grupos y disminución – que no desaparición – de las metodologías más tradicionales y muy especialmente de las clases magistrales.

Sin embargo, como señalaban recientemente Goodwin y sus colaboradores (Goodwin, Smith, Souto-Manning, Cheruvu, Ying Tan, Reed, Taveras, 2014, p. 292), esos cambios metodológicos están muy lejos de producirse y se mantienen todavía esquemas del modelo anterior: “Cuando observé por primera vez cómo era la formación [universitaria] me sorprendió su pobreza. Por ejemplo, los profesores-educadores se pasan el tiempo dando clases magistrales a sus alumnos en las cuales les comentan que las clases magistrales no son efectivas”.

Esta situación es menos cierta en el caso de los cursos de formación de líderes educativos y en general en muchos programas de post-grado, pero sigue siendo necesario intensificar la enseñanza activa también en estos niveles, y más concretamente en los programas de formación directiva.

Por este motivo, la presente investigación pretende ayudar a mejorar la calidad de la formación de líderes educativos mediante la utilización de actuaciones didácticas más activas y que han demostrado su éxito a nivel internacional.

Se parte de la idea de que no existe la metodología ideal, pero también se considera que si se quiere conseguir un aprendizaje profundo y de largo plazo se necesitan métodos de enseñanza más participativos, y se necesita que el profesorado los conozca, los practique y posea los recursos y materiales adecuados para ponerlos en práctica. Las actuaciones que aquí se proponen permiten salir al paso de ciertas deficiencias que se siguen produciendo en la formación directiva.

Esto significa “cambiar la manera de enseñar, las técnicas y metodologías pedagógicas, pero sobre todo cambiar las concepciones respecto a la enseñanza.

(Endrizzi, 2011, p. 10), evaluando el impacto de los diferentes métodos, privilegiando aquellas metodologías que desarrollan la capacidad reflexiva, e innovando en materia de enseñanza en lugar de permanecer anclados en las metodologías tradicionales, que tienen total cabida en los programas de formación de líderes educativos y son necesarias, pero no son las únicas maneras de enseñar ni las mejores maneras de aprender y retener lo aprendido (Rossiter, 2015:218). Se puede y se debe pedir a los enseñantes que creen situaciones de aprendizaje más estimulantes y más efectivas para los futuros líderes.

El objeto de nuestro estudio es mostrar las características que deben tener estas metodologías y analizar algunas de sus ventajas e inconvenientes desde el punto de vista de los participantes en programas de perfeccionamiento directivo.

El presente trabajo pretende difundir una forma de enseñar basada en métodos activos, muchos de ellos estrategias de enseñanza-aprendizaje muy extendidas en el mundo de los negocios pero menos utilizadas en el campo educativo. Se trata de estrategias que, como señalan Leithwood y sus colaboradores (Leithwood, McAdie, Bascia, Rodrigue, 2008): mejoran la comprensión de los participantes en el programa, están basadas en el pensamiento científico y en las últimas investigaciones y experiencias globales, permiten la aplicación en el mundo real y profesional, y pueden aplicarse en todas o en muchas de las disciplinas.

Para conseguir este objetivo general la investigación tendrá dos objetivos específicos, que se desarrollarán simultáneamente:

1. Explicar en qué consisten los métodos activos y sus posibles aplicaciones en el aula para la formación de directivos y futuros directivos escolares
2. Exponer las opiniones de estudiantes de grado y postgrado relacionados con alguna de estas metodologías en base a nuestra aplicación de las mismas en las aulas

MARCO TEÓRICO

Características metodológicas de los programas de dirección educativa “ejemplares”

El estudio de los programas de dirección escolar categorizados como “ejemplares” muestra que todos ellos tienen en común una serie de características que

extraemos básicamente de King (2017), McCulla y Degenhardt (2015), Dempster, Lovett y Flückiger (2011), Walker, Bryant y Lee (2013), el informe de la OECD sobre mejora del liderazgo (Pont, 2008), y la obra de referencia de Linda Darling-Hammond y colaboradores (2007). Estas características son las siguientes:

En primer lugar, se ha de procurar una enseñanza activa y centrada en el estudiante, que integre teoría y práctica, y se rija por las evidencias científicas de las últimas investigaciones (Huber, 2013; King, 2017). Por lo tanto se han de combinar lo que King llama “*active learning experiences*” (experiencias de aprendizaje activo), y “*experiential learning activities*” (actividades de aprendizaje experiencial). Como ejemplo de lo primero pueden citarse el aprendizaje basado en proyectos, o la utilización del método del caso en las aulas; para ilustrar las actividades de aprendizaje experiencial se pueden señalar todas las actividades prácticas relacionadas con el desarrollo de competencias de liderazgo.

Se han de proporcionar oportunidades de aprendizaje variadas y desarrollar metodologías diversas y estrategias educativas que propicien el compromiso de los estudiantes con el programa. Metodologías que incluyan ABP, investigación-acción, método del caso, proyectos sobre el terreno, redacción de diarios, portfolios, uso sustancial del *feedback* (King, 2017), la mentoría y la evaluación entre iguales (profesores y otros participantes del programa), *learning conversations* (McCulla & Degenhardt, 2016: 566), encuentros de reflexión, seminarios con libro o artículo científico en la mano, lecturas críticas, conversaciones con expertos, uso de modelos y ejemplos, *take home exams* (literalmente, “exámenes para llevarse a casa”), etc.

En segundo lugar, se han de proporcionar experiencias prácticas en las escuelas de forma que se aplique lo aprendido y se produzca la reflexión y la crítica creándose aprendizaje dentro y fuera del centro de estudios: *off-site* y *on-site learning* (McCulla & Degenhardt, 2016).

En tercer lugar, han de usarse tecnologías variadas y todos los elementos virtuales que estén a disposición del profesorado (Bush & Jackson, 2002; Tintoré & Domingo, 2014).

Todo ello envuelto en un ambiente de práctica reflexiva y de andragogía cultural y socialmente responsable (King, 2017). Los participantes en los programas de perfeccionamiento directivo han de habituarse a examinar continuamente sus actuaciones, para conseguir una mejora de sus habilidades de liderazgo. Por otra parte, todos los cursos de dirección han de estar orientados a la inclusión y aceptación de las culturas y personas, base de la acción directiva.

A nivel metodológico, los programas de formación de directivos deberían ser referentes en materia docente y aportar las metodologías y teorías más nuevas, junto con los aspectos más clásicos de la docencia. Por eso se recomienda seguir las metodologías y actuaciones que han demostrado su éxito en las mejores universidades y especialmente el método del caso, considerada una de las mejores formas de perfeccionamiento directivo a nivel internacional.

A continuación se describen algunas metodologías aplicadas en varios programas de perfeccionamiento directivo, incluyendo comentarios de los estudiantes. Todas estas metodologías tienen las características descritas para los programas “ejemplares” de dirección educativa.

Metodología y estructura de la investigación

La investigación, de carácter cualitativo, se inicia con una recopilación y revisión de la bibliografía sobre las nuevas maneras de enseñar en el campo de la formación de directivos. Se recurre, para ello, al análisis de lo que King (2017) llama “andragogía” ya que en programas de especialización directiva resulta difícil hablar de “pedagogía,” o enseñanza orientada a niños. La andragogía, puede definirse como el conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas, como es el caso de los participantes en los programas de dirección educativa.

Al propio tiempo, se comentan las ventajas y desventajas de algunos de estos métodos basándonos en las opiniones de estudiantes de grado y postgrado, que se han recogido mediante cuestionarios y focus groups realizados entre alumnos de asignaturas del área de organización, alumnos de la mención de dirección, y alumnos del postgrado en liderazgo y dirección de una universidad privada española. Cada grupo de discusión estaba compuesto por seis alumnos, que

representaban a un total de 70 alumnos de grado y postgrado. Estos análisis se han llevado a cabo a lo largo de cinco años lectivos.

El trabajo no pretende ser exhaustivo sino descriptivo, para que pueda servir de base a investigaciones futuras.

RESULTADOS

Descripción y comentarios sobre algunos métodos activos aplicables a la formación de directivos escolares

El método del estudio de caso

El método de estudio de casos es una metodología que ha demostrado su éxito en contextos universitarios de prestigio internacional en cuanto a mejora de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes, y de su formación intelectual y profesional. Se trata de presentar al alumnado un caso auténtico para motivar a la reflexión y a la toma de decisiones. En palabras de Hammond (2002), el método del caso es la forma más práctica de aprender competencias directivas. Consiste en discutir sobre situaciones de la vida real, ponerse en situación, decidir y explicar la decisión.

En el mundo educativo, el método del caso empezó a emplearse en la *Harvard Graduate School of Education* a finales de los años 80 del pasado siglo (Young, Crow, Murphy & Ogawa, 2009: 339) aunque las primeras referencias son de principios de los 80. La literatura sobre el empleo de casos en entornos educativos se centró al principio en la formación de profesores, y sólo más adelante –en la década de los 90 – en los líderes educativos. En los 90 UCEA creó una institución destinada a crear materiales, el *Case Study Project* (1994), que dio lugar en 1998 a la edición del *Journal of Cases In Educational Leadership* (JCEL) que todavía existe.

Las investigaciones empíricas sobre la aplicación del método del caso son escasas y se centran en clases individuales o en experiencias de los profesores en un programa determinado. Los resultados suelen ser descriptivos y relacionados con las percepciones de los estudiantes sobre el estudio de casos. En todas las investigaciones, queda claro que el método es muy motivador y sirve para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje.

El método del caso aplicado a la dirección de centros educativos consiste en el análisis individual y grupal de situaciones reales de escuelas para que los directivos se acostumbren a tomar decisiones y las apliquen a su trabajo diario (Ashbaugh, & Kasten, 1991; Bridgman, Cummings & McLaughlin, 2016; Gartland, 2001; Kirschmann, 1995; Kowalski, 2001 y 1998; Merseth, 1997; Sharp, 1997; Snowden, & Gorton, 2002; Vázquez, 2007).

Se trata de efectuar el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso de la vida real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo o generar hipótesis. Se estudia individualmente el suceso (lectura individual), luego se discute sobre el mismo en grupos (trabajo en grupo) y finalmente se explica al gran grupo el proceso de análisis y las decisiones tomadas (puesta en común), aunque no se trata tanto de resolver el problema como de pensar sobre él:

“Ya que no podíamos realmente ir a una escuela, el hecho de trabajar con casos que trataban problemáticas cotidianas de un centro escolar nos ha aportado una visión amplia y global de lo que nos podemos encontrar cuando seamos parte del claustro de profesores de un colegio” (alumno 1).

Entre las indudables ventajas de este método universal están las siguientes: Contribuye a desarrollar el análisis crítico y a resolver problemas en situaciones similares a las de la práctica profesional, ayuda a los estudiantes a tomar decisiones ante situaciones complejas, promueve el aprendizaje activo, promueve el aprendizaje cooperativo y el intercambio de ideas, crea conocimiento y permite aprender a ver cuál es el problema real escondido en una situación determinada. Utilizando este método está claro que el profesor deja de ser transmisor de conocimientos y se convierte en guía y animador de las discusiones en grupo.

El alumnado de grado valora de esta forma la posibilidad de estudiar casos (grupo de discusión realizado con alumnos de primero de organización escolar en la Facultad de Educación): “vemos que los aprendizajes que hacemos son más significativos”; “he aprendido que no sólo hay que criticar los aspectos negativos sino que hay que aportar soluciones”; “los casos permiten pensar en muchas soluciones y entra en juego la creatividad de cada uno”; “me ha servido para practicar el examen”; “sirve para buscar la raíz de los problemas”; “sirve para

buscar soluciones”; “sirve para relacionar con la teoría de la asignatura”; “supone trabajo cooperativo que es mejor que el individual”; “va bien para reflexionar sobre el modelo que queremos ser como maestros y como personas”.

Se trata, en definitiva, de una técnica grupal que fomenta la participación del alumno, desarrolla el espíritu crítico y le prepara para la toma de decisiones, la defensa de argumentos y el contraste de opiniones con los demás componentes del grupo (Andreu et al., 2004: 4).

Según Reynolds (1990:20) existen cinco razones fundamentales que avalan la eficacia del método del caso y que se han podido comprobar en los diferentes programas de dirección:

- 1) Los estudiantes desarrollan mejor sus capacidades mentales evaluando situaciones reales y aplicando conceptos que aprendiendo esos mismos conceptos simplemente a partir de ejemplos teóricos.
- 2) Los alumnos estarán mejor preparados para el desarrollo de su actividad profesional que aquellos que hayan aprendido fórmulas teóricas con poca práctica.
- 3) Las ideas y conceptos se asimilan mejor cuando se analizan en situaciones que han surgido de la realidad.
- 4) El trabajo en grupo, pieza fundamental en este método, y la interacción con otros estudiantes constituyen una preparación eficaz en los aspectos humanos de gestión. Sirve para repasar los casos que van a ser realizados en las sesiones generales y para aclarar dudas que hayan surgido al estudiar individualmente un caso. Este tipo de trabajo ayuda a los que tienen dificultades para hablar en público ya que crea un ambiente de confianza que facilita las intervenciones. Además, integra participantes con diversas experiencias, lo que permite enriquecer los conocimientos del grupo.
- 5) Los alumnos dedican voluntariamente más tiempo a trabajar ya que consideran más interesante trabajar con casos que las lecciones puramente teóricas.

El método del caso es indispensable para acercar a los participantes el trabajo real de los directivos, y para desarrollar las principales competencias directivas de análisis, síntesis o toma de decisiones. Ésta debería ser una metodología

fundamental en los cursos de directivos. Como señala un participante en uno de los programas de formación para líderes educativos:

El trabajo por casos hace que la asignatura sea muy práctica y se puedan aplicar los conceptos teóricos que la asignatura va introduciendo. La implicación en esta metodología de trabajo es muy alta e implica un trabajo previo y acumulativo de conocimiento. También ayuda a interrelacionar conceptos (alumno 5).

También Bush y Jackson (2002: 424) afirman que la formación de directivos educativos ha de realizarse empleando casos, dado que los directores:

Tratan temas muy diversos y se relacionan con grupos de personas muy diferentes dentro y fuera de la escuela, los directores han de ser capaces de basarse en su reserva de prácticas y experiencias, para identificar soluciones a problemas habitualmente complejos.

El método del caso ayuda precisamente a desarrollar y mejorar el proceso de toma de soluciones y reflexión sobre los problemas.

Aprendizaje Basado en Problemas o ABP

En la formación de directivos también se recomienda utilizar el Aprendizaje Basado en Problemas o ABP (Huber, 2011), que es un método que en educación de directivos se emplea desde los años 90 del siglo XX (Bridges & Hallinger, 1997; y Hallinger & Bridges, 2007). El ABP tiene muchas similitudes con el método del caso aunque algunos autores señalan que el método de casos está más centrado en desarrollar capacidades analíticas en la solución de problemas, y el ABP en el desarrollo de habilidades de aplicación del conocimiento a la práctica y en el planteamiento y estructuración de problemas. Como sucede con el método del caso, existe todavía escasa investigación empírica sobre la eficacia del ABP en la preparación de líderes pero también es una metodología que resulta atractiva para los participantes en programas de liderazgo. El método del caso y el ABP son dos metodologías muy adecuadas para desarrollar la capacidad de liderazgo consistente en resolver problemas complejos.

Seminario con documentos “en la mano”

Consiste en analizar conjuntamente un libro o, preferiblemente, un artículo científico sobre las materias objeto de estudio. Se dedican una o varias sesiones

(según la naturaleza del documento) a analizar cada parte del texto, señalando ideas fundamentales, léxico propio de la materia y su definición, temas clave, o temas debatibles (Arbós, Racionero & Tintoré, 2013, a, b y c; Tintoré, Arbós & Racionero, 2014).

El análisis mediante *focus groups* de este tipo de seminarios ha permitido descubrir sus muchas ventajas, pero también algunos de los inconvenientes. Como ventajas destacamos que se pueden leer temas que son difíciles con otras personas que te ayudan en la comprensión. Las interacciones del seminario dan más riqueza a las elaboraciones teóricas, posibilitan debates rigurosos y capacitan a todos para dialogar. El seminario es además fuente de ideas, teorías y nuevas metodologías, proporciona mucha formación intelectual y permite la interdisciplinariedad (cada uno interpreta el texto según sus conocimientos previos).

Aplicado en cursos de postgrado para la formación de directivos escolares, los participantes señalan que esta metodología teórica influye de manera muy práctica en su preparación como directivos, les lleva a realizar cambios o mejoras en sus escuelas y les da pistas para mejorar su liderazgo. Como dificultades puede señalarse que al alumnado generalmente le falta práctica en la lectura de materiales científicos y esto puede ser problemático a nivel inicial y crear dificultades de interpretación. También que algunos alumnos pueden tener dificultades idiomáticas pues muchos artículos y libros están en idiomas extranjeros, especialmente en inglés.

Los comentarios de un grupo de alumnos de tercer curso sobre este tipo de seminarios muestran las ventajas de este método para desarrollar espíritu de indagación y ampliar el conocimiento: “nos enseña cómo se plantea una investigación”; “como se estructura un artículo científico”, “nos da herramientas metodológicas para utilizar en nuestro futuro trabajo de maestros”; “nos enseña conceptos nuevos”.

Otras metodologías activas en la formación de directivos

Para profundizar en la formación directiva, es bueno contextualizar llevando al aula casos e historias de vida de los participantes o de instituciones y escuelas próximas o con elementos en común con los participantes del programa.

Es bueno utilizar también otro tipo de metodologías como los *role playings*, las “experiencias clínicas”, las visitas a escuelas, las mentorías, las lecturas de interés y las simulaciones que permiten desarrollar las competencias necesarias para el trabajo directivo. Otras metodologías que han demostrado su éxito en universidades prestigiosas y que también pueden emplearse son los grupos de estudio, la programación de las asignaturas con base en las últimas investigaciones, o la elaboración de pequeños trabajos de investigación con evaluación entre iguales. Conociendo las últimas investigaciones, los participantes aprenderán a trabajar colaborativamente de cara a liderar procesos de cambio; a utilizar los datos para mejorar la instrucción; a promover la innovación y la creatividad en sus centros, a construir equipos; a diseñar y evaluar currículums según las últimas directrices; y a comunicar proyectos y resultados. Bush y Jackson (2002) nos indican que:

A pesar de que el liderazgo y la dirección son actividades prácticas, es necesario tener en cuenta las teorías e investigaciones más relevantes si queremos que las decisiones se basen en todo el cúmulo de conocimientos que existen, y no queden limitadas sólo a la experiencia personal del líder o líderes. “La teoría – siguen diciendo estos autores- que puede considerarse ‘experiencia destilada’, proporciona una base sólida para evaluar posibles soluciones a los problemas educativos (p. 424).

El sistema de trabajo que se desprende de este tipo de metodologías es de tipo colaborativo pues las últimas investigaciones (i.e. Ng & Szeto, 2016:552) señalan que “el trabajo entre iguales y las visitas a las escuelas son las mejores maneras de aprender” según los directivos noveles que fueron entrevistados por los autores. Lo mismo comentaba Huber en 2011, al indicar que los aprendices adultos prefieren una enseñanza centrada en situaciones problemáticas antes que en contenidos. También se indica que muchos directivos prefieren centrarse en desarrollar competencias de relación interpersonal que competencias

organizativas y que valoran mucho las reuniones y entrevistas entre mentor y discípulo.

Como comenta un participante en los programas de dirección educativa:

Yo creo que lo importante, además de todos los documentos, información, teoría, instrumentos, que nos habéis enseñado los profesores... ha sido poder compartir experiencias, situaciones, maneras de trabajar innovadoras y diferentes con los compañeros del postgrado. Eso también nos ha enriquecido mucho... sin olvidar una excelente base teórica... Yo he aprendido mucho, y a nivel personal me ha servido muchísimo todo lo que he aprendido" (alumno 14).

Pueden diseñarse también actividades on-line a través de la plataforma virtual que incluyan atención tutorial, asesoramiento, lecturas, visionado de videos, pequeñas pruebas de evaluación, participación en discusiones virtuales, creación de diarios para el seguimiento del aprendizaje, resúmenes de lo trabajado en clase, ejercicios de análisis de datos, o elaboración de pequeños proyectos que demuestren la aplicación de lo aprendido, entre otras actividades (Tintoré & Domingo, 2014).

CONCLUSIÓN

Se ha mostrado en estas páginas una muestra de métodos activos señalando su necesidad y relevancia para la preparación directiva. Asimismo, se han analizado los comentarios de los participantes en programas de formación en liderazgo y se ha podido determinar que los métodos activos ayudan a desarrollar competencias directivas, especialmente la capacidad de decidir basándose en evidencias, la capacidad de juzgar y analizar situaciones, o la capacidad crítica y reflexiva.

Los métodos utilizados han podido ayudar a los participantes en su práctica directiva porque son actuaciones que permiten su participación activa, fomentan la reflexión y el aprendizaje autónomo, y fomentan el aprendizaje en colaboración y la interacción con otros alumnos y enseñantes. Para esto directivos o futuros directivos, los métodos propuestos tienen además la particularidad de mejorar el proceso de reflexión y toma de decisiones, competencias básicas para un buen liderazgo educativo.

Sadler (2008) demuestra que son las interacciones con los estudiantes las que influyen sobre todo en el aprendizaje de los mismos. Los métodos que aquí se presentan tienen como característica fundamental que aumentan la cantidad y calidad de las interacciones entre profesorado y alumnado, lo que permite asegurar que se produce un aprendizaje menos superficial, más crítico y más elaborado.

Se requiere un acercamiento profundo a estas actuaciones por parte del estudiante (asistencia, participación, rigor, constancia) si se quiere que éstas funcionen, pero también un acercamiento profundo por parte del profesorado (preparación, selección, evaluación, constancia). Precisamente en esta preparación profunda puede estar el éxito de este tipo de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que utilizar en las clases una u otra de estas metodologías depende del conocimiento y análisis previo de cada una de ellas, por lo que hay que dar posibilidades y formación al profesorado de los programas de liderazgo para familiarizarse con estas metodologías, conocer sus características, sus ventajas y sus inconvenientes. El profesorado ha de tener claras las intenciones educativas y saber qué aprendizaje quiere lograr con el uso del método, y debe preparar correctamente la pauta de trabajo analizando todos los factores que afectan a la eficacia de los métodos. Todo ello supone también ventajas pues facilita convertirse en un mejor profesor universitario, pueden ayudar a profesionalizar la tarea docente, combinan arte y ciencia, constituyen una buena forma de profundizar en la práctica docente y permiten trabajar con métodos que desarrollan un pensamiento de alto nivel en alumnado y profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, M^a Á., González, J. A. Labrador, M^a. J., Quintanilla, I., Ruiz, T. (2004). *Método del caso: Ficha descriptiva y de necesidades*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia. Grupo de Metodologías Activas.
- Arbós, A., Racionero, S. & Tintoré, M. (2013a). Plan de Excelencia Científica en la Facultad de Educación de la UIC. Desarrollo y análisis. En M.T. Ramiro Sánchez, T.

Ramiro Sánchez & M.P. Bermúdez Sánchez (compil.) *X Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 588-593). Granada, España: Asociación Española de Psicología Conductual.

Arbós, A., Racionero, S. & Tintoré, M. (2013b). De Wikipedia al JCR. Impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito en la Facultad de Educación de la UIC. En M.T. Ramiro Sánchez, T. Ramiro Sánchez & M.P. Bermúdez Sánchez (compil.). *X Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Granada, España: Asociación Española de Psicología Conductual.

Arbós, A., Racionero, S. & Tintoré, M. (2013c). *Actuaciones de éxito en la universidad: Impacto de la formación del profesorado basada en evidencias científicas*. Santander, España: I Congreso Internacional en Ciencias de la Educación y el Desarrollo.

Ashbaugh, C. & Kasten, K.L. (1991). *Educational leadership: Case studies for reflective practice*. White Plains: Longman.

Bridges, E.M. & Hallinger, P. (1997). Using Problem-Based Learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72 (2), 131-146.

Bridgman, T., Cummings, S. & McLaughlin, C. (2016). Re-stating the case: How revisiting the development of the case method can help us think differently about the future of the business school. *Academy of Management Learning and Education*, 15(4), 724-741.

Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. *Educational Management & Administration*, 30 (4), 417- 429.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.

Dempster, N., Lovett, S., & Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership: a select literature review*. Melbourne, Australia: The Australian Institute for teaching and school leadership.

- Endrizzi, L. (septiembre, 2011). Savoir enseigner dans le supérieur: Un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 64.
- Gartland, M. (2001). CaseNEX: A web-based approach to expanding cultural perspectives. *Multicultural Perspectives*, 3(2), 35-38.
- Goodwin, A.L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Ying Tan, M., Reed, R., Taveras, L. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 284-302.
- Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement. International Journal of Research, Policy and Practice*, 23(4), 359-367.
- Hallinger, P. & Wang, W-C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Switzerland: Springer.
- Hallinger, P., & Bridges, E. (2007). Developing problem-based learning materials. In P. Hallinger & E. Bridges (Eds.), *A problem-based approach for management education: Preparing managers for action* (pp.45-68). Netherlands, Holanda: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-5756-4.
- Hammond, JS. (April, 2002). Learning by the case method. *Harvard Business School*. 9 (16), 376-241.
- Huber, S. (2012). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders-Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.
- King, C. (2017). *Quality Measures™ principal preparation program self-study toolkit: For use in developing, assessing, and improving principal preparation programs (10th ed.)*. Waltham, MA: Education Development Center.
- Kirschmann, R. E. (1995). *Educational administration: A collection of case studies*. Prentice Hall.
- Kowalski, T. J. (2001). *Case studies in educational administration (3rd Ed.)*. New York: Longman.

- Kowalski, T. J. (1998). *The school superintendent: Theory, practice and cases*. Pearson Education POD.
- Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N., & Rodrigue, A. (2008). *Teaching for deep understanding*. Hawker Brownlow Education.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DFES/NCSL
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Minnesota: The Wallace Foundation.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From Research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCulla, N., & Degenhardt, L. (2015). Journey to school leadership: how action learning identified what participants valued in a year-long Australian leadership development program centered on principles of good practice. *EMAL*, 44, 4, 558-577.
- Merseth, K. (1997). *Cases in educational administration*. New York: Longman.
- Ng, S.W., & Szeto, SY E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *EMAL*, 44(4), 540-557.
- Orphanos, S. & Orr, MT. (2013). Learning leadership matters. The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *EMAL* 42(5), 680-700.
- Pont, B. (2008). *Improving school leadership*. París, Francia: OECD.
- Reynolds, J.I. (1990). *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*. Valencia, España: Instituto de la Pequeña y Mediana Industria Valenciana.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009) School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES). New Zealand: Ministry of Education. [online] Available from <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
- Rossiter, J.A. (2015). Education resources and teaching methodologies for the modern student and busy academic. *IFAC-Papers OnLine*, 48-29. 217–228

- Sadler, I. (2008). *Development of new teachers in higher education : Interactions with students and other influences upon approach to teaching*. (Tesis de doctorado inédita). Escocia, Reino Unido: University of Edinburgh.
- Sharp, W. L. (1997). *Case studies for school leaders: Implementing the ISLLC standards*. Scarecrow Press.
- Snowden, P. E. & Gorton, R. A. (2002), *School leadership and administration: Important concepts, case studies and simulations (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Tintoré, M., Arbós, A. & Racionero-Plaza, S. (2014). Actuaciones de éxito en la Mención de Liderazgo y Dirección de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. In: B. Peña Acuña (coord.) *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp 505-520). Madrid, España: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Tintoré, M. & Domingo, M. (2014). Construyendo una comunidad de aprendizaje en la universidad. En J. Gairín y A. Barrera (2014). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Vázquez, M.I. (2007). *La Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Universidad ORT Uruguay: Instituto de Educación.
- Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4) 405–434.
- Young, M., Crow, G., Murphy, J., & Ogawa, R. (2009). *Handbook of research on the education of school leaders*. NY: Routledge.

Artículo original

Fecha de presentación: mayo, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN PARA EL ENFRENTAMIENTO A LA SUBVERSIÓN POLÍTICO IDEOLÓGICA

THE PREPARATION OF TEACHERS TO BE IN FACING THE IDEOLOGICAL POLITICAL SUBVERSION

Yamilka Crespo-Recaño¹; Mario Bruno Claro-Báez²; Zaida Barceló-Díaz³

¹Licenciada en Educación Primaria. Máster en Ciencias Pedagógicas Profesor Asistente del Centro Universitario Municipal (CUM) "Panchito Gómez Toro" de Jatibonico. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Email ycrespo@uniss.edu.cu ²Licenciado Educación Primaria. Máster en Ciencias Pedagógicas, Profesor Asistente del CUM "Panchito Gómez Toro", Jatibonico, Email mariob@uniss.edu.cu ³Licenciada Educación Preescolar. Máster en Ciencias Pedagógicas Profesor Asistente del CUM "Panchito Gómez Toro", Jatibonico, Email zaida@uniss.edu.cu

¿Cómo citar este artículo?

Crespo-Recaño, Y. Claro-Báez, M. B. y Z. Barceló-Díaz (noviembre-febrero, 2018). La preparación de los maestros en formación para el enfrentamiento a la subversión político ideológica. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 37-54. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/722>

Resumen

Desde la Universidad se debe priorizar la formación integral de los estudiantes, formar un ciudadano cívico, comprometido con su Patria y su Revolución que desde el ejercicio profesional aporte a su sociedad. La subversión político ideológica es uno de los principales instrumentos que utiliza el gobierno de Estados Unidos en su guerra contra Cuba, incidiendo fundamentalmente en la juventud. Actualmente existen dificultades en los modos de actuación de los estudiantes, asociados a una insuficiente preparación político-ideológica y de formación de valores en correspondencia con la sociedad socialista. El artículo tiene como objetivo proponer acciones que contribuyan a preparar a los maestros en formación para que puedan enfrentar la subversión que actualmente se ejecuta contra la isla. Se aplicaron varios métodos y técnicas del

nivel teórico, empírico y estadístico-matemático, sustentados desde una concepción dialéctico-materialista, lo que permitió realizar un diagnóstico de la situación actual en cuanto a su desempeño pedagógico y fundamentar la existencia de varias carencias. El resultado científico al que se arribó fue valorado por los propios participantes, quienes destacaron su valor formativo-educativo que se requiere de la Educación Superior actual.

Palabras clave: educación superior; maestros en formación; subversión política e ideológica; revolución

Abstract

From the University we must prioritize the integral formation of the students, to form a civic citizen, committed with his Homeland and his Revolution that from the professional exercise contributes to his society. Political ideological subversion is one of the main instruments used by the United States' government in its war against Cuba, with an emphasis on youth. Currently there are difficulties in the ways of our students, associated with an insufficient ideological political preparation and formation of values in correspondence with our socialist society. The article entitled "The preparation of teachers to be in facing ideological political subversion", aims to propose actions to prepare these teachers to be in our municipality to face the subversion that is currently taking place against the island. Several methods and techniques of the theoretical, empirical and statistical-mathematical level were applied, sustained from a dialectical-materialist conception, which allowed to make a diagnosis of the current situation regarding its pedagogical performance and to support the existence of several deficiencies. The scientific result that was obtained was valued by the participants themselves, who highlighted their formative-educational value been required by the current Higher Education.

Key words: actions, subversion, revolution, teachers to be, Individual development plan.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de cinco décadas sucesivas administraciones norteamericanas han organizado, financiado y alentado la subversión ideológica contra Cuba con el

objetivo de derrocar a la Revolución que durante más de medio siglo ha resistido guerras económicas y agresiones de todo tipo. La subversión es una acción encaminada a fomentar que algo deje de marchar con normalidad, a desviarlo de sus propósitos y objetivos, a promover desorden, perturbación, indisciplina. Se sabe cuál es el propósito del enemigo y el reto está en que cada cubano o cubana cumpla la función que le corresponde como ciudadano, en el trabajo, en el estudio, en la vida. A los cubanos les queda muy claro que el gobierno estadounidense no ha cambiado su política tradicional contra la nación, persistiendo en el intento de desestabilización interna. Enfrentar la subversión ideológica, fomentada desde Estados Unidos, es un asunto de máxima prioridad para todo el pueblo que construye un país soberano, sin aceptar presiones, ni injerencias externas. Al respecto, expresó Díaz-Canel (2014, p. 21): “Debemos estimular el debate ideológico y la polémica”. Precisamente por toda la obra de la Revolución, que trasciende las fronteras de Cuba, el imperialismo no cesa en sus propósitos de destruirla.

El bloqueo económico, constituye una de las acciones principales incluidas en el plan, promoviendo el desabastecimiento, que traer como consecuencia el hambre, la miseria, la paralización de la vida económica, el desempleo, la falta de transporte, la carencia de medicinas, combustible, energía eléctrica, suministro de agua y prácticamente todos los servicios sociales. Todo esto para fomentar el descontento en la población que culparía a la Revolución de la situación existente. La juventud debe tener pleno conocimiento de las causas y consecuencias que afectan directamente al país y limitan las relaciones con otros países, el verdadero papel que ha jugado Cuba en sus pronunciamientos contra el bloqueo en la Organización de Naciones Unidas (ONU) así como la posición adoptada por los países que integran la organización. Para lograr resultados es necesario el estudio minucioso de las sesiones y las intervenciones de nuestros principales dirigentes en sus pronunciamientos y las ideas fundamentales expresadas en defensa de los ideales patrios.

El gradual y difícil proceso de recuperación de la economía se refleja inevitablemente en la vida espiritual de la sociedad, todo lo cual, como se

explica en la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista (Partido Comunista de Cuba, 2016, p. 5) “ha afectado la motivación para trabajar y ser eficientes, a la vez que se observa cierta erosión de valores inherentes a nuestra sociedad, el incremento de manifestaciones de corrupción, delitos, indisciplinas y otras formas de marginalidad social”. De ahí que la sociedad tiene ante sí el reto de “Intensificar la atención a las instituciones educativas como centro de formación de valores...” (Partido Comunista de Cuba, 2012, p.6), pues: “Otorga especial relevancia a la formación de valores, a la educación y la cultura en todos los ámbitos de la actividad económica y social, en las diferentes formas de propiedad y gestión.” (Partido Comunista de Cuba, 2016, p. 7).

El General de Ejército Raúl Castro Ruz, (2014, p. 4) refiriéndose a la permanente campaña de subversión político-ideológica: “En nuestro caso, como sucede en varias regiones del mundo, se perciben intentos de introducir sutilmente plataformas de pensamiento neoliberal y de restauración del capitalismo neocolonial, enfiladas contra las esencias mismas de la Revolución Socialista”. Sus palabras son una convocatoria a la reflexión y a la acción. En tal sentido en cada lugar en que actuamos, debemos cultivar la interrelación incesante y despojada de formalismos con las masas; desterrar el inmovilismo, los dogmas y consignas vacías; conjugar la sensibilidad política con la intransigencia ante las violaciones y la defensa de la institucionalidad, en un ambiente de orden, disciplina y exigencia. Igualmente las universidades también son productores de ideas y cultura, escenario por excelencia para discutir y reflexionar sobre los grandes problemas de la sociedad. Deben conceptualizar los procesos que vive la nación, en particular trabajar en la fundamentación teórica de nuestro modelo socioeconómico.

La nueva universidad cubana tiene ante sí el reto del desarrollo y fortalecimiento de los valores morales que la sociedad ha inculcado a las nuevas generaciones, a través de la enseñanza general, la familia, la comunidad y todo el sistema de influencias educativas en los diferentes ámbitos en que se forma la personalidad.

Este papel le corresponde por ser en la enseñanza superior un componente esencial de la formación integral de los estudiantes, para desarrollarse como profesionales competentes y como ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad (Ellexpuru, Villardón y Yañiz, 2013).

Los jóvenes, en particular los estudiantes, constituyen el blanco perfecto para el gobierno de Estados Unidos poder ejecutar su política y cambiar así la política actual. Es importante la atención priorizada se le debe prestar al proceso de su formación integral, enfatizando en el componente político e ideológico y en el aprendizaje, más que la enseñanza, con el propósito de formar un ciudadano cívico, comprometido con su Patria y su Revolución que desde el ejercicio profesional aporte a su sociedad.

Con los estudiantes universitarios los profesores debemos estar conscientes sobre la necesidad de concebir una labor intencionada aprovechando la incidencia en el propio funcionamiento de organizaciones como la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), unido a la Unión de Jóvenes Comunistas(UJC), ambas organizaciones juegan un papel determinante en el desarrollo actual y futuro del país.

En el presente trabajo se declara como objetivo: proponer acciones para que los maestros en formación puedan combatir la subversión política considerando el momento histórico, consolidando así los valores y su firmeza para mantener la Revolución cubana, desempeñándolo en el futuro desempeño de su profesión.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA SUBVERSIÓN EN LA JUVENTUD CUBANA

En el enfrentamiento a la subversión ideológica y las operaciones de guerra psicológica, es necesario contar con una definición clara, precisa de cuáles son las peculiaridades de la una y la otra. Así es necesario esclarecer ambos conceptos y sus interrelaciones, de manera que, en su comprensión, se esté mejor preparado para el combate contra este implacable y sutil enemigo imperial.

La misión de la universidad en Cuba trasciende la preparación del profesional para penetrar en la formación del hombre como sujeto social, como actor de los cambios socioculturales, medioambientales, económicos y de todo tipo.

Pero no es posible realizar esta tarea, ni alcanzar las altas aspiraciones trazadas en los Congresos del Partido, si no se implica a todo el sistema de organizaciones, instituciones y organismos en este proceso. Las universidades constituyen un elemento importante por el potencial técnico y metodológico con que cuentan. Es conocido que están compuestas por una masa de estudiantes y profesores con alto nivel cultural, por lo que pueden aplicar técnicas y emplear métodos formativos, educativos y políticos en torno a la propia sociedad.

El impacto de la educación superior en la sociedad, es una de las misiones fundamentales que tiene la institución, siendo la universidad, la mejor preparada para gestionar el conocimiento y aplicarlo en la solución de necesidades sociales, culturales, económicas y ambientales.

En su estrategia subversiva contra Cuba, el imperialismo tiene entre sus objetivos priorizados a los jóvenes, en particular a los estudiantes. Apuesta a la falta de experiencia de vida y a la rebeldía innata de la juventud. Sueña con introducir una cuña entre las distintas generaciones que llevaron adelante la Revolución. Ello reclama igualmente una labor intencionada de la Unión de Jóvenes Comunistas y las organizaciones estudiantiles, de ahí el importante papel que corresponde a los maestros en cada contexto.

El desmontaje de la historia es una arista importante, que se inserta en la estrategia de la guerra cultural; no se trata de que se olvide la historia, sino de su reescritura con el fin de introducir dudas y desconfianzas respecto al carácter único del ideario de la Revolución, que provoquen una ruptura generacional, sobre todo, con la dirección histórica de la Revolución.

Muchos son los retos que se tienen por delante en el plano ideológico y cultural, pero mayores son las potencialidades, aún no aprovechadas del todo, que se tienen para salir airoso. Llevar la historia hasta el corazón mismo del pueblo y en especial a los jóvenes, sin convertirla en una propaganda política vaciada de contenido, continúa siendo una cuestión de la más alta importancia estratégica.

Debemos continuar insistiendo en la necesidad de educar más y mejor a través de la instrucción y en que el proceso de formación establezca conexiones con los retos y los problemas reales de nuestro país y del

mundo en tiempo real para que el aprendizaje pueda resultar útil en el futuro.

Martí fue muy diáfano al expresar que: *“La inteligencia no es más que medio hombre, y no lo mejor de él, ¿qué escuelas son estas donde solo se educa la inteligencia? Lo que estamos haciendo son abogados y médicos...; pero ¿dónde están los hombres?”* (Martí, 1991, p. 78). De lo que se trata es de formar un graduado universitario preparado para la vida en nuestra Cuba revolucionaria

Para el logro de correctos modos de actuación acorde a los ideales de esta sociedad, el eslabón de base, radica en la interacción sistémica entre departamentos, el colectivo de carrera y la comunidad universitaria del año académico, que es donde se decide la formación integral. Está demostrado que un funcionamiento caracterizado por acciones oportunas, pertinentes y coordinadas entre profesores, profesores guías, tutores, estudiantes y sus organizaciones, siempre lleva a resultados superiores.

Para la puesta en práctica de las acciones propuestas se han considerado los diferentes escenarios en que se desenvuelven los maestros en formación a partir del trabajo en las Unidades Docentes.

La práctica laboral es la forma organizativa que tiene por objetivos propiciar un adecuado dominio de los modos de actuación que caracterizan la actividad profesional y, a la vez, al desarrollo de los valores que aseguran la formación de un profesional integral, apto para su desempeño futuro en la sociedad.

Contribuye además, al desarrollo de la conciencia laboral, disciplina y responsabilidad en el trabajo. En esta forma organizativa se materializa, fundamentalmente, el principio marxista y martiano de combinar el estudio con el trabajo relacionando la teoría con la práctica. Se integra como un sistema con las actividades académicas e investigativas, de acuerdo con las particularidades de cada carrera, para lograr tales objetivos definidos en la Resolución Ministerial 210 artículo 14. (Ministerio de Educación, 2007, p. 17).

Independientemente de las modificaciones que aconsejan la actualización de la forma de enfrentar la formación laboral investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas, se mantiene como principio en el modelo pedagógico de su formación que, en Cuba, los maestros se siguen formando desde la escuela y para

la escuela, entendiendo como tales a los docentes para todos los niveles educacionales y a estas como la representación de todas las instituciones docentes de cada uno de esos niveles; y de igual forma se reafirma que la actividad laboral investigativa de los estudiantes continúa siendo la columna vertebral de los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación.

La universidad cubana identifica la **Disciplina Principal Integradora** como la columna vertebral del proceso de formación que se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y da respuesta en su integración a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de ese profesional (Horruitiner, 2006, p. 5). Los contenidos de esta disciplina, son trabajados desde lo **teórico**, lo **metodológico**, **práctico** y lo **investigativo**, desde primer año, lo que permite penetrar en la esencia del objeto de la profesión, del objeto de trabajo, es decir, el proceso educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Para contribuir a la formación integral del futuro profesional se proponen las **acciones educativas** garantizando que se ejecuten, se articulen de forma coherente en el diseño, seguimiento, control y evaluación del sistema de influencias educativas que se desarrolla por parte de directivos, docentes y trabajadores en general, desde las vías curricular y extracurricular, a partir de una correcta organización escolar y adecuadas condiciones higiénico epidemiológicas en las que, la ejemplaridad del educador, la clase como forma fundamental de organización del proceso docente educativo y el intercambio cotidiano entre educadores y educandos, son fuentes imprescindibles de la educación en valores. Históricamente la clase ha constituido una vía fundamental para formar valores en los alumnos; a partir de la labor educativa realizada por los maestros, grandes patriotas forjaron sus sentimientos de amor a la tierra en que nacieron, no con discurso estereotipado, sino mediante un trabajo paciente y persistente encaminado a despertar emociones, a forjar sentimientos y a formar valores.

Los maestros en formación cuentan con su Plan de Desarrollo Individual, desde allí se planifican las actividades a desarrollar considerando los diferentes espacios dentro de los aspectos de la extensión universitaria. Los estudiantes de la FEU

también se vinculan directamente con las restantes organizaciones estudiantiles, ya sea la Organización de Pioneros o la Federación Estudiantil de la Enseñanza Media (FEEM), según corresponda, contribuyendo así a una alianza de gran valor movilizativo.

Las direcciones de cada Unidad Docente deben incorporar, en la planificación del tiempo de atención a las organizaciones estudiantiles de su centro, el correspondiente a la FEU, tener encuentros sistemáticos con su dirigencia y también con el grupo de estudiantes en general, para conocer sus opiniones, analizar diversas problemáticas del trabajo, escuchar sus sugerencias para mejorarlo y esclarecer la política cuando sea necesario.

Una esfera que se debe garantizar por su trascendencia en la formación integral de los estudiantes es la relativa a la Extensión Universitaria que los tiene como sus principales protagonistas, por lo que deben crearse todas las condiciones que garanticen que el trabajo extensionista, en particular el trabajo cultural y su movimiento de artistas aficionados, el deporte universitario y la labor comunitaria se fortalezcan, potenciando su desarrollo desde la propia escuela.

METODOLOGÍA UTILIZADA PARA TRANSFORMAR LOS MODOS DE ACTUACIÓN DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN.

Se efectuó un diagnóstico, con los siguientes objetivos:

- Conocer el grado en que se manifiesta el aprendizaje valorativo y los modos de actuación que se derivan de la formación de valores morales.
- Determinar el conocimiento sobre la historia de Cuba a partir del dominio de hechos relevantes y efemérides según corresponde.
- Determinar la influencia de los directivos, tutores y docentes en general de la Unidad Docente donde están realizando su práctica laboral en función de modificar el modo de actuación de los maestros en formación.

Como métodos fundamentales se utilizaron:

En el nivel teórico:

Análisis Síntesis: cuando se realizó el estudio de los fundamentos teóricos basados en la situación actual de los estudiantes en formación considerando su

modo de actuar y la propuesta de acciones planificadas desde las unidades docentes fundamentalmente en su Plan de Desarrollo Individual.

Inducción-Deducción: Cuando se analizó el verdadero papel que debe jugar el estudiante de la FEU considerando su comportamiento como parte de una adecuada formación política ideológica en correspondencia con los momentos actuales.

Modelación: Cuando se creó una representación del modelo a seguir para alcanzar la adecuada preparación de los estudiantes en los diferentes espacios a través de las acciones diseñadas.

En cuanto a los métodos empíricos:

Análisis de documentos: Para el estudio de documentos que norman la preparación de los estudiantes universitarios considerando los diferentes componentes de la extensión universitaria.

Observación: para el análisis de las actividades que realizan los estudiantes en las unidades docentes y en la propia universidad, su participación y actitud ante las diferentes actividades políticas respecto al contenido antes mencionado.

Entrevista: Para constatar el nivel de preparación respecto al tema tratado.

La **novedad científica** del trabajo se pone de manifiesto en las acciones educativas concebidas desde su Plan de Desarrollo Individual, incluyendo la extensión universitaria para aplicarlas en los diferentes espacios de las Unidades Docentes y preparar política e ideológicamente a los estudiantes para que puedan contrarrestar la subversión que en los momentos actuales ha tomado fuerza en Cuba.

Para la propuesta de acciones se ha tenido en cuenta lo abordado por los diferentes autores respecto al concepto de **acción**, considerando fundamentalmente a lo abordado por González Maura y otros (1995, p. 54) que lo define como un proceso subordinado a fines y objetivos concretos.

Se consideran **acciones educativas** porque contribuyen, en sus objetivos bien definidos, a la formación de valores en los maestros en formación, logrando transformar sus modos de actuación en correspondencia con la sociedad que hoy tenemos, defendiendo nuestros ideales y el mantenimiento de la Revolución.

Para la aplicación de las acciones que a continuación se proponen en este trabajo se tomaron como muestra los 19 estudiantes de la FEU atendidos por profesores de nuestro CUM Panchito Gómez Toro, considerados como los maestros en formación de la muestra tomada, ubicados en 8 Unidades Docentes de nuestro municipio, ellos se manifiestan en ocasiones con poca responsabilidad en la institución educativa, dificultades con la implementación del trabajo político ideológico dentro de la clase que imparten, poco dominio de elementos importantes de nuestra historia, presentan ausencias e impuntualidades con frecuencia, abandono de la carrera, entre otros; sin interiorizar su verdadero papel en la formación de las nuevas generaciones, de manera general aún no se manifiestan acorde a su profesión. Cuentan con su tutor, que en todos los casos no les proporcionan el seguimiento adecuado para su preparación. Los directores están conscientes de su función y la necesidad de la preparación del maestro en formación como futuro profesional, cuentan además con su Plan de Desarrollo individual, pero falta por concretar acciones que el permitan fortalecer su preparación política ideológica que, en los momentos actuales se necesita más que nunca.

A partir de estos fundamentos se concibieron las acciones para las cuales se consideró importante el resultado del estudio de las necesidades de la muestra seleccionada según su ubicación en las diferentes Unidades Docentes del municipio Jatibonico.

Las acciones educativas están estructuradas teniendo en cuenta: motivo, objetivo, objeto, operaciones y forma de proceder.

Propuesta de acciones educativas para combatir la subversión política aplicadas en los maestros en formación.

Acción 1. Estudio detallado del concepto REVOLUCIÓN dado por nuestro Comandante y la aplicación desde la salida curricular, con énfasis en los valores morales.

Objetivo: Reflexionar sobre cada uno de los aspectos que se recogen en el concepto Revolución dado por nuestro Comandante.

Operaciones:

- Momento histórico en que se elaboró.
- Fundamentación de las ideas del líder histórico Fidel Castro.
- Lectura y análisis de cada fragmento, frase, palabra.
- ¿Cómo aplicarlo como futuros profesionales en formación?
- ¿Cómo llevarlo a los estudiantes y sociedad en general?
- Salida curricular según corresponda.

Forma de proceder: Estudio de documentos, preparación de actividades para la docencia, actividades metodológicas, modo de actuación.

Acción 2. Desarrollo de cursos para profundizar en el estudio de la Historia de Cuba resaltando personalidades y hechos históricos relevantes en las diferentes etapas.

Objetivo: Valorar principales hechos históricos ocurridos en la Historia de Cuba en las diferentes etapas del proceso revolucionario.

Operaciones:

- Planificar desde su el Plan de Desarrollo Individual, el estudio de las diferentes etapas de la Historia de Cuba.
- Dominio de elementos de nuestra historia local.
- Dominio de las fechas conmemorativas.
- Salida curricular según corresponda.

Forma de proceder: Estudio de documentos, participación en cursos de superación, autopreparación diseñada, actividades metodológicas, modo de actuación.

Acción 3. Asignarles la responsabilidad del desarrollo de matutinos especiales en conmemoración a efemérides importantes que contribuyan a fortalecer los valores y formación del hombre que en los momentos actuales se requiere.

Objetivo: Ejemplificar hechos históricos ocurridos en la historia patria para transmitirlo a todo el colectivo estudiantil en cada nivel.

Operaciones:

- Planificar desde su Plan de Desarrollo Individual, la responsabilidad de algunos matutinos especiales.

- Dominio del hecho o personalidad histórica relacionada con la fecha histórica o jornada que se conmemora.
- Evaluar la calidad del matutino.

Forma de proceder: Preparación de matutinos especiales, preparación lograda en sus estudiantes, modo de actuación.

Acción 4. Montaje de exposiciones teniendo en cuenta efemérides y jornadas conmemorativas de nuestra historia.

Objetivo: Generalizar estudios realizados sobre diferentes aspectos de la Historia de Cuba, considerando hechos y personalidades relevantes enmarcados en jornadas y fechas significativas.

Operaciones:

- Determinación de las principales jornadas históricas a conmemorar así como fechas históricas de relevancia.
- Dominio de cada fecha seleccionada.
- Determinación de responsabilidades a sus estudiantes.
- Papel protagónico en el montaje de la exposición.

Forma de proceder: Aspectos para la exposición, fundamentación, preparación de los estudiantes, modo de actuación.

Acción 5. Desarrollar sesiones de intercambio donde se realice el debate del papel de los jóvenes incluyendo los estudiantes de la FEU en la actual lucha contra el bloqueo a partir de considerar sus verdaderos propósitos.

Objetivo: Intercambiar diferentes opiniones sobre el efecto negativo del bloqueo así como la repercusión a nivel mundial, su repudio y papel de las organizaciones estudiantiles.

Operaciones:

- ¿Qué es el bloqueo económico? Sus consecuencias para la isla.
- Situación actual del bloqueo.
- ¿Cómo enfrentar las situaciones cotidianas producto del bloqueo?
- ¿Qué es la subversión político ideológica? Sus manifestaciones actuales.
- Papel de la juventud cubana para enfrentar la subversión.
- ¿Cómo lograrlo desde la escuela?

Forma de proceder: Estudio de documentos, preparación de actividades para la docencia, actividades metodológicas, modo de actuación.

Acción 6. Análisis y discusión de discursos de los principales dirigentes de la Revolución Cubana así como de las últimas intervenciones en la ONU.

Objetivo: Profundizar en el análisis de discursos de los principales dirigentes de la Revolución, así como intervenciones en organizaciones internacionales como la ONU.

Operaciones:

- ¿Qué representa la ONU? Papel que ha jugado la delegación cubana.
- Pronunciaciones contra el bloqueo. Países que mantienen su posición en contra la isla.
- Discurso del canciller Bruno Rodríguez Parrilla. Idea central.
- Posición de la Delegación cubana.

Forma de proceder: Estudio de documentos, preparación de actividades para la docencia, actividades metodológicas, modo de actuación.

Acción 7. Intercambio con combatientes de la lucha revolucionaria considerando sus vivencias y proponer acciones que resalten el papel de la juventud en los momentos actuales.

Objetivo: Valorar actuaciones de combatientes que participaron en el proceso revolucionario para contribuir al cambio de actuación que se aprecia en muchos jóvenes.

Operaciones.

- Personalidades destacadas de la localidad.
- Intercambio con combatientes y personalidades de la localidad.

Forma de proceder: Intercambio con las personalidades seleccionadas, preparación de actividades para la docencia, actividades metodológicas, modo de actuación.

Acción 8. Desarrollar talleres donde se intercambien experiencias sobre la salida curricular posible a la temática, considerando las posibilidades que se ofrecen en las diferentes asignaturas.

Objetivo: Planificar actividades desde las diferentes asignaturas que imparten, donde se aborde la salida del trabajo político ideológico, según las posibilidades que ofrezca el contenido.

Operaciones

- Participación en actividades metodológicas desarrolladas por la estructura del centro donde se determine la salida en la clase del trabajo político ideológico.
- Observación de clases.
- Análisis de las potencialidades de cada asignatura para dar salida al trabajo político ideológico.

Forma de proceder: Estudio de documentos, preparación de actividades para la docencia, actividades metodológicas, modo de actuación.

Acción 9. Participar en la organización de galas culturales en homenaje a figuras destacadas de la localidad.

Objetivo: Participar en las diferentes galas culturales que se desarrollan para fortalecer el amor y reconocimiento a figuras importantes de nuestra localidad.

Operaciones.

- Conciencia sobre el verdadero objetivo de la gala a desarrollar.
- Preparación de números culturales, utilización de frases martianas, de Fidel, fragmento de discursos.
- Lograr la participación de la familia y la comunidad.

Forma de proceder: Preparación de actividades culturales, participación en las mismas y papel protagónico, modo de actuación.

Acción 10. Promover el debate de textos que contribuyan a profundizar el conocimiento de la Historia de Cuba y conlleven a reflexiones ante la situación actual que se presenta en el país.

Objetivo: Reflexionar y debatir en los diferentes espacios aspectos esenciales relacionados con la situación actual del país y la necesidad de enfrentamiento a la subversión.

Operaciones:

- Dominio de los temas de actualidad.

- Intercambio sobre elementos fundamentales de la historia de Cuba que contribuyan a contrarrestar la subversión.
- Importancia del dominio de la temática.

Forma de proceder: Dominio del acontecer nacional e internacional, valoraciones realizadas, actividades metodológicas, modo de actuación.

Acción 11. Divulgación y debate a partir del análisis de la biografía de los principales dirigentes de la Revolución Cubana con énfasis en la vida y obra de Fidel Castro Ruz destacando los logros de la Revolución.

Objetivo: Valorar las personalidades históricas relevantes con énfasis en el estudio de la vida de los principales dirigentes de la Revolución Cubana.

Operaciones.

- Estudio de la biografía de Fidel Castro Ruz, líder histórico de la Revolución.
- Conocimiento de los principales logros de la Revolución.
- ¿Cómo pueden trabajar estos con sus estudiantes?

Forma de proceder: Dominio de la biografía de Fidel Castro, Estudio de documentos, preparación de actividades para la docencia, participación en las actividades metodológicas, modo de actuación.

RESULTADOS ALCANZADOS LUEGO DE LA APLICACIÓN DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS

Luego de haber determinado las carencias en cuanto a la preparación de los maestros en formación a partir de los resultados del diagnóstico inicial, se realizó un trabajo conjunto: profesor, tutor y director de la Unidad Docente para determinar las acciones propuestas y su inclusión en el Plan de Desarrollo Individual; garantizando el seguimiento y control por parte de todo el personal implicado.

Posterior al cumplimiento de estas acciones educativas se pudo comprobar que:

- Se garantizó mejor asistencia y puntualidad a la Unidad Docente donde están ubicados.
- Asistencia a las actividades políticas desarrolladas y convocadas por la dirección de la Unidad Docente y las propias de la Universidad.

- Desempeñaron un papel protagónico especial en el desarrollo de matutinos, actividades conmemorativas de fechas históricas relevantes, montaje de exposiciones, entre otras.
- Dominio del acontecer nacional e internacional.
- Dominio de la biografía de los principales dirigentes de la Revolución, incluyendo al líder histórico de la Revolución.
- Participación activa durante el debate en las actividades metodológicas desarrolladas en la Unidad Docente.
- Salida coherente del trabajo político ideológico en la clase o actividad docente, logrando la interiorización por partes de sus estudiantes.
- Mejor desempeño de su labor investigativa ubicándose en el contexto actual que se vive en los países de América Latina.
- Mejores resultados en la Disciplina Principal Integradora con mayor dominio de los aspectos ideológicos abordados.
- Mejores resultados en su trabajo extensionista así como en las diferentes actividades de la brigada FEU.

CONCLUSIONES

La subversión política ideológica que lleva a cabo el gobierno de Estados Unidos, desarrolla acciones para influir en la juventud cubana. Los estudiantes universitarios necesitan estar preparados para enfrentarlas en el contexto actual. En muchas ocasiones presentan carencias en su preparación política que influye en su modo de actuación como futuro profesional.

Los maestros en formación, luego de haber cumplido con las acciones planificadas mostraron un alto nivel en su preparación político ideológica, puestas de manifiesto en sus modos de actuación, incluyendo el enfrentamiento a cualquier acción subversiva por parte del enemigo. Se evidenció gran interés por el sistema de actividades docentes, demostrado en el nivel de participación e influencia en la Unidad Docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro Ruz, R. (2 de enero de 2014). Discurso en el 55 Aniversario del Triunfo de la Revolución. *Granma*.

Díaz-Canel, M. (11 de enero de 2014). Los cubanos rescatamos nuestra dignidad plena en enero de 1959: Discurso en el 55 aniversario de la entrada de Fidel a La Habana. Granma.

Elexpuru Albizuri, I., Villardón Gallego, L. y Yañiz Álvarez de Eulate, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 362 doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-158.

González Maura, V. y otros. (1995). *Psicología para Educadores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Horrutiner Silva, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo formación*. La Habana, Cuba: Félix Varela

Martí, J. (1991). *Cartas de Martí*. La Habana, Cuba: s.n.

Ministerio de Educación Superior (2007). *Reglamento de trabajo Metodológico: Resolución 210/2007*. La Habana, Cuba: Autor.

Partido Comunista de Cuba. (2016). *Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista: Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030: Propuesta de Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos*. La Habana, Cuba: Autor.

Partido Comunista de Cuba. (2012). *Objetivos de Trabajo del Partido Comunista de Cuba aprobados por la I Conferencia Nacional*. La Habana, Cuba: Autor.

Artículo original

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

GESTIÓN SOCIAL DEL LIDERAZGO ACADÉMICO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

SOCIAL MANAGEMENT OF ACADEMIC LEADERSHIP FOR CURRICULUM DEVELOPMENT AND ACCREDITATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS

René Cristóbal Crocker-Sagastume¹; José Luis Vásquez-Castellanos²; Vylil

Georgina García-Serrano³

¹ Médico-pediatra con Maestría en Salud Pública sobre Orientación en Nutrición Maternoinfantil, Máster y Doctor en Investigación en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador Titular del Instituto Regional de Investigación en Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Director de Ciencias de la Salud e Investigación en Universidad Guadalajara Lamar. Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Centro Universitario de Ciencias de la Salud Universidad de Guadalajara Email: recricrosa_7@hotmail.com;² Médico-epidemiólogo y Doctor en Ciencias Sociomédicas, Profesor investigador Titular del Instituto Regional de Investigación en Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Correo: luisvzq@yahoo.com;³ Licenciada en Nutrición con maestría en Ciencias de la Salud Pública, doctora en Sociomedicina con Orientación en Antropología de la Salud. Profesora de la Licenciatura en Nutrición y afiliada académica en el Instituto Regional de Investigación en Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Correo: minea269@hotmail.com

¿Cómo citar este artículo?

Crocker-Sagastume, R. C., Vásquez-Castellanos, J. L. y García-Serrano, V. G. (noviembre-febrero, 2018). Gestión social del liderazgo académico para el desarrollo curricular y la acreditación de programas educativos. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 55-79. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/783>

Resumen

En el artículo se analiza una experiencia educativa de desarrollo curricular con el enfoque de Competencias Profesionales Integradas, realizada con programas educativos de Licenciatura en Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara, México, que se sustenta en el Modelo de Gestión de Liderazgo Académico Basado en Evidencias, con el propósito de contribuir a desarrollar el aseguramiento de la calidad que realizan conjuntamente los organismos acreditadores y las instituciones universitarias en México. En la implementación se

aplica un diseño de investigación acción participativa que incluye las siguientes fases: Planeación del proyecto y organización de los liderazgos académicos; formación y capacitación de los liderazgos académicos para la investigación y análisis de los resultados; desarrollo del liderazgo social para la construcción de la propuesta de transformación para el desarrollo curricular y organización del liderazgo social para la evaluación y acreditación de las carreras. El trabajo aporta una propuesta teórico-metodológica e instrumental para desarrollar el liderazgo académico para el desarrollo curricular y responder a los retos de evaluación y acreditación de calidad y competitividad demandadas por las políticas educativas nacionales e internacionales, sin dejar de lado las propuestas político-ideológicas de las instituciones educativas públicas relacionadas con la equidad y la identidad sociocultural y profesional.

Palabras clave: Gestión social; liderazgo académico; desarrollo curricular.

Abstract

The article analyzes an educational experience of curricular development with the focus of Integrated Professional Competencies carried out with educational programs of Bachelor in Nutrition of the Network University of Guadalajara, Mexico, which is based on the Evidence Based Academic Leadership Management Model, with the purpose of contributing to the development of quality assurance jointly carried out by accrediting bodies and university institutions in Mexico. In the implementation a participatory action research design is applied that includes the following phases: Project planning and organization of academic leadership; training and training of academic leaders for research and analysis of results; development of social leadership for the construction of the transformation proposal for curricular development and organization of social leadership for the evaluation and accreditation of careers. The work provides a theoretical-methodological and instrumental proposal to develop academic leadership for curricular development and respond to the challenges of evaluation and accreditation of quality and competitiveness demanded by national and international educational policies, without neglecting the political-ideological proposals of public educational institutions related to equity and sociocultural and professional identity

Key words: Social management; academic leadership; curricular development.

INTRODUCCIÓN

En la investigación se analiza la experiencia de gestión social del liderazgo académico, para el desarrollo curricular de los programas educativos de las carreras de Nutrición de la Universidad de Guadalajara, proceso sustentado en un enfoque de Competencias Profesionales Integradas y de gestión académica, basada en evidencias científicas, que ha permitido el aseguramiento de la calidad educativa y la acreditación ante organismos externos nacionales e internacionales, realizada desde el año 2010 al 2016.

En las últimas décadas las instituciones de educación superior en México han sido reguladas a través de ejercicios de evaluación y acreditación externas, que responden a las políticas internacionales de “Rendición de Cuentas” de las instituciones sociales, en dirección de mejorar la calidad y buscar la satisfacción de los usuarios de los servicios educativos.

De acuerdo a trabajos realizados por el autor (Crocker et al., 2008) y (Crocker, 2009) los modelos de calidad educativa que se aplican en la mayoría de procesos de acreditación de los programas educativos del Consejo para la Acreditación de Programas de Educación Superior en México (COPAES), responden a los indicadores de evaluación y acreditación de la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) y son coincidentes con propuestas sociológicas estructural-funcionalistas; en lo pedagógico, el modelo de evaluación y acreditación se fundamenta en una propuesta curricular de tipo disciplinar reproduccionista, valorando los planes y programas de estudio por unidades de aprendizaje fragmentadas, que respondan principalmente a las competencias que demanda el contexto laboral y el aparato productivo con escasa pertinencia con los problemas sociales.

La evaluación y acreditación externa, es aplicada en su mayoría por verificadores con formación en el campo disciplinar y profesional, alguno de los cuales, carecen de formación en el campo de las ciencias de la educación, lo que les dificulta comprender la diversidad de culturas académicas de las instituciones educativas y genera procesos de valoración poco flexibles, lo que transforma al proceso en auditorías educativas fiscalizadoras y provoca fuertes tensiones entre evaluadores

e instituciones educativas, así como acciones de resistencia y simulación de los líderes educativos que coordinan los programas evaluados.

A pesar de los señalamientos críticos expuestos, esta nueva cultura de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, ha tenido un efecto positivo al romper las inercias de evaluación tradicional, que han sido ejercicios de autocomplacencia y no valoran la calidad y competitividad de las instituciones educativas en el contexto local, regional, nacional e internacional.

Los retos que se generan para las instituciones educativas de educación superior por esta nueva política educativa nacional e internacional, demandan la necesidad de desarrollar liderazgos para la gestión social del desarrollo curricular para responder a la evaluación y acreditación de la calidad educativa con base en evidencias empírico-científicas que garanticen la calidad y la competitividad de las instituciones con base en indicadores laborales, productivos y profesionales, sin dejar los liderazgos académicos propios y las demandas sociales de amplios sectores del país, propósito que anima el presente trabajo.

En los últimos dos siglos las universidades han estado dominadas por el pensamiento hegemónico Positivista² y han desarrollado la administración educativa de su quehacer con base en una estructura funcional trasladada del pensamiento económico sustentado en el Modelo Fordista³.

Desde esta visión, las organizaciones educativas se transformaron en un fin en sí mismas, donde es más importante administrar las funciones y tareas del personal, que analizar de forma crítica las exigencias del contexto y el grado de satisfacción de la sociedad a través de sus procesos educativos y sus egresados.

Con el auge de la Tercera Revolución Científico-tecnológica y la Globalización Neoliberal, el modelo de gestión Fordista ha entrado en crisis, por lo que se ha

² El pensamiento Positivista, constituye una visión instrumental de la realidad sustentada en la búsqueda fragmentada de la explicación causal de los fenómenos para ser transformados en conocimiento útil, los cuales deben cuantificarse a través de la estadística para ser objetivados científicamente.

³ El Fordismo es el pensamiento económico estadounidense de gerencia de las empresas que toma como modelo la Industria automotriz, en donde se organiza la administración de la organización en departamentos con una estructura funcional altamente productiva. Este modelo se trasladó a la educación a través de la Reforma Flexner.

venido desarrollando en las empresas el Modelo de Gestión por Procesos, que permea buena parte de la Gestión Académica de las instituciones educativas. Este Modelo es definido como: “la forma de administrar un sistema interrelacionado de procesos de la empresa para lograr la satisfacción del cliente y que permite optimizar la aportación de valor añadido y ser integrante de la gestión de calidad” (Amozarrain, 2000, p. 4).

Esta visión de la administración educativa sustentada en la Teoría de Sistemas, donde los procesos se comprenden como

Una secuencia ordenada y lógica de actividades repetitivas que se realiza por las personas, grupos o departamentos, con la capacidad de transformar las entradas (inputs) en salidas o resultados programados (outputs) para un destinatario (clientes externos –evaluadores o acreditadores- o internos – alumnos, padres de familia-) buscando un valor agregado para la competitividad... (Nogueira Rivera et al., 2004 citado en García Azcanio et. al, 2004, p. 2)

El origen de la evaluación de la calidad educativa se produce en los países anglosajones en la década de los ochenta, debido a la demanda externa creciente de los estados nacionales de “Rendición de Cuentas” (accountability) para garantizar al público la calidad de la enseñanza impartida en las escuelas, en el momento que los recursos disminuían por la crisis del Estado de Bienestar. (McCormick & James, 1997).

En la década de los noventa, en los Países Bajos se genera una precisión del concepto de Gestión de Calidad de la Educación Superior, en donde se le define como:

Conjunto de actividades que tiene por objeto reunir, analizar y usar información sobre el funcionamiento de la propia institución o partes de ella. Esta información puede ser usada para mantener o mejorar el funcionamiento o para responder a demandas externas de evaluación... (Kells, Maasen, & Haan, 1992, p. 10)

En el campo de la gestión académica, las instituciones universitarias están ante el doble dilema: responder a las políticas de evaluación y acreditación sustentadas

principalmente en el Modelo de Gestión por Procesos, que buscan una mayor eficiencia de los recursos acreditando competitividad y calidad de sus programas y egresados en el mercado de servicios educativos y el mercado laboral de las profesiones, así como mantener su identidad cultural académica, que brinde respuesta a las demandas de equidad de la sociedad.

Desde la perspectiva de los autores, para lograr el propósito mencionado, es necesario realizar una ruptura con los paradigmas de la modernidad educativa, hegemonizados por las propuestas Neopositivistas y su contrapropuesta Sociocrítica y formular propuestas interparadigmáticas, que integren las perspectivas Estructuralista y Constructivista, que permitan reproducir las demandas de la “Estructura Económica” hegemónica relacionadas con calidad y competitividad, con las “Construcciones Sociales” de los actores de las instituciones educativas, relacionadas con identidad cultural académica y pertinencia social. (Crocker et al., 2009).

Desde lo pedagógico, es necesario recuperar teorías curriculares con enfoque Complejo Posmoderno, que vinculen las siguientes dimensiones; el contexto socioeconómico, político y cultural; las políticas institucionales y las prácticas de aula vinculadas con escenarios de la realidad profesional y social. (De Alba, 1995). Esta perspectiva práctica del currículum universitario tiene dos retos teóricos: Generar una teoría para el Desarrollo Curricular y una perspectiva teórica para el desarrollo de liderazgos para la Gestión Social del Currículum.

Trabajar el currículum desde la perspectiva teórica del Desarrollo Curricular, implica comprender el proceso de evaluación y acreditación de la calidad educativa, como un programa de investigación educativa de tipo evaluativo, que permita generar datos que sean transformados en evidencias empírico-científicas para la toma de decisiones fundamentadas. (Crocker, Cuevas, Hunot, González, & López, 2009).

Desde la perspectiva del Liderazgo para la Gestión Social del Currículum, se comprende a la gestión académica del desarrollo curricular como:

Un proceso social de investigación educativa de tipo evaluativo, en donde los actores de una institución educativa se organizan de forma

participativa para evaluar, planificar, implementar, monitorear y mejorar continuamente la calidad del currículum, de acuerdo a las demandas del contexto económico, político, laboral, profesional y social que permita que sus egresados, su producción científica y el desarrollo cultural de la comunidad académica, sean competitivos de acuerdo a los estándares de calidad educativa, pero que también actúen con identidad y compromiso para la transformación social en la búsqueda de la equidad... (Crocker, 2008, p. 22)

Esta construcción del autor, se vincula al Modelo de Diálogo Social (Organización Panamericana de la Salud, 2007), donde se busca que los líderes y actores de una organización social o educativa, de forma participativa, definan sus objetivos de calidad, los contrasten con los indicadores de calidad externos y se comprometan a mejorar la calidad de su organización, a través de procesos formativos y autoformativos de líderes comprometidos con la visión social de la institución. Este modelo puede utilizar procesos e indicadores de otros modelos, pero utilizados desde la visión Crítico-Constructivista, permite la Gestión Social del Liderazgo de la Calidad Académica.

En un trabajo de investigación realizado por los autores para realizar el diagnóstico de liderazgo para la transformación de la educación médica en México (Crocker & Vásquez, 2015) se identificaron los siguientes problemas: ausencia de líderes que superen el enfoque tradicional para impulsar los cambios en la educación médica nacional e internacional, carencia de un programa de detección y formación de talentos jóvenes para propiciar nuevos liderazgos para resolver el programa del recambio generacional y creación de la figura del Mentor Académico, contribuya a que los académicos con mayor prestigio y que están en la etapa final laboral, participen como guías de los nuevos líderes jóvenes. Se concluye que, en la gestión del cambio del modelo de educación médica, es fundamental el papel de los liderazgos locales, regionales y nacionales.

Para realizar la gestión del desarrollo curricular con enfoque de calidad (González & González, 2012) señalan que existen cuatro estilos de liderazgo: Laissez Faire, liderazgo en el que se dejan todas las responsabilidades y decisiones al grupo;

Autocrático, donde se perfila al líder que no permite la participación de los participantes en la toma de decisiones del grupo o las organizaciones; Transaccional, estilo por medio del cual el líder incentiva a sus seguidores a través de la recompensa por su desempeño, y Transformacional, es un tipo de liderazgo donde se tiene una visión amplia de los fines y propósitos de la organización, donde se motiva a los miembros a ser emprendedores e innovadores y hay una comunicación positiva y flexible entre los líderes, colegas y seguidores, para conocer las necesidades del grupo y lograr así alcanzar las metas propuestas.

El modelo de liderazgo que se ha implementado en las organizaciones educativas que forman profesionales de salud en la región, es producto de la sociedad industrial dominada por el Modelo Fordiano, que generó la Reforma Flexner en Estados Unidos de Norteamérica desde 1910, que impactó las escuelas de Medicina de México desde 1950 y que tiene las siguientes características: es de tipo gerencial y autoritario, genera una cultura de liderazgo académico jerárquico, fomenta los liderazgos aislados por áreas o departamentos y fomenta comunidades académicas poco participativas.

Para formar líderes para la gestión del cambio en educación, es importante posicionar un estilo de liderazgo, entre los diferentes estilos de liderazgo que existen. La perspectiva de liderazgo para innovar la formación de líderes para el cambio en lo educativo que se propone, es el Liderazgo Distribuido para la Transformación de organizaciones que aprenden a través de la gestión del conocimiento. Desde esta perspectiva, el liderazgo, es el reconocimiento social de la capacidad de liderazgo de miembros de las instituciones educativas, la voluntad de conducir a hombres y mujeres hacia propósitos y fines socialmente consensados. Para lograr el cambio de la educación, es necesario definir un modelo de gestión del cambio, el cual debe estar sustentado en un paradigma de gestión de calidad, que permita evaluarlo a corto, mediano y largo plazo con bases científicas y no caer en procesos donde se priorice lo instrumental. Entre las características de este nuevo tipo de liderazgo distribuido están:

- a) El cambio de las instituciones educativas hacia organizaciones del conocimiento.

- b) El análisis de las demandas de las políticas globales en liderazgo académico.
- c) La comprensión de las nuevas culturas de liderazgo surgidas en sociedades en transición a la democracia real.
- d) El surgimiento de nuevos actores y formas de comunicación social.
- e) La responsabilidad social de ser pertinente y la rendición de cuentas sobre la calidad educativa.

Fundamentales para el liderazgo Transformacional en una institución de educación que promueve el Liderazgo Académico Distribuido, son los siguientes valores: el carácter, el talento, el carisma, la voluntad, la tolerancia, la capacidad de comunicación y el conocimiento de lo que se lidera, así como su vinculación con la realidad social y de salud y con todos los actores académicos, entre otras características esenciales.

El proceso de gestión social del desarrollo curricular que se analiza en el presente trabajo, es conducido desde el año 2010 por los miembros del Comité Curricular del Consejo Consultivo de las Carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara e implementan una propuesta currículum con el enfoque de Competencias Profesionales Integradas, con base en propuestas construidas desde la metodología de gestión del liderazgo social de la calidad académica.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el proyecto participan los líderes formales y representantes de las 6 carreras de la Red Universidad de Guadalajara y miembros de los cuerpos académicos que realizan gestión y aplicación del conocimiento en el campo disciplinar y educativo de la nutrición y ciencias de los alimentos. Los miembros del equipo investigador funcionan como asesores del proceso.

Los elementos epistemológicos y sociológicos que guían la presente investigación se fundamentan en los siguientes principios: La gestión del liderazgo académico está sustentada en el diálogo social basado en la misión, visión, políticas de calidad y valores institucionales; los objetivos de la gestión social del liderazgo académico para el desarrollo curricular son de tipo participativo, que buscan el compromiso de los actores educativos de llevar a la práctica educativa y docente

los acuerdos básicos alcanzados en el desarrollo curricular para el aseguramiento de la calidad interna y no dejarlos como discursos para ser presentados a los evaluadores y acreditadores externos.

La estrategia metodológica para la Gestión Social del Liderazgo Académico para el Desarrollo Curricular Basado en Evidencias que se aplica en la presente investigación educativa se sustenta en un diseño de Investigación Acción Participativa, que incluye cuatro fases: Planeación del proyecto y organización de los liderazgos académicos; formación y capacitación de los liderazgos académicos para la investigación y análisis de los resultados; desarrollo del liderazgo social para la construcción de la propuesta de transformación para el desarrollo curricular y la planeación estratégica; organización del liderazgo social para la evaluación y acreditación de las carreras.

Sobre la base de los antecedentes revisados, el marco teórico propuesto y en la experiencia sistematizada en el desarrollo, evaluación y acreditación de programas educativos en educación superior en los últimos quince años en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, se implementa una estrategia metodológica para la Gestión Social del Liderazgo Académico para el Desarrollo Curricular Basado en Evidencias que incluye los siguientes procedimientos de investigación:

- ✓ Planeación del Proyecto con base en la Gestión Social del Liderazgo Académico para el Desarrollo Curricular Basado en Evidencias.
- ✓ Organización de grupos de trabajo para la Gestión Académica.
- ✓ Organización del Sistema de Gestión Social de acuerdo al Modelo Educativo y objetivos de calidad de la institución educativa.
- ✓ Monitoreo e investigación de los factores de la dimensión externa e interna del currículum de la carrera de Nutrición.
- ✓ Análisis de datos cuantitativos de las dimensiones analizadas para valorar la pertinencia interna y externa del currículum de las carreras de Nutrición.

- ✓ Autoevaluación con la participación de los miembros de las comunidades académicas de las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara y sus escuelas incorporadas.
- ✓ Propuestas de transformación curricular con base en las posibilidades reales de cambio institucional.
- ✓ Planeación para la construcción de la misión, visión, valores, políticas de calidad y programas estratégicos para el desarrollo curricular del modelo de competencias profesionales integradas en las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara.
- ✓ Planificación de la autoevaluación para la acreditación externa de los programas educativos de nutrición.

RESULTADOS

Para construir este apartado se utiliza como guía las preguntas de investigación formuladas en el proceso de construcción social de liderazgos para realizar la “gestión académica del currículum por competencias profesionales integradas” que se presentan a continuación:

1. ¿Cuáles son las características de la experiencia de gestión social sustentadas en el liderazgo académico para el desarrollo del currículum por competencias profesionales integradas, realizadas por las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara en los últimos años?

En la presente investigación se formula una propuesta de “gestión académica del currículum por competencias profesionales integradas”, donde se toman en cuenta las necesidades y demandas externas e internas con el propósito de generar una política de gestión del liderazgo académico que permita a las instituciones, sus miembros y sus egresados ser competitivos en el mercado laboral y de servicios educativos, a la vez que desarrollen la identidad sociohistórica y cultural de sus propias propuestas educativas y de la profesión.

Esta propuesta se fundamenta, en lo epistemológico, en la visión Crítico-constructivista, en donde la gestión académica del desarrollo curricular, se comprende como un proceso social de investigación educativa en donde los sujetos de una institución se organizan de forma participativa para evaluar,

planificar, implementar, monitorear y mejorar continuamente la calidad del currículum de acuerdo con las demandas del contexto económico-político, laboral, profesional y social y permita que sus egresados, su producción científica y el desarrollo cultural de la comunidad académica sean competitivos de acuerdo con los estándares de calidad educativa, pero que también actúen con identidad y compromiso para la transformación social en la búsqueda de la equidad.

Para realizar la gestión académica del currículum por competencias profesionales integradas, se implementa una metodología democrática, favorecedora de que los miembros de la comunidad de nutriólogos de la Red Universidad de Guadalajara participen con juicio crítico-científico en el monitoreo, investigación, autoevaluación, construcción de propuestas de transformación, en la planeación estratégica y en la mejora continua de su proceso educativo, que permitan desarrollar el modelo de competencias profesionales integradas, la gestión del talento humano, la gestión del saber científico y la internacionalización, así como lograr que sus programas y miembros sean acreditados y certificados a escala nacional e internacional de acuerdo con estándares de calidad, a la vez que contribuyan al desarrollo sustentable del país y la región con un enfoque de equidad y de respeto a la identidad sociocultural de sus poblaciones y comunidades.

2. ¿Qué características de liderazgo académico se implementan para la gestión social de currículum por competencias profesionales integradas para dar respuesta a las demandas externas de certificación y acreditación de la calidad educativa sin perder los procesos de desarrollo curricular propios que mantienen la identidad cultural y de educación en nutriología?

En lo metodológico se propone el diálogo social como la estrategia política que permite construir propuestas participativas sustentadas en la democracia académica, y a sus miembros les permita valorar los retos de las instituciones ante contextos complejos, además del papel de la comunidad educativa en asumir con responsabilidad histórica una política de calidad y de competitividad de sus programas y de sus egresados de acuerdo con los estándares de calidad nacional e internacional, sin dejar de lado sus utopías de universidad pública

relacionadas con la pertinencia social y político-ideológica vinculada con la preservación de la soberanía y la identidad cultural, como región y país y con la lucha por la equidad social, étnico-cultural y de género.

Desde la perspectiva pedagógica, se genera la necesidad de profesionalizar una serie de líderes académicos con formación en investigación educativa y en procesos de gestión curricular ligados a los cuerpos académicos, que desarrollan sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, para monitorear e investigar el desarrollo curricular del modelo de competencias profesionales integradas, tomando en cuenta los estándares e indicadores de calidad nacional e internacional y las políticas institucionales; que permitan la pertinencia social en la formación de recursos humanos en salud y la integración de sus programas con la sociedad.

Uno de los aspectos nodales de la estrategia desarrollada durante el proceso es la construcción de categorías, unidades de análisis, estándares e indicadores de calidad para el monitoreo, investigación, autoevaluación, planeación estratégica y la mejora continua del proceso de gestión académica. La construcción de estos elementos constituye uno de los aportes de los diferentes equipos de trabajo organizados para la investigación curricular. Una tarea pendiente es transformar estos elementos en un programa para la gestión del liderazgo académico de cada una de las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara.

3. ¿Cómo se ha desarrollado el currículum de competencias profesionales integradas que se ha implementado en las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara?

En las investigaciones que fundamentaron el proceso de desarrollo curricular de las carreras de nutrición de la Red Universidad de Guadalajara, se realiza un monitoreo e investigación del desarrollo histórico de la formación de nutriólogos en Jalisco, utilizando una serie de categorías, unidades de análisis, estándares e indicadores de calidad que permiten valorar la competitividad y la pertinencia social de las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara y proporcionan elementos para la autoevaluación de las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad actuales, de la dimensión interna de la carrera de Nutrición

del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, comparándolas con las otras carreras de Nutrición de la Red de la Universidad de Guadalajara, con las demandas de la dimensión externa y las políticas de calidad de la educación superior, con énfasis en la formación de nutriólogos. Del análisis de datos se puede inferir que:

El modelo curricular ha sido exitoso en la formulación de un plan de estudios con un eje integrador de prácticas profesionales y de investigación, combinando la formación disciplinar de tipo teórico, con la práctica reflexiva y el desarrollo del juicio científico a lo largo de la carrera. Esta situación ha repercutido en la valoración positiva del éxito obtenido en el aprendizaje de competencias profesionales integradas de los alumnos y en el éxito laboral de los egresados, principalmente en las áreas de nutrición clínica y poblacional, como se muestra en el análisis de estos bloques formativos y en el estudio de egresados, así como en la producción científica de los cuerpos académicos relacionados con las licenciaturas de Nutrición y la incorporación de alumnos al Programa de Gestión del Talento Humano vía la investigación y la internacionalización. Sin embargo, el desarrollo es heterogéneo pues no se ha tenido el éxito deseado en los bloques formativos de Ciencias de los Alimentos y Administración de Servicios Alimentos, aspectos que se trabajan en el plan estratégico de las carreras de Nutrición como parte del Programa Estratégico de Aprendizaje de Competencias Profesionales Integradas.

Una de las debilidades de la implementación curricular es la transdisciplinariedad, pues en el mapa curricular ha privado la lógica administrativa por sobre lo académico en la construcción de ciclos escolares que tengan coherencia teórico-práctica, lo que ha dificultado la integración de las disciplinas con el eje integrador de prácticas profesionales y la investigación, como un proceso simultáneo en tiempo y espacio. Este aspecto se trata de resolver con la nueva propuesta curricular de ciclos escolares organizados alrededor de problemas de la realidad que se articulan con los ejes transversales de prácticas profesionales, investigación, educación, comunicación social y de gestión de proyectos productivos.

En lo relacionado con la pertinencia social, las carreras de Nutrición de la Red Universitaria, han sido pioneras en la incorporación de algunos académicos y alumnos a escenarios sociales con población marginada e indígena del estado de Jalisco y la región mesoamericana, lo que ha permitido la investigación de su problemática y la formación de algunos egresados con formación sociocultural. Sin embargo, predomina en la práctica docente la visión clínico-dietética de la nutrición, debido al enfoque dominante de la mayoría de sus académicos de reproducir las demandas del mercado laboral y la práctica profesional hegemónica del nutriólogo.

Sobre la base del análisis de la problemática sociocultural, epidemiológica y demográfica, del mercado laboral, así como en el desarrollo del campo disciplinar y profesional, se recomienda adecuar el perfil profesional por competencias profesionales integradas, la profesionalización académica y la práctica docente para formar un nutriólogo general integral con calidad y competitividad global y pertenencia local, con multihabilidades flexibles, aptitudes y valores éticos profesionales y sociales para integrarse con éxito a todos los segmentos del mercado laboral, a los sistemas productivos y a la realidad sociocultural de la región y el país con juicio crítico-científico.

En lo relacionado con las prácticas académicas y administrativas que se realizan en la implementación de los programas de tutorías, servicio social, profesionalización académica y los servicios escolares, de apoyo bibliohemerográfico, laboratoriales y sistemas digitalizados para el aprendizaje de competencias profesionales integradas, a pesar de los éxitos obtenidos constituyen una asignatura pendiente que deberá solucionarse en la mejora de la calidad educativa para la formación de nutriólogos en las carreras de la Red de la Universidad de Guadalajara.

Sobre la base de estos elementos se infiere que las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara y sus escuelas incorporadas, con el liderazgo de la carrera de Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, han sido pioneras a escala regional, nacional e internacional en generar propuestas curriculares y en realizar prácticas educativas con el modelo de competencias,

inicialmente con el modelo de competencias laborales y posteriormente con el modelo de competencias profesionales integradas —experiencia innovadora que debe ser valorada críticamente— en la formación de profesionales de la salud y otras profesiones universitarias.

Estos elementos constituyen un valor agregado que ha permitido la acreditación de las carreras de Nutrición ante el Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A. C. sin abandonar el Programa de Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales Integradas de la Carrera.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La experiencia de gestión social del liderazgo académico para el desarrollo curricular de las carreras de nutrición de la Red Universidad de Guadalajara, se ubica en el campo de la gestión académica en las instituciones universitarias públicas que están ante el doble dilema: responder a las políticas de gestión empresarial que buscan una mayor eficiencia de los recursos acreditando calidad y competitividad de sus programas y egresados ante el mercado de servicios educativos y mercado laboral, respectivamente, y mantener su identidad socio-histórica que brinde respuesta a las demandas de equidad social con la participación democrática y el liderazgo distribuido de sus miembros.

La búsqueda de una teoría general, que permita articular las demandas políticas del pensamiento educativo hegemónico neoliberal de corte empresarial, como estructura determinante y las posiciones de las instituciones y de los sujetos sociales, que realizan prácticas de resistencia activa a dicho modelo, llevan a los autores del estudio a buscar un paradigma innovador que atienda ambas demandas.

Las epistemologías de la modernidad científica, tanto en sus posiciones conservadoras, como el Neopositivismo o los paradigmas progresistas de corte interpretativo y las posturas sociocríticas, por sí solas no generan posibilidades para mantener una postura educativa emancipadora en las instituciones educativas en un contexto complejo dominado por las políticas educativas neoliberales.

Desde la perspectiva de los autores, en coincidencia con otros teóricos del currículum (De Alba, 1995), es necesaria una ruptura con los paradigmas de la modernidad científica. Una veta epistemológica innovadora lo constituye la posmodernidad científica, definida como una epistemología sustentada en culturas múltiples, respecto a la educación, el cuidado de la naturaleza y el desarrollo estructural global, desde la perspectiva del contacto cultural, que supere las epistemologías de la modernidad científica eurocéntricas.

De acuerdo con (Buenfil, Fernández Font, & Peixoto, 1998) saber que una configuración social es incompleta y podemos suplementarla indefinidamente, más que producir escepticismo abre el camino para la movilización; entender que no hay un centro fijo (la modernidad europeizante), más que dejarnos en la indefinición nos obliga a repensar constantemente en los puntos nodales que pueden articular discursos y líderes académicos en torno a proyectos democráticos, lo que permite flexibilizar las categorías con las que pensamos y analizamos, reconociendo el carácter histórico regional de nuestras conclusiones, así como la importancia de estar permanentemente inventando nuevas formas de construir la realidad y la necesidad de renovar en forma permanente el pensar, el hacer política y el imaginar nuevas utopías.

En esta línea de pensamiento, las culturas indígenas de Mesoamérica y otras culturas de la región pueden aportar elementos de inimaginable valor ecológico y de resistencia cultural en la formación de nutriólogos, en la medida en que se recuperen como contacto cultural interétnico y que se conjunten con otros esfuerzos, para lograr un mejor reparto de la riqueza mundial en dirección de la equidad.

En la búsqueda de una perspectiva educativa posmoderna para comprender el papel del liderazgo que asumen directivos, académicos y alumnos en el proceso de gestión del desarrollo curricular del programa educativo de nutrición (Giroux, 1995) plantea una propuesta pedagógica de Frontera que articula los auténticos valores críticos de la modernidad con los valores de la posmodernidad en educación. Señala que buena parte de la Pedagogía Crítica, como forma de crítica educativa, ha sido determinada abiertamente por el discurso del

modernismo, reduciendo sus posibilidades liberadoras al enfocarse casi exclusivamente en cuestiones sobre el diálogo, el proceso, el intercambio, la técnica y el procedimiento, emulando con las tradiciones liberal-progresistas, en las cuales el proceso enseñanza-aprendizaje se reduce a hacer que los estudiantes, los académicos y los administradores educativos simplemente expresen o evalúen sus experiencias, lo que abandona el proyecto utópico de educar a los estudiantes y profesores, tanto para que se ubiquen a sí mismos en sus historias particulares, como para que simultáneamente confronten los límites de sus propias perspectivas, como parte de un compromiso con la vida pública democrática.

La Pedagogía de Frontera, desarrollada por Giroux, 1995, vincula la educación con los imperativos de la democracia, ve en los profesores a intelectuales comprometidos y transformadores y convierte en central la noción de diferencia democrática, en la organización del currículum y el desarrollo de las prácticas de aula. Para ello, se hace necesario, no sólo, una crítica de las políticas, estrategias y textos oficiales, sino también la construcción de modelos, políticas y estrategias educativas alternativos de representación, en donde se incorpore la cultura popular como un objeto serio de la política y de análisis.

Al respecto, comenta que esta nueva perspectiva epistemológica sólo es viable en la medida en que se cambien las relaciones de poder de los privilegiados y los poderosos, hacia aquellos grupos que luchan por obtener algún grado de control sobre sus vidas, en lo que progresivamente se ha vuelto un mundo marcado por la lógica de la desintegración. Rechaza la razón universal como base de análisis de los asuntos humanos y propone un mundo en el cual los significados sean tan importantes como la producción de trabajo, como condición básica para moldear los límites de la existencia humana.

Desde la perspectiva de los autores de este trabajo, utilizando un enfoque sustentado en la posmodernidad educativa Crítico-constructivista, se comprende a la gestión del liderazgo académico para el desarrollo curricular de las carreras de nutrición de la Universidad de Guadalajara, como un proceso social de investigación educativa donde los sujetos de esta institución educativa se

organizan de forma participativa para evaluar, planificar, implementar, monitorear y mejorar continuamente la calidad del currículum, de acuerdo con las demandas del contexto económico-político, laboral, profesional y social, que permita que sus egresados, su producción científica y el desarrollo cultural de la comunidad académica, sean competitivos de acuerdo con los estándares de calidad educativa, pero que también actúen con identidad y compromiso para la transformación social en la búsqueda de la equidad.

Desde la gestión del liderazgo académico con enfoque democrático, lo educativo no sólo tiene una dimensión pedagógica y utópica, sino también política, en la lógica de analizar las posiciones de poder que alumnos, académicos y administradores de las carreras de Nutrición, asumen respecto a sí mismos, a la institución y al contexto socioeconómico y político externo.

El liderazgo social que se implementa en la propuesta de gestión del desarrollo curricular de las carreras de nutrición, a pesar de tener una visión crítica del contexto sociopolítico, asumen con responsabilidad los retos de la transformación curricular en un contexto complejo. En palabras de Castoriadis (1995) el ser de la sociedad son las instituciones y las significaciones imaginarias que los sujetos tengan de ellas y sólo pueden existir si los individuos se comprometen a desarrollarlas en razón de principios, valores, intereses e ideología, lo que implica también limitar su autonomía y libertad personal, para que éstas puedan sobrevivir en contextos globales complejos como la Globalización Neoliberal que hegemoniza los contextos educativos actuales.

La gestión del liderazgo académico, desde esta perspectiva, implica el compromiso de los alumnos y docentes a desarrollar una gestión democrática del proceso educativo (evaluación, planeación, ejecución y mejora continua de tipo participativo) en sus propios espacios (aula, academia, espacios de práctica profesional, etc.) de acuerdo con los consensos políticos institucionales; pero también el compromiso de los agentes del poder público (los administradores) de respetar estos espacios y de gestionar a la institución en razón de los intereses de la comunidad académica respecto a las políticas públicas locales, regionales e internacionales.

La gestión social del liderazgo académico con enfoque democrático implica dos elementos centrales: que las instituciones educativas tengan un funcionamiento verdaderamente democrático y que los individuos y liderazgos académicos que las integran, actúen con una cultura participativa de crítica constructiva. Ello implica que una estrategia fundamental de la sociedad y sus instituciones consiste en educar a funcionarios, alumnos y académicos de forma democrática.

La democracia como régimen es entonces a la vez el modelo político-educativo que intenta realizar, tanto como sea posible, la autonomía individual y colectiva y el bien común, tal como lo concibe la colectividad interesada en razón de los intereses superiores de todos los humanos, no sólo de los empresarios.

En otra dimensión de análisis, uno de los mayores problemas en la investigación curricular en México analizados por algunos teóricos (De Alba, 2002) es el escaso análisis de la problemática teórico-epistemológica entre el currículum como campo específico y el sustento epistemológico o teoría pedagógica que lo fundamenta. Este problema tiene implicaciones en las prácticas del proceso de gestión del liderazgo académico para el desarrollo del currículum, que incluyen el diseño, instrumentación, monitoreo, investigación, análisis, evaluación y mejora continua.

En coherencia con dicha problemática, en el presente apartado se analiza la concepción de currículum que fundamenta el trabajo desde una perspectiva pedagógica y las prácticas sociohistóricas de gestión que realizan los sujetos en las instituciones educativas, que fundamenten el análisis de las construcciones sociales que realizan los nutriólogos de la Red Universidad de Guadalajara, en el contexto de las políticas de educación superior en México y a escala global.

Uno de los conceptos que ha guiado la práctica para el desarrollo curricular del modelo de competencias profesionales integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara que se asume por el equipo de gestión curricular de las carreras de Nutrición, es la definición de currículum (De Alba, 2002, p. 57) quien lo conceptualiza como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos

intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otras tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación...

Sobresalen en este concepto dos elementos centrales: el carácter socio- histórico y el político-académico del currículum, que están relacionados con la gestión social de su construcción y desarrollo. El carácter sociohistórico de la gestión del currículum conlleva a analizar los paradigmas pedagógicos y las prácticas realizadas por los nutriólogos históricamente para construir sus propuestas educativas en el estado de Jalisco, en coherencia y/o resistencia con las demandas del contexto socioeconómico, político, cultural y científico-tecnológico local, nacional e internacional.

La gestión social del currículum lleva a reflexionar sobre el elemento político como parte de su construcción. En esa dirección de análisis, es fundamental el ejercicio del poder que realizan los líderes académicos de las carreras de Nutrición, como sujetos sociales de una comunidad educativa para evaluar, planificar, ejecutar y mejorar continuamente sus propuestas curriculares.

El concepto de gestión social para el desarrollo de liderazgos académicos, como práctica curricular, se genera inicialmente en las luchas estudiantiles de 1968 en México y Francia, donde se plantea la importancia de los alumnos y académicos como sujetos históricos en el proceso de autogestión del proceso de cambio en las instituciones universitarias y en la lucha por la ampliación de la democracia.

Con el desarrollo de la propuesta curricular Socio-crítica en México en la década de los ochenta, se propone la importancia del papel del sujeto-líder, como gestor social de las principales transformaciones que se registran en las instituciones

educativas y en la sociedad. Con el impulso de las políticas de gestión académica para la formación de profesionales en salud, que se fundamentan desde distintas perspectivas epistemológicas en el ámbito de las instituciones educativas a principios de este siglo, una herramienta de negociación colectiva, que tiene importancia en las propuestas democráticas de gestión social del liderazgo académico para el desarrollo del currículum es el diálogo social, definido como: “una herramienta de negociación colectiva que busca reunir a diversos actores sociales con el objetivo de acordar, compartir o identificar acciones a seguir en un ámbito específico de interés común” (Organización Panamericana de Salud, 2007, p. 5).

El diálogo social busca fortalecer las capacidades institucionales para construir espacios educativos donde alumnos, académicos y administradores se reconozcan como interlocutores válidos, expresen sus motivaciones e intereses y logren acuerdos en torno a propuestas que tengan como consecuencia acciones concretas, que se traduzcan en procesos de gestión académica de corto, mediano y largo plazos que permitan responder a las demandas externas de evaluación y acreditación de los programas educativos, como ha sucedido con las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara.

CONCLUSIONES

Generar conocimiento educativo fundamentado en una propuesta epistemológica alternativa como la que se realiza con los nutriólogos de la Red Universidad de Guadalajara, en un contexto hegemonizado por la Teoría del Capital Humano, que se fundamenta en el pensamiento neopositivista en la sociedad del conocimiento, es una tarea que tiene dificultades. Mayor complejidad es, construir propuestas para realizar la gestión social sustentada en el liderazgo académico para el desarrollo curricular, en contextos dominados por las teorías administrativas empresariales, trasladadas de manera poco crítica y mecánica al campo de la educación superior.

En los últimos años, las instituciones de educación superior de México han sido reguladas por políticas educativas sustentadas en la evaluación y acreditación de la calidad a través de organismos acreditadores externos, como es el caso de las

carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara, lo que constituye un reto de gestión del liderazgo académico para mantener competitividad y pertinencia.

El impacto en el campo educativo de la Gestión Social del Liderazgo Académico del currículum utilizando, el enfoque de Competencias Profesionales Integradas con la utilización de indicadores de calidad educativa en un modelo de gestión del liderazgo social con enfoque complejo Crítico-constructivista, como el que se analiza con las carreras de Nutrición de la Universidad de Guadalajara, puede brindar aportes teórico-metodológicos e instrumentales para la investigación educativa en la gestión del currículum basado en competencias, pues existen pocas experiencias documentadas en esta línea de análisis en los estados del conocimiento relacionados.

La gestión social del liderazgo académico, basado en evidencias empírico-científicas, es una estrategia que puede permitir la evaluación permanente de las instituciones con base en indicadores externos e internos de calidad, si se sustenta en un programa de desarrollo curricular de investigación evaluativa y en un proceso de gestión social de tipo participativo.

Es importante institucionalizar el proceso de evaluación y acreditación de los programas educativos, que realizan los organismos del Consejo para Acreditación de la Educación Superior en México, incorporando a los procesos de verificación profesionales de las Ciencias de la Educación, que tengan una mayor comprensión de las culturas y el liderazgo académico de las instituciones educativas, que superen las prácticas de auditoría fiscalizadoras de tipo rígido, que están generando tensiones entre evaluadores externos y los liderazgos sociales en las instituciones educativas.

Como conclusión final, debe destacarse que el valor de la investigación educativa de la gestión social del liderazgo académico para el desarrollo del currículum por competencias profesionales integradas de las carreras de Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara, radica en el aporte de una propuesta teórico-metodológica e instrumental para responder a los retos de evaluación y acreditación de la calidad y la competitividad demandadas por las políticas

educativas nacionales e internacionales, sin dejar de lado las propuestas político-ideológicas de las instituciones educativas públicas, relacionadas con la equidad y la identidad sociocultural y profesional, lo que permite reducir la incertidumbre y la consecuente falta de referentes en los procesos de trabajo cotidianos, así como la convergencia de distintos puntos de vista, concepciones de las carreras y de su papel en el campo del desarrollo de los campos disciplinares, las ciencias de la educación y de las profesiones, además de sus aportes en la solución de la problemática social de la región, los países y el planeta.

La trascendencia sociopolítica y utilidad institucional de este trabajo de investigación educativa, dependerá del análisis crítico que realicen los actores interesados en el campo de gestión social del liderazgo académico para el desarrollo curricular por competencias, y que el mismo se asuma como un aporte de una comunidad educativa interesada en la discusión de sus experiencias cotidianas, sistematizadas con las herramientas de las metodologías científicas del campo de las ciencias de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amozarrain, M. (2000). *La gestión de equipos y liderazgo*. España: Mondragón
- Buenfil, R. N., Fernández Font, F., & Peixoto, A. (1998). Modernidad y postmodernidad en educación. *Sinéctica*, 13, 1-25.
- Castoriadis, C. (octubre,1995). La democracia como procedimiento y como régimen. *Vuelta*, 227, 23-32.
- Crocker, R., et al. (2009). *Modelo Educativo*. Guadalajara: Talleres Morfotec.
- Crocker, R., et al., (2008). *Gestión Académica del currículum por competencias*. Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.
- Crocker, R., & Vásquez, J. L. (2015). Formación de líderes para la gestión del cambio de los modelos de atención a la salud y educación médica. En R. Crocker *La educación médica en México: Visión Estratégica: Cuerpo Académico de AMFEM* (p. 125). México, D. F.: Ediciones de la Noche.
- Crocker, R., Cuevas, L., Hunot, C., González, M., & López, P. (2009). *Desarrollo Curricular por competencias profesionales integradas: La experiencia del Centro*

Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.

De Alba, A. (1995). *Postmodernidad y Educación.* México: CESU/ Universidad Autónoma de México

De Alba, A. (2002). *Evaluación del currículum. Conformación conceptual del campo.* México: CESU/ Universidad Autónoma de México.

García Azcanio, A., et al. (2004). *Tendencias de la Gestión Empresarial relacionadas con procesos.* Recuperado de <https://qualitasbiblo.files.wordpress.com/2013/01/tendencias-de-la-gestic3b3n-empresarial-relacionadas-con-procesos.pdf>

Giroux, H. (1995). La Pedagogía de Frontera en la era del postmodernismo. En A. De Alba, *Posmodernidad y educación* (pp. 69-100). México: CESU/ Universidad Autónoma de México.

González, O., & González, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 12(1), 35-44.

Kells, H., Maasen, P., & Haan, J. (1992). *La gestión de la calidad en educación superior: Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores.* Puebla: Universidad Autónoma de México.

McCormick, R., & James, M. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares.* Madrid, España.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2007). *Diálogo social como herramienta para la extensión de la protección social en salud.* Washington, D. C.: Autor

Artículo original

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

LA FORMACIÓN DE DIRECTORES DE PRIMARIA. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN RELACIONAL DESDE EL LIDERAZGO EDUCATIVO PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS´ TRAINING RELATIONAL RESEARCH DESIGN FROM EDUCATIONAL LEADERSHIP THEORIES

Dr. Miguel Ángel Díaz-Delgado

Investigador Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Circuito Cultural Universitario, Coyoacán 04510, México, Cd. Mx. ORCID ID: 0000-0002-2244-7562

¿Cómo citar este artículo?

Díaz-Delgado, M. A. (noviembre-febrero, 2018). La formación de directores de primaria. Diseño de investigación relacional desde el liderazgo educativo. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 80-104. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/755>

Resumen

Las opciones formativas para la dirección de primarias del Estado de Jalisco, México emplean alternativas conceptuales y procedimentales, propias del liderazgo educativo para abonar al cambio desde la dirección escolar, pero el entusiasmo de dichos programas se está enfrentando a barreras estructurales del sistema educativo, que impiden la resignificación de la labor directiva. Se propone un diseño de investigación sobre la formación de directores escolares que implique estudiarla al interior de contextos situados, en la estructura del sistema educativo y en la comunidad profesional de directores, bajo una metodología relacional. El estudio puede contribuir al conocimiento sobre cómo la formación y las estructuras de un sistema educativo se conjugan para predeterminar la constitución profesional de la dirección escolar.

Abstract

Training programs for Elementary School Principals in Jalisco, Mexico are now offering methodologies and procedures for changing from Principalship based on Educational Leadership theories. However, those programs are still finding impediments into the Educational System organization. Herein is presented a

research design about these School Principals' Programs from the analysis of its sited context, the Education System organization and Principalship as a professional community, from a relational perspective. The study aims to generate knowledge about the relationship between Principals' training programs, Education System structure and a Principals' professional community.

Palabras clave: Dirección Escolar, Formación, Liderazgo Educativo, Escuela Primaria

Keywords: School Principalship, Training Programs, Educational Leadership, Elementary School

INTRODUCCIÓN

Las Educación Pública Básica en México aún se orientan por esquemas de gobernabilidad centralista y piramidal, que reducen la noción de liderazgo a los ejercicios de la autoridad y el seguimiento de prácticas administrativo-burocráticas. Esto se refleja en los modelos de dirección escolar, que basan su actuación en el seguimiento de procesos de control y supervisión.

Las opciones formativas para la dirección de primarias del Estado de Jalisco, están esforzándose por ofrecer alternativas conceptuales y procedimentales, propias del liderazgo pedagógico, transformacional y democrático; buscando repensar los procesos para la dirección escolar y redefinir de las prioridades del Sistema Educativo Estatal (SEE). El entusiasmo de dichos programas formativos se está enfrentando a barreras en el SEE, que impiden la resignificación de la labor directiva; sobre todo porque los directores formados encuentran profundas contradicciones entre las teorías sobre la agencia de los directores –liderazgo-versus una administración educativa inflexible, basada en la organización jerárquica, que reduce sus posibilidades para decidir e impulsar a otros a involucrarse en dichas decisiones. La dirección es para el sistema educativo una posición para la aplicación de políticas públicas, derivadas de coyunturas reformistas; dejando de lado las necesidades de los contextos escolares, nada más lejos de los planteamientos transformativos, que los directores estudian en los programas formativos.

Los programas también encuentran inconsistencias internas. Se ha detectado en varios de ellos, la utilización simplista de las teorías del liderazgo, traducida en la búsqueda de cualidades inspiracionales -actitudinamente- e iluminativas –procedimentalmente-. Algunos de ellos aparentan un faccioso interés por alcanzar en los directores los “perfiles deseables”, por hacerles aprender la normatividad vigente y por inculcarles culturas meritocrático–evaluativas de baja significación en los entornos escolares.

Este es un diseño de investigación sobre la formación de directores de primarias en Jalisco y sobre sus relaciones en espacios situados –región Altos Norte y Guadalajara-, al interior de la estructura del SEE y en la comunidad profesional de directores, bajo un enfoque relacional (Eaccott, 2015). El estudio puede contribuir al conocimiento sobre cómo la formación y las estructuras de un sistema educativo se conjugan para predeterminar la constitución profesional de la dirección escolar. La pregunta a responder es ¿de qué manera se vincula la formación para la dirección escolar con las condiciones situadas en Altos Norte y Guadalajara, la estructura formal del sistema educativo estatal y la comunidad profesional de los directores formados?

Se parte de pensar que los programas formativos en liderazgo para directores del Estado de Jalisco, representan un conglomerado inconexo de la estructura educativa, que impulsa proyectos técnicos de capacitación con sentido limitado a la reforma educativa actual, cuyas lógicas de basadas en el control de la comunidad educativa y los procesos administrativos; que contradictoriamente requiere que los directores se apropien de jergas discursivas basadas en el liderazgo pedagógico y transformacional. Un acercamiento investigativo centrado en los directores y sus contextos, puede dar origen a propuestas centradas en la agencia de los participantes, que busque respuestas a las problemáticas sistémicas, pero también contextuales.

Se describe el diseño de investigación en cuatro fases, estructurado metodológicamente por las teorías relacionales del liderazgo. Se estudian las dimensiones sistémicas formales, la de comunidad profesional y la estructura

curricular de los programas formativos; los directores participantes fueron formados de 2015 a 2017.

MARCO CONTEXTUAL DE REFERENCIA

1. La formación en liderazgo educativo en México, un acercamiento al problema

Desde los inicios de la federalización educativa en México hacia los años 1940's, los modelos administrativos inspirados en el *Taylorismo* y el *Fordismo* prevalecieron en la práctica directiva, dotándola de instrumentos normativos para el mantenimiento del orden de las escuelas y siguiendo modelos racionales de la dirección escolar (Kepner y Tregoe, 1970). Orientar a la dirección racionalmente abonaba al equilibrio entre las demandas sociales y la distribución de los bienes y servicios educativos proporcionados por el Estado.

Entregar los libros de texto gratuitos, el resguardo de la infraestructura escolar, la custodia de los símbolos patrios, la asignación de tareas de papelería y la regencia de los materiales, además de guiar la participación del profesorado en las actividades de la comunidad, eran los principales encargos para un director de primaria. La principal fuente de aprendizaje sobre la dirección venía de la propia experiencia, pero a medida que otras figuras de autoridad, generalmente con labores administrativas, se incorporaban al Sistema Educativo Nacional (SEN), la agencia de los directores en la comunidad se fue disminuyendo, pero no así sus tareas.

En cuanto a la formación, a partir de los años sesenta del siglo pasado, la supervisión, la jefatura de sector y otras instancias de nivel medio, conformaron gradualmente una especie de pirámide de autoridad en el SEN, que a su vez cumplía con una función tutorial para la dirección. Una década más tarde, esta pirámide administrativo-burocrática se mezcló con la influencia de un sindicalismo articulado a las altas estructuras educativas del SEN. Mientras las tareas de administración se delegaban a la dirección escolar, la visión del liderazgo se relacionaba más a la militancia sindical. El equilibrio de fuerzas dentro del sistema educativo se mantenía, en gran medida, gracias a que ambas a figuras – delegados sindicales y directores- se les concebía como autoridad educativa,

acentuando la centralidad de las decisiones balance y de la racionalidad escolar. La jefatura de sector y la supervisión intervenían en casos de conflictos graves o para mediar la participación entre el liderazgo sindical embebido en la escuela y la dirección. Este esquema constituyó y en algún punto sigue permeando la actividad escolar en las primarias públicas.

Los años noventa, trajeron consigo un interesante quiebre conceptual. Las teorías de la administración piramidales, fueron cediendo paulatinamente a la presión de las teorías pedagógicas y de la organización, insistentes en observar a las escuelas como organizaciones educativas que distribuyeran la toma de decisiones, y que funcionaran manera de prismas(Santos, 1997), contemplando la participación de otros actores sociales y comunitarios en la toma de decisiones y desde ahí, analizar las problemáticas educativas tanto con herramientas de la pedagogía como de la “estrategia micropolítica”(2006, p. 131).

El enfoque sobre la dirección como autoridad administrativa y de la supervisión como funcionario burócrata cedía hacia la figura del gestor; el que “dirige la planificación de todos los procesos en una organización (...) conduciendo a la consecución de los objetivos” (Kotter, 1997, p. 16) en la comunidad educativa. Así es como el SEN, parecía reconocer en el director más figura activa de la comunidad, que un funcionario de la estructura educativa. El balance en esta visión se encontraba en la incorporación inducida de actores a la toma de decisión de la escuela. Nava y Valencia (2012, p. 15) acentúan que este cambio se originó a niveles más amplios, en las esferas económico-políticas relacionadas con “la crisis del Estado benefactor, la descentralización de la administración pública y la participación social como ejes de la transformación.

La formación también se orientó hacia la gestión. En el Estado de Jalisco se desarrollaron programas enfocados en la formación de directores desde el año 2000, el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), el Instituto Superior de Estudios Tecnológicos de Occidente (ITESO) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC).La oferta contempló posgrados y diplomados enfocados en capacitar a los directores sobre todo en procesos de gestión escolar. Hacia 2006, la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), desarrolló

el Programa de Formación de Directivos por Competencias (PFDC), un “convenio de colaboración con la Academia de Niza” (Ponce, 2011, p. 177), que metodológicamente se inspiraba en un modelo formativo universitario de Francia (...) “con la ayuda de Universidades privadas e instancias de la Secretaría de Educación” (Díaz, 2014, p. 33).

Uno de los asegunes de las propuestas formativas en sí, es que instrumentalmente, la formación se basó en modelos de práctica sin diferencia de los paradigmas de la gestión educativa, generando mezclas integradoras (Sander, 1996) que eludían o que tenuemente se acercaban a relaciones de análisis situado, a esta manera de capacitar para la dirección a través de la gestión, se le llamó “la gestión barroca” (Nava y Valencia, 2012, p. 22) porque mezclaba “elementos antitéticos: la participación social de las comunidades educativas y el eficientismo bajo la lógica de la calidad y el logro y la medición estandarizada de las prácticas” (Díaz, 2014, p. 101). Gradualmente el SEE aún con la base de las prácticas de gestión, redujo las actuaciones de la dirección a coordinar equipos para la participación en programas de apoyo económico estatales y privados, la mantención cuasiautónoma de los planteles escolares, la rendición de cuentas y la toma de decisión consultada con indeterminados e imprecisos comités de participación.

Llegándose el decenio del 2010, el ambiente del sistema y el discurso pedagógico empezaban a poner mayor atención en los resultados de México en las pruebas PISA, que en el tiempo estuvieron por debajo de todos los países participantes en la OCDE; o sea, en el último lugar.

El SEN optó por la responsabilización de la dirección, tanto por los resultados educativos, como por los procesos de funcionamiento organizativo y la alta rendición de cuentas y participación en programas que el contexto de la gestión (Díaz, 2014) le heredó; se encontró que el encargado de desarrollar estrategias para el logro de mejores resultados era el director escolar (Hargreaves y Fink, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008).

La influencia militante del sindicalismo implementó prácticas negociadoras en la alta administración del SEN, por lo que cualquier posibilidad de orientar las

reformas inminentes, quedó en manos de las cúpulas sindicales y la administración federal, lejos del alcance de las voces de los directores escolares. El SEN renunció a la organización distributiva, basándose en un “gerencialismo centrado en el logro de los resultados óptimos, en el funcionamiento de los centros educativos” (Fernández, 2012, p. 24), con lo que refrendaba la importancia de recentralizar la organización sistémica para garantizar la gobernabilidad (SEP, 2016).

Desde la formación de directores en Jalisco, se seguía pugnando en los programas por la implementación de procesos de gestión, pero sus planteamientos disonaban ante una política educativa que regresaba al centralismo. El PFDC se desmanteló y la formación de directores quedó desierta en lo que se definían las nuevas lógicas de formación con base en la reforma.

En 2014 se inició la implementación de la Reforma Educativa, acentuando las nociones sistémicas eficientistas, basándose en los resultados en exámenes estandarizados como muestra la referencia de la calidad educativa.

En Jalisco, nuevos actores se sumaron a la capacitación directiva, ahora apostando por las teorías del liderazgo para formar directores en programas cortos, con la participación de universidades privadas y algunos institutos públicos de formación del magisterio, cuyos miembros formaron parte del PFDC y de otros equipos e apoyo de la SEJ.

Programas desde la iniciativa privada y otros más, integrados en los posgrados de Jalisco se están enfocando actualmente a “formar a líderes”, quizás sin tomar en cuenta que la organización formal de la estructura educativa ha variado apenas marginalmente con respecto a otras etapas; pero tampoco percatándose de la baja significación de sus planteamientos teóricos ante las complejas problemáticas situadas que los directores afrontan cotidianamente.

Centenares de directores escolares de Jalisco, de 2015 a la fecha han cursado programas formativos para la dirección escolar, centrados en las teorías del liderazgo educativo; sus relaciones hacia la estructura educativa y hacia la comunidad profesional de directores, están por develarse.

2. Descripción general de los estudios sobre la formación de directores desde el liderazgo educativo

La investigación actual a nivel latinoamericano apunta a dos áreas del conocimiento en el campo educativo como las principales promotoras del estudio de la formación de directores escolares: la política educativa y el currículum. Cada área ha desplegado esquemas metodológicos propios y enfoques para los análisis singulares; sin embargo, se han encontrado marcadas intersecciones en tanto a las finalidades que persiguen. Para compendiar cómo interactúan estas dos áreas de acuerdo a sus fines en la investigación, se pueden mencionar las siguientes conjunciones: los estudios revisionistas-evaluacionistas y los estudios contextualistas-situados.

Los estudios revisionistas-evaluacionistas, agrupan a aquellas investigaciones en la política educativa y el currículum centrada en indagar sobre el impacto de la formación en los sistemas educativos o incluso evaluarla con respecto a sus propios objetivos. Manríquez, Conejeros y Solar, (2009), Campos y colegas (2014), Weinstein y otros (2015), Díaz y Borrayo (2014), Pont y colegas (2012) y Ponce (2011), destacan que las políticas educativas y la formación de directores deben estar relacionados intrínsecamente. Varios estudios se pronuncian por la conformación de políticas educativas de formación que incluyan bosquejos de formación directiva embebidos en la estructura educativa formal, como una herramienta de mejora de los resultados educativos y de la preparación profesional de los propios directores.

En *Liderazgo y mejora educativa* (López, 2010), se apunta que “el liderazgo de los directivos juega un papel clave en el mejoramiento de los aprendizajes”(p. 4), por lo que la formación de directores juega un rol fundamental en la construcción de políticas; *Liderazgo en organizaciones educativas*, de Ahumada, se enfoca en estudiar “el paradigma de competencias requeridas por el director”(2012, p. 240) y su impacto en la eficacia de los sistemas; *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje, hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica* publicada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, que describe como las “prácticas de dirección escolar tienen un

impacto”(CEPPE, 2009, p. 20)en el destino institucional. El tipo de estudios de revisión de las políticas y evaluación curricular de la formación, aporta al entendimiento esquemático de la formación de directores en la constitución y replanteamiento de los sistemas educativos.

Los estudios contextualistas -situados, están en contraparte centrados en las prácticas (Namo, 2003; Sandoval, 2008) directivas, generalmente localizadas en el ámbito escolar e institucional. Estupiñán (2015), Díaz y Borrayo (2014), Díaz (2014), Nava y Valencia (2012)resaltan la necesidad de acercarse a la formación de directores en espacios ya sea desde el currículum o en las política educativa, desde contextos específicos, como la comunidad educativa; la comprensión la formación para directores se daría en función los espacios micropolíticos en donde la dirección se desenvuelve; así la formación directiva, implica acercarse a la observación de sus prácticas dentro de las comunidades educativas y profesionales más próximas.

Emergen en el área de estudio de habla hispana, estudios sobre la formación de directores en su relación con las teorías del liderazgo educativo. Entendiéndola como un espacio especializado en la dirección escolar y sus posibilidades de agencia dentro de los sistemas educativos. El liderazgo educativo es un conjunto de teorías en el campo de estudio de las organizaciones educativas; se acerca al análisis dela agencia y el ejercicio del poder -como posibilidad y como elemento coercitivo- formulando esquemas de acción para la toma de decisiones.

Se ha identificado que estas teorías emergen en el entorno regional por una parte, ante la crisis del contexto de la gestión (Díaz, 2014) que se centró en aspectos gerencialistas de la dirección escolar, dejando de lado procesos relacionales (Eacott, 2015) más complejos que predeterminan la “agencia tanto de los sujetos, como de las propias instituciones” (Newton y Rivieros, 2015, p. 17).

En América Latina el Centro de Investigaciones Educativas (CIE), la Universidad de Puerto Rico “Río Piedras”, el Ministerio de Educación de Chile, la Red Internacional en Liderazgo Educativo (Interleader) y la Red Internacional de Gestión Educativa (RIGE) en México y otros esfuerzos en España, como la Red de Investigación para la Mejora de la Educación (RILME) y la Red de Apoyo a la

Gestión Educativa (AGE), han sido pioneros en la generación de programas investigativos y de formación, con énfasis en la importancia por observar a la formación de directores desde las teorías sobre el liderazgo; conjugando el análisis, ya sea desde las políticas educativas o el currículum, pero con teorías especializadas en la dirección escolar, las del liderazgo.

A nivel global las teorías del liderazgo educativo ya tienen un desarrollo importante, se han impulsado redes, colegios, departamentos y facultades dedicadas a la investigación y la práctica. Destacan universidades como Alberta, Saskatchewan, London Ontario y Vancouver, en Canadá; San Diego, Carolina, Connecticut, Florida, en E.E.U.U.; el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) de New South Wales (UNSW) en Australia y los innumerables del Reino Unido y la *Commonwealth*; sin olvidar entidades de Asia como Hong Kong o Singapur e Israel, e incluso algunas nórdicas que participan activamente en la *World Educational Research Association* (WERA).

La dirección escolar en todas sus dimensiones es un objeto de estudio preferencial para las teorías del liderazgo educativo; y en el caso de la formación, los productos de investigación suelen radicar en la conformación y el análisis programas de inducción (*induction*), de desarrollo (*development*), acompañamiento (*shadowing*) y entrenamiento (*training*) para directores, los cuales generalmente son tomados en cuenta para ser embebidos en el sistema educativo.

Se pueden identificar al menos dos enfoques de investigación contemporáneos: el entitativo y el relacional. Estos se pueden conocer si se analizan sus diseños metodológicos. A continuación, se una breve revisión de los mismos.

2.1 Paradigmas contemporáneos sobre el liderazgo educativo

La administración educativa, de la cual se desprenden las teorías del liderazgo, muestra agrupamientos claros en relación a sus enfoques, desde los años cincuenta del siglo pasado. En contraparte, las teorías del liderazgo educativo aún es irresuelta su clasificación; sin embargo, es posible citar obras relevantes que ayudan como referencia en su ordenamiento.

En *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative theory and practice* de Sergiovanni y Corbally (1984), se enmarcan tres grandes perspectivas: la organizacional, la culturalista y la crítica. La primera centrada en la medición de logro de las instituciones; la segunda por lo contrario, especificada en los relatos subjetivos de quienes conforman los sistemas educativos, quienes operan con frecuencia “independientemente de otros y frecuentemente de manera invisible” (p.9), lo que hace inoperante el control que busca la primera opción. La tercera visión, *política* o *crítica*, reduce el foco al *estudio del líder* y lo amplía a la del conflicto, como un hecho esencial en la negociación de los objetivos institucionales y personales.

En *Educational Administration and Leadership: Theoretical Foundations* de David Burgess y Paul Newton (2015), se propone la administración educativa y el liderazgo como dos áreas indisolubles. En éste tratado, también se demuestra que la división paradigmática es más bien artificial. Basados en el legado de Greenfield y Ribbins (1975) sobre el relativismo de la administración educativa, presentan hasta doce propuestas fundacionales que incluyen a la perspectiva ontológica, el feminismo, el marxismo, el realismo crítico, el culturalismo y hasta el indigenismo y el taoísmo del liderazgo educativo; ilustrando una visión posmoderna o post-epistémica de la investigación en liderazgo. Sin embargo, partiendo del entendido que la neutralidad y la indefinición epistémica es más bien un señuelo para evitar un compromiso ético en la investigación, durante discusiones doctorales -con el Dr. Newton en la Universidad de Saskatchewan- en torno a los enfoques contemporáneos del liderazgo educativo, se llegó a la conclusión de que dos grandes bases pueden agrupar a dichos estudios: la sociología de la regulación (con bases Durkheimnianas) y la del cambio radical (de fundamento Marxista). El reconocimiento de tales bases está expresada claramente en la obra de Scott Eaccott (2015), quien propone dos enfoques contemporáneos o posmodernos de investigación en administración educativa y liderazgo: el entitativo y el relacional.

El entitativo, relacionado con el *eficientismo*, con bases sociológicas de la regulación, cuyo centro metodológico es evaluativo; mientras el segundo se

entiende más como una perspectiva dialógica o crítica, que observa de manera compleja a los objetos y que es generadora constructos metodológicos, que involucran a sujetos en un entorno de correlación entre las institucionales educativas -la escuela- y los espacios sociales.

Aparentemente en México, la administración educativa pública es aún reticente a revisar con seriedad los aportes desde los enfoques relacionales de la investigación en liderazgo; los procesos de toma de decisión están centrados –si acaso- en el enfoque entitativo, donde la revisión sobre la eficiencia es la que parece privar al momento de imaginar programas formativos. Sin embargo, este enfoque se antoja bastante incompleto, puesto que obvia “la capacidad de los directivos para plantear nuevas situaciones y considerar los problemas en su dinámica activa y cambiante” (Gairín, 1999); es preciso emprender proyectos relacionales de investigación que reconozcan la complejidad de la formación de directores y de la dirección misma, que la analicen en su contexto y que centren sus hallazgos en la voz de los propios directores que hacen posible tanto la formación, como la dirección. Este diseño se orienta bajo una perspectiva relacional, por lo que es preciso identificar las dimensiones y escenarios en los que dicha relacionalidad adquiere sentido.

2.2 Dimensiones de la investigación sobre la formación de directores

Analizar la formación de directores escolares desde una perspectiva relacional, implica reconocer su complejidad. Las dimensiones del objeto de estudio “formación de directores” están en permanente relación y se precisa reconocer cómo se imbrican. El análisis dimensional se inspira en la teoría de esferas de Sloterdijk (2014), sólo que a diferencia de las esferas, las dimensiones son elementos más focalizados y microespaciales, y se conciben como sitios en los que se genera la producción de un medio ambiente compartido, bajo el conocimiento “de las acciones y las estructuras sociales” (Garfinkel, 1984, p. 82). Se pueden mencionar por lo menos cuatro grandes dimensiones en la investigación del sobre el liderazgo educativo y este estudio añade una dimensión subyacente.

La dimensión global, es el espacio interinstitucionales de redes o constructos de práctica; en esta, los objetos de estudio son intersistémicos. Hargreaves y Fink (2008) ubican al propio a través de la comparación de prácticas de liderazgo de directores en diversos sistemas educativos; pero también destacan los basados en la perspectiva *School Based-Management* (SBM), o los de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) en los de Pont, Nuzche y Moorman (2008), Weinstein y colegas (2015), Poggi (2001) y Estupiñán (2015) que analizan y generan modelos intersistémicos de liderazgo educativo, los cuales generalmente tienen como vehículo, a la formulación de políticas educativas transnacionales para su implementación en la formación.

La dimensión sistémica, implica el análisis de sistemas educativos determinados hacia la formación de directores, analizando su conformación y posición al interior de los sistemas educativos. Beltrán (2016) en Colombia, Cuevas (2015) en México, Peirano y colegas (2015) en Chile, Lokman, (2016) en Malasia y Liu junto a otros (2015) en China, son ejemplos de esta dimensión.

La dimensión organizacional, que se centra en análisis de agrupaciones de individuos, concebidos como entes móviles (Merino y Cejudo 2010; Santos, 1997; Wrigley, 2007; Greenfield, 1982) que comparten ciertas, pero no otras características y que aún así, persiguen objetivos más o menos comunes. En ésta dimensión, por lo regular el liderazgo no es el centro sino, una pieza que está inmersa o distribuida entre los participantes de la organización.

La dimensión situada desarrolla elementos de análisis contextual. Atiende al análisis de lo escolar y el sentido que se le otorga desde la formación y la dirección. Deviene de la crítica a la gestión directiva (Namo, 1998) y algerencialismo, interesándose por prácticas situadas de grupos de sujetos concretos; una especie de desarrollo de procesos etnometodológicos del liderazgo (Hodgkinson, 1991 y Fullan 2016).

Subyace de las anteriores otra dimensión que interesa para este diseño, la profesional o de comunidad profesional, que orientada por el concepto de capital de Bordieu (2003). Esta dimensión prevé un posible agrupamiento de los directores como grupo profesional de práctica y reflexión, que comparten

características comunes tanto profesional, como identitativamente (Gairín, 2010). Esta dimensión permite reconocer a la dirección como una comunidad de profesionales, cuya labor está íntimamente con la docencia, pero que guarda características, roles y funciones exclusivas, además de un hábitus particular; características dadas y predeterminadas, tanto por los sistemas escolares como por el trasfondo (Sandoval, 2008), considerando que para producir nuevos entramados sociales, nuevas figuras de mundo, se requiere de la recuperación del legado histórico (DGCyE, 2006) que ilustra, precede y condiciona su actuar en el presente, pero que más bien pertenece a cómo se ha constituido históricamente dicha función.

La esquematización de estas dimensiones de la investigación sobre el liderazgo educativo, no implica que los estudios que se realicen sólo correspondan a una de sus dimensiones, sino que la investigación relacional en liderazgo educativo no se pierde de vista la permanente conjugación entre dimensiones. Este diseño de investigación se enfoca en tres dimensiones de análisis: la sistémica, la situada y la comunidad profesional -de directores-. Delimitarlo es importante para definir la metodología, puesto que es preciso identificar en qué escenarios, bajo qué estrategia, con qué métodos y a bajo qué lógica; además de qué sujetos, son los informantes clave.

3. Diseño metodológico

Este estudio es de corte cualitativo con elementos cuantitativos; se concibe como un diseño metodológico relacional, sobre la formación de directores escolares de primaria en el Occidente de México. Sus unidades de análisis son [1] la formación de directores (de primaria) y [2] las condiciones para de la dirección (en el sistema estatal de Jalisco), las cuales están interrelacionadas y predeterminadas por otras condiciones a la vez. Lo que sí se define y delimita con claridad son las dimensiones situada, sistémica y profesional, como aquellos espacios en que el análisis se desarrolla.

El estudio se orienta por la postura de Garfinkel (1984) que propone un acercamiento al mundo social a través de actividades prácticas de la vida cotidiana y de Bruce L. Berg (2007, p. 179), que acentúa que “el método se

envuelve en un proceso de compartición de observación sistemática y el desarrollo de procesos conversacionales” .Partiendo de aquí, se ha dividido el estudio cuatro etapas.

En la primera etapa se lleva un ejercicio de *desestabilización de las nociones de liderazgo*; buscando la reflexividad (Bordieu, 2003) para identificar categorías de análisis, en la investigación, separándolas de aquellas que interesan o perciben los sujetos participantes en el estudio. El ejercicio consta de ubicar cuatro estudios -dos nacionales y dos internacionales- sobre la formación de directores escolares desde el liderazgo educativo. Se solicita acceso a los instrumentos aplicados en ellos, identificando las categorías de análisis convergentes. De aquí, se construye un primer bosquejo analítico.

Posteriormente, se realizan entrevistas semiestructuradas de prueba, con directores escolares de primaria. Sobre los datos se realiza un análisis de minería, buscando identificaren las narrativas, las categorías convergentes. Cabe señalar que los directores entrevistados no serán advertidos de las categorías de análisis convergentes predeterminadas por los instrumentos, sino que la entrevista versará más bien sobre su experiencia en la docencia, en la dirección y en la formación, de manera general. Se realiza una lista de cotejo en las que se incluirán la comparación entre las categorías aportadas por los estudios sobre la formación y aquellas otras aportadas por los testimonios de los directores. Se añaden las categorías no tomadas en cuenta y se eliminan aquellas que no son coincidentes entre ambos análisis.

La desestructuración reconoce una posible influencia o estructuración previa de las nociones de liderazgo desde la investigación al discurso de los directores; por lo que, encontrar de manera independiente la investigación y la práctica permite reconocer cuando el discurso de los directores se puede está impregnar por el discurso teórico o investigativo. El ejercicio prevé que la construcción de instrumentos para analizar la formación, se oriente tanto por las prerrogativas teóricas aportadas por la investigación, como por la base discursiva de los directores. Si se quiere apresurar una afirmación, este podría ser un equivalente a la “validación” encontrada en los estudios entitativos.

La etapa segunda implica un *análisis del trasfondo de la dirección de primarias públicas en Jalisco*. El trasfondo (Sandoval, 2008) se traduce en el entramado histórico-político que constituye a la idea presente de la formación de directores y a la dirección misma. Reconocer el trasfondo tiene una connotación de reconocimiento del sentido de las relaciones de la dirección escolar pública primaria en la actualidad, entendiendo que es insuficiente comprenderla normativamente e impreciso analizarla sólo con el atestiguamiento de la práctica actual.

En el análisis del trasfondo se acude a los orígenes mismos de la formación y a la propia dirección escolar; para ello se encuentran “hitos”; referentes políticos y sociales que han configurado la idea actual sobre la profesión y la formación y le han dotado de un sentido de identidad. La identificación de estos referentes implica una delimitación; en particular en el estudio, lo que importan son contextos situados (Silva y Bassi, 2015; Montenegro, 2001), identificables contextualmente; en este caso, identificados en la Región Altos Norte y Guadalajara, la capital de Jalisco. Ambos con contextos escolares específicamente diferenciados, presumiblemente el primero con mayoría de escuelas rurales y semiurbanas y el segundo básicamente con escuelas urbanas.

Esta segunda busca marcos “para clasificar e interpretar los fenómenos políticos de formas relevantes para la elaboración de explicaciones adecuadas” (Carr, 2009, p. 120). El análisis del trasfondo en el contexto será analizado documentalmente, entendiendo que “existe una mediación ambivalente entre las dimensiones institucional e individual” (Sander, 1996, p. 83), entre los sujetos que han constituido la historia relativa a la dirección y los esquemas sistémicos y sociales que han interactuado con la misma.

La tercera etapa del estudio implica un estudio de casos comparativo. Para el cual se elige de entre las listas de directores formados en los programas, a seis directores de escuela de los Altos Norte y seis de Guadalajara; las entrevistas se realizan en sus contextos, tomando en cuenta “la posibilidad de interpretación contextual” (Heritage, 2005, p. 292). La entrevista pondrá énfasis en conocer cómo los directores “comprenden y se desarrollan pequeños subsistemas de sistemas

culturales mayores” (Goetz, y Lecompte, 1988, p. 42). Los directores participan en entrevistas semiestructuradas, orientadas por las categorías de análisis que se encontraron en la etapa uno, por los constructos teórico-metodológicos de la investigación y por el trasfondo encontrado en la etapa dos.

Se finaliza esta etapa con la aplicación de cuestionarios a directores formados, buscando una proporción equitativa con respecto a los informantes clave (Crocker, 2002, p. 197) participantes. Por cada participante clave entrevistado, se aplicará el cuestionario a un porcentaje equitativo de sus compañeros en los programas de formación tomando en cuenta dos criterios: [1] el programa formativo de origen y [2] el tipo de contexto en el que se encuentra su escuela.

En la cuarta y última etapa, se desarrollará un *análisis descriptivo de los currícula de los programas formativos*. Aquí se revisan planes de estudio de los programas y datos que actualmente están dispersos en las instituciones formadoras de directores y en la Secretaría de Educación Jalisco; la intención es describir la composición de los programas y cómo estos se relacionan con la estructura formal del sistema educativo y con la dimensión profesional de la dirección, partiendo del entendido de que “todas las organizaciones o colectividades «consisten en» sistemas de interacción, y se pueden analizar según sus propiedades estructurales”, (Giddens, 1995, p. 167).

El desarrollo de las cuatro etapas del estudio, abonará a la consecución del objetivo general: “revelar los vínculos entre la formación de directores de primaria en Jalisco con la dimensión [a] situada en contextos de Altos Norte y Guadalajara, [b] la sistémica y [c] la profesional de los directores formados”. Indistintamente cada etapa, aportará a los objetivos específicos: [1] definir los vínculos entre la formación -en liderazgo- para la dirección de primaria y las condiciones situadas en los contextos escolares de Altos Norte y Guadalajara; [2] Identificar la posición de la formación de directores en la estructura formal del sistema educativo público estatal en Jalisco y [3] caracterizar la comunidad profesional de los directores formados.

3.1. Informantes clave, directores de primarias en Altos Norte y Guadalajara

Tradicionalmente –sobre todo en las áreas de práctica- los interesados en el liderazgo educativo, se dedican a observar cualidades ideales de sujetos o grupos como “emisarios” que conducen a otros a desarrollar acciones para el logro de objetivos, entendidos como “bienes comunes”. A estos emisarios les otorgan el nombre de “líderes”, y como estos fines se desarrollan en el campo educativo o tienen que ver con metas educacionales, al conjunto de prácticas se le nombra “liderazgo educativo”. Desde este estudio, el concepto de liderazgo educativo va más allá de lo que comúnmente se conoce en la práctica; el término se entiende como el compendio de enfoques teórico-metodológicos y prácticos, para analizar y construir esquemas de acción centrados en la agencia de los sujetos, que interactúan en espacios donde es viable el ejercicio del poder –como coerción y como posibilidad- y la toma de decisiones en un marco orientado por intenciones educativas.

En este último concepto no muestra al liderazgo educativo como una cualidad, sino como un conjunto de interacciones entre la voluntad –agencia- de los sujetos y sus acciones predeterminadas por las condiciones contextuales –sistema, comunidad, institución, organización educativa-, y su posición, hacia la toma de decisiones –autodeterminación-.

En el caso de los agentes que poseen la capacidad del ejercicio del liderazgo también ha habido evolución en su entendimiento. Mientras en las orientaciones de la administración funcionalista, el liderazgo había sido entendido como una cualidad inherente a quienes obtienen una posición normativa para su ejercicio; las teorías distributivas del liderazgo han puesto énfasis en que la agencia es un elemento potencial para cualquier posición; por lo que el liderazgo no es, una propiedad exclusiva de quien “normativamente posee la autoridad”; las posibilidades se extienden otros sujetos. El liderazgo no es una propiedad de los administradores y tomadores de decisión, con mayor peso en los sistemas educativos, sino que depende de otras decisiones que sean tomadas en el nivel escolar. Es así como se ha reconocido en los directores escolares esta posibilidad de liderazgo. Para efectos de este estudio, la formación de directores desde las teorías del liderazgo educativo, no sería un asunto exclusivo los tomadores de

decisión en las políticas educativas o de los diseñadores curriculares. Su comprensión se centra en los agentes que han participado en dicha formación, es decir, los directores escolares, de quienes se puede recuperar información directa y tienen las “posibilidades de construcción subjetiva de la realidad social” (Guber, 2001, p. 30) en las dimensiones ya mencionadas.

Los directores escolares en Jalisco guardan una posición doble de agencia; son agentes en su formación y en sus escuelas. Además el sistema escolar jalisciense los está entendiendo también como los “emisarios” del liderazgo educativo, por lo que sus aportaciones y testimonios son obligados. Interesa que los directores de primaria sean los informantes sobre su formación. Desde 2015 se han emprendido programas formativos para la dirección escolar de primarias públicas en Jalisco, dichas opciones formativas son generalmente programas de entre un semestre y un año de duración, a los que directores han sido convocados.

La educación pública de primaria en los municipios y las de la capital se encuentran en condiciones abiertamente distintas. La infraestructura escolar, las condiciones de las comunidades, los accesos, la economía, el origen social del profesorado y los directores, además de las facilidades para cursar programas formativos, entre otras muchas condiciones dan una idea de marcadas diferencias. De tal forma que, para ilustrar comparativamente cómo la formación de directores se relaciona con estos contextos, con el sistema educativo formal y con la comunidad profesional de directores, se eligió a directores de la Altos Norte, quienes dirigen escuelas rurales, urbanas y suburbanas no indígenas; además de directores de Guadalajara, la capital de Jalisco, cuyas escuelas son principalmente urbanas y aparentemente con mayores facilitadores para la acción directiva.

Los informantes clave son directores de escuelas primarias públicas pertenecientes a la región Altos Norte y Guadalajara, que hayan sido formados en uno de los programas para la dirección vigentes, entre 2015 y 2017; con mínimo de un ciclo escolar de experiencia en la dirección y máximo treinta; además de dos años como docente de escuela pública –mínimo-. Estos informantes deben expresar su voluntad por participar en el estudio, reconociendo las implicaciones éticas del mismo, las cuales les serán expresadas. Por último, se considera

fundamental que encontrar los escenarios de la investigación en los propios contextos de los directores, para dar un sentido orientador a las la recogida de datos, esto precisa de reconocer que acercarse a los sujetos, es acercarse a los contextos. En el contexto, se tomarán notas de campo que puedan complementar los dichos en las entrevistas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente diseño de investigación, desde su aprobación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en la Universidad Nacional Autónoma de México, ha sido revisado y comentado por expertos en el campo de la investigación educativa. Las aportaciones de los colegas han permitido reorientar algunos de los planteamientos originales y comprender al objeto de estudio desde diferentes perspectivas y con mayor complejidad.

Acercarse a la formación de directores de primaria desde las teorías del liderazgo, con un enfoque relacional, implica [a] trascender la fragmentación entre la teoría y la metodología, buscando una relación directa y reflexiva entre el análisis de la formación de directores y su campo de acción inmediato; [b] vigilar que el diseño metodológico trascienda el seguimiento de un método, como finalidad última del estudio; [c] reconocer la multiplicidad de dimensiones con las que se relaciona el objeto de estudio de la formación de directores, pero delimitar igualmente cuáles son aquellas en las que el estudio se concentra; [d] impulsar propuestas que comprendan a la formación en sus complejidades, sin reducir los hallazgos a la mera revisión del impacto y [e] proponer alternativas de formación con un enfoque práctico-reflexivo, basado en los hallazgos del campo científico y no sólo, desde las propuestas coyunturales de reforma.

CONCLUSIONES

Profundizar en este diseño relacional tiene la oportunidad de generar orientaciones metodológicas originales desde las teorías del liderazgo. El diseño metodológico podría rebasar el simplismo de los enfoques entitativos, que se orientan por la mera observación de la causalidad: formación-acción directiva. A su vez, el estudio relacional sobre la formación de directores pueden comprenderse dimensionarse la importancia de las teorías del liderazgo en el

campo educativo, sobre todo en la práctica de la dirección escolar. De este emprendimiento científico se pueden generar diversos productos; tanto esquemas de política educativa pública para la formación de directores escolares, tales como diseños curriculares para formar directores y por supuesto, la conjugación de ambos, para un acercamiento más integral a la dirección escolar. No se puede perder de vista, que dichos productos exponen a la investigación como una actividad política; por lo que es preciso, vigilar que mantenga una base académica sostenida por construcciones rigurosas de comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, 15, 220-248.

Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas, *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 7 (13), 2-28. Recuperado de: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/245/1138>

Berg, B (2007). *Qualitative research methods for the Social Sciences*. California: Pearson.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, España: Anagrama.

Burgess D. y Newton P. (2015). *Educational Administration and Leadership: Theoretical Foundations*, Rotterdam, Países Bajos: Routledge.

Campos, F., Bolborán, J., Bustos, C., y González, M., (2014). Formación de directores de Excelencia: Un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa*, 53(2), 91-111, Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/256/115>

Carr, W. (2009). *Una teoría para la educación, hacia una investigación científica crítica*. Madrid, España: Morata.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje, hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(7).

Crocker, R. (2002), *Desarrollo curricular de competencias profesionales integradas, la experiencia del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara*, México: Universidad de Guadalajara.

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la Reforma de Educación Básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 67-85. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-147-representaciones-sociales-de-la-reforma-de-educacion-basica-la-vision-de-los-directivos.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, (DGCyE), (2006). Diálogos. ¿Filosofía política del currículum? *Anales de la educación común, Tercer siglo*, 2(4), Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323613651_Dialogos_Filosofia_politica_d_el_curriculum

Díaz, M. (2014). La formación de directores escolares en el contexto de la gestión, un acercamiento comparativos a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton. (Tesis de doctorado inédita). Secretaría de Educación, Jalisco, México.

Eaccott, S. (2015). *Educational leadership relationally: A theory and methodology for educational leadership, management and administration* Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.

Díaz, M. y Borrayo, C. (2014). Políticas Educativas en México: análisis y prospectiva", En L. Ibarra, *Gestionar la formación de Directivos: del modelo inductivo a la construcción de políticas públicas*. Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ediciones mínimas.

Estupiñan, L. (2015). Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamerica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 135-155, Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie69a06.pdf>

Fernández, M. (2012). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Participación Educativa*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/92052/00820113014425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fullan, M. (2016). *Indelible leadership*. California: Corwin Press.

- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid, España: La Muralla.
- Gairín, J. (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Servicio de Publicaciones.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press.
- Guiddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, España: Morata.
- González, M. (2006). *Organización y Gestión de los centros escolares, dimensiones y procesos*, Madrid, España: Pearson, Prentice Hall.
- Greenfield, T. (1982). Against group mind: An anarchistic theory of education, *McGill Journal of Education*, (18), 2-13.
- Greenfield T. y Ribbins P. (1975). *Educational Administration: Towards a Humane Craft*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Guber, R. (2001). *Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Colombia: Editorial Norma.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible, siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid, España: Morata.
- Heritage, J. (2005). *Conversation analysis and institutional talk*. Los Angeles: University of California Press.
- Hodgkinson C. (1991). *Educational Leadership: The Moral Art*, New York: Routledge.
- Kepner, C. y Tregoe B. (1970). *El Directivo Racional: Enfoque sistemático a la resolución de problemas y a la toma de decisiones*. México: McGraw-Hill.
- Kotter, J. (1997). *Leading Change, why transformation efforts fail*. Estados Unidos de America: Harvard University Press.
- Liu, S., Xu, X., & Grant, L., (2015). Professional standards and performance evaluation for principals in China. A policy analysis of the development of principal standards,

Educational Management Administration & Leadership, 2 (45), 238-255, Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143215587304>

Lokman, T, Nihra, M., Daud, K., Vazhathodi, S.&Khan, A., (2016). The benefits of headship mentoring. An analysis of Malaysian novice. headteachers perceptions. *Educational Management administration & leadership*, issue. 3(44), 420–450, Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143214549973>

López, V. (2010). Liderazgo y mejora educativa, *Psicoperspectivas*, 2(9).

Manríquez, P., Conejeros, M. y Solar, M. (2009). *La gestión de los directores de escuelas en Chile: requerimientos de una gestión eficaz, requerimientos de una gestión eficaz*, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277188968_La_gestion_de_los_directores_de_escuelas_en_Chile_requerimientos_de_una_gestion_eficaz

Merino, M. y Cejudo G. (2010). *Problemas, decisiones y soluciones: Enfoques de política pública*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Montenegro, M. (2001), Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social. *Athenea digital, revista de pensamiento e investigación social*, 0. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/n0-montenegro/17-html-es>

Namo, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión directiva*. México: Biblioteca Normalista.

Nava, J. y Valencia, A. (2012). *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Newton, P. y Rivieros, A. (2015). Toward an Ontology of Practices in Educational Administration: Theoretical implications for research and practice. *Educational Philosophy and Theory*, 47, 330-341.

Peirano, C, Campero, P. y Fernández, F., (2015). Sistema de selección de directivos en Chile. Aprendizajes para la región. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 109-134, Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/142>

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

Ponce, V. (2011). *Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*, Jalisco, México: Secretaría de Educación.

Pont, B., Nusche D. y Moorman H. (2008), *El mejoramiento del liderazgo escolar: Política y práctica* Vol. 1. Paris, Francia: *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*.

Sandoval, Y. (2008). Necesidades de formación de Directivos Docentes: Un estudio en Instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11 (2), 155-193.

Sander, B. (1996), *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*, Argentina: Troquel.

Santos, M. (1997). *A la luz del prisma, para comprender las organizaciones educativas*. España: Aljibe

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, Ciudad de México, México: Autor.

Sergiovanni, T. y Corbally J. (1984). *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative theory and practice*. Chicago: University of Illinois press.

Silva, J. y Bassi, J. (2015). *Aportes teóricos y metodológicos para una investigación situada*. Chile: Universidad Católica del Norte.

Sloterdijk, P. (2014). *Esferas I*. España: Siruela.

Weinstein, J, Hernández, M. y Flessa, J., (2015). *Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Chile: UNESCO.

Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza, una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

Artículo original

Fecha de presentación: agosto, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

PROYECTO EDUCATIVO “EDUCAR LA MORAL DESDE LA PASIÓN PEDAGÓGICA”. UNA EXPERIENCIA EN LA INSTITUCIÓN PREUNIVERSITARIA EDUCATIVE PROJECT “TO TEACH MORAL FROM THE PEDAGOGICAL PASSION”: AN EXPERIENCE AT SENIOR HIGH SCHOOL INSTITUTION

Dámari Expósito-Unday¹; Jesús Alberto González-Valero²; Marta Alfonso-Nazco³

¹Máster en Ciencias de la Educación y aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar del Departamento de Enseñanza Militar de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: deunday@uniss.edu.cu ²Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus “Dr. Faustino Pérez”, Cuba. Email: jvalero.ssp@infomed.sld.cu ³Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Departamento Pedagogía–Psicología de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” Cuba. Email: malfonso@uniss.edu.cu

¿Cómo citar este artículo?

Expósito-Unday, D., González-Valero, J. A. y Alfonso-Nazco, M. (noviembre-febrero, 2018). Proyecto educativo “educar la moral desde la pasión pedagógica”. Una experiencia en la institución preuniversitaria. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 105-128. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/764>

Resumen

El Proyecto educativo dirigido a educar valores morales relacionados con la profesión pedagógica, en estudiantes que aspiran a ser maestros; se erige como concepción de trabajo que se inserta en el currículo general y escolar en función del cumplimiento del fin y los objetivos de la enseñanza preuniversitaria. Este artículo tiene el objetivo de exponer los resultados cualitativos obtenidos en la aplicación del proyecto educativo implementado en el Instituto preuniversitario urbano “Nieves Morejón”. A partir de un diagnóstico personalizado, se puede lograr el cambio de significado de las actividades que se realizan y la implicación de todos los agentes educativos. Revela cómo debe ser la institución para cumplir las aspiraciones en cuanto a la educación de los valores: espíritu revolucionario, humanismo, responsabilidad, disciplina y prestigio moral. Con la aplicación del

proyecto educativo “Educar la moral desde la pasión pedagógica”, se obtuvieron resultados satisfactorios, avalados por los criterios de los participantes en la experiencia, los testimonios emitidos por varios de ellos, los cuales encierran reflexiones valorativas con respecto a la implementación del proyecto educativo y la significación que tuvo para ellos. También se consideraron las opiniones dadas por el director de la escuela y la metodóloga de organización escolar.

Palabras clave: educación en valores; educación preuniversitaria; educación moral; proyecto educativo; perfeccionamiento educacional

Abstract

The educative project addressed to teach based on moral values related to the pedagogical profession, on students who want to be professors, is supported by a working conception, and it is linked to the general, and student’s curriculum to fulfill the aim and objectives of the senior high school teaching. This article has as an objective to expose the qualitative outcomes obtained by means of the educative project execution in “Nieves Morejón”. It is derived from a personalized diagnostic, could be achieved the change of meaning related to the activities developed, and the way all educative participants are involved. It reveals how the institution should be, to fulfill with the desires of an education based on humanism, responsibility, revolutionary spirit, discipline, and moral prestige values. With the application of this educative Project “Moral education from the pedagogical passion”, were obtained satisfactory outcomes, supported by the participant’s criteria involved in the experience, testimonies offered by some of them, which take into account reflective assessments related to the educative project, execution and its meaning for them. They were also taken into account the opinions offered by the principal of the school, and the methodologist of students organization.

Key words: educative project, curriculum, pedagogical moral, educational betterment, value system

INTRODUCCIÓN

El proyecto socialista cubano demanda la necesidad de formar hombres y mujeres con un elevado compromiso social, donde su comportamiento ético-moral no

permanezca como patrimonio de su riqueza personal, sino como parte del proceso social que se construye, es un imperativo del presente y del futuro.

Desde esta perspectiva, es importante considerar que la educación representa un proceso social complejo de carácter histórico, concreto y clasista, mediante el cual tiene lugar la transmisión y la apropiación de la herencia cultural atesorada por el ser humano. Constituye un elemento esencial la formación de una personalidad integral, humanista, portadora de los valores morales acordes al tipo de hombre que se aspira formar.

Educar moralmente al hombre, específicamente a los jóvenes, es premisa para el desarrollo del carácter y tiene su expresión en la actitud hacia la sociedad, el trabajo, las personas y hacia sí mismo.

La pedagogía cubana posee un carácter de clase, que se manifiesta en el encargo social de formar al individuo que responda a los intereses de la sociedad, por tanto, es una prioridad para el país la formación de maestros preparados ideológicamente, que cumplan con la función política de legitimar al Estado y la Revolución.

La Educación Preuniversitaria ha experimentado un continuo proceso de reorganización estructural y funcional. A partir de los años de la década del 70, el preuniversitario alcanza un carácter masivo, lo cual contribuye a asegurar la continuidad de estudios a los graduados de nivel medio, por lo que se convierte en un nivel educativo terminal.

Como parte de este proceso se precisó su misión dentro del subsistema de la Educación General Politécnica y Laboral, en correspondencia con las exigencias del desarrollo del país declaradas en la política educacional. Estas exigencias responden a la preparación de los estudiantes a la Educación Superior, la formación en el principio martiano de la vinculación del estudio con el trabajo y la formación integral de los jóvenes, a partir del desarrollo de una cultura general, política y preprofesional. En el contenido de la formación integral ocupa un lugar especial la educación en valores, basada en una elevada educación moral, lo cual constituye un reto de la escuela cubana.

A partir del curso 1998-1999 se establecen los lineamientos para fortalecer la

formación de valores basada en una elevada educación moral, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la institución educativa. Aún constituye un problema cardinal de la escuela cubana, por lo que se hace necesario perfeccionar constantemente el trabajo, buscar nuevas vías que permitan incrementar los resultados en el cumplimiento de esta tarea.

El nivel educativo preuniversitario tiene la misión social de encontrar las vías y métodos para la educación moral de los estudiantes, en especial, de aquellos que aspiran a una carrera pedagógica, basada en los valores morales de esta profesión, en medio de un contexto histórico difícil, que ha contribuido al deterioro de las normas éticas en algunos jóvenes y al insuficiente reconocimiento de la labor del maestro.

En las actuales condiciones, esta posición tiene una importancia muy especial para lograr la formación del maestro que se necesita en Cuba, acorde con los valores que distinguen la profesionalidad pedagógica y por tanto, que actúe en correspondencia con el proyecto social que se defiende. En la Constitución de la República (2005), se plantea que entre las funciones del Estado está: “...preparar adecuadamente a los jóvenes como ciudadanos conscientes y capaces de asumir responsabilidades cada día mayores en beneficio de nuestra sociedad” (p. 6).

En correspondencia con ello el trabajo educativo, particularmente en la institución escolar preuniversitaria, se proyecta contribuir al desarrollo y a la formación integral de la personalidad del adolescente, con un mayor nivel de profundización y de consolidación en sus conocimientos, motivos, aspiraciones, formas de pensar y de comportamiento, así como niveles de autorregulación que les permita construir su proyecto futuro de vida y a la vez garantice su participación protagónica e incondicional en la construcción y defensa del sistema socialista cubano y los prepare para acceder con eficiencia a la continuidad de estudios superiores.

Entre los objetivos de trabajo del Partido Comunista de Cuba (PCC), aprobados en la primera Conferencia Nacional, se expresa como aspiración: “transformar la labor política e ideológica con los jóvenes, para lograr su incorporación plena en la vida económica, política y social, en correspondencia con las prioridades del país”

(PCC, 2012, p. 46)

La Educación Preuniversitaria, tiene como fin:

... la formación integral del joven en su forma de sentir, pensar y actuar en los contextos escuela-familia-comunidad, (...) que garantice la participación protagónica e incondicional en la construcción y defensa del proyecto socialista cubano, y en la elección consciente de la continuidad de estudios superiores en carreras priorizadas territorialmente. (PCC, 2012, p. 2).

Entre los objetivos priorizados de este nivel educativo está:

Demostrar una cultura política, fundamentada a partir del Programa director para el reforzamiento de la educación en valores, fundamentar la superioridad del sistema socialista cubano desde su historia hasta su ejemplo para el mundo donde se resalte la vida y obra de Martí, el Che y Fidel (...). (PCC, 2012, p. 3).

Se considera que el fin y los objetivos formativos planteados son elementos esenciales para lograr las aspiraciones en relación con la educación moral de estos estudiantes.

Hoy los cambios que se llevan a cabo con la implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, implican nuevos retos y desafíos a la inteligencia colectiva, la necesaria concertación de factores y la creatividad que se necesitan ante las múltiples contradicciones que se generan en la realidad social actual. (Chacón Arteaga, et al., 2015, p. 1).

En el marco del actual proceso de perfeccionamiento educacional se han producido transformaciones de gran trascendencia en la Educación Preuniversitaria que se concretan en el modelo de escuela establecido.

Desde los estudios realizados para la confección de aproximaciones para un Modelo del preuniversitario de Jardinot (2003), hasta la aprobación de una concepción curricular para acometer el tercer perfeccionamiento del sistema educativo cubano, los investigadores han coincidido en la necesidad de organizar un currículo más flexible, integral y participativo donde se tengan en cuenta no

solo las condiciones de la escuela y el diagnóstico de sus educandos y educadores sino también, las potencialidades y debilidades de la comunidad donde está insertada la escuela.

En dichos estudios se obtuvieron resultados positivos en las ideas de cómo organizar la escuela de forma que la familia y la comunidad se impliquen y participen activamente en el proceso pedagógico y cómo aunar los esfuerzos de todos los agentes educativos, sin embargo, en todas se ha corroborado la necesidad de proyectar, modelar la organización de la vida escolar con la participación de los agentes educativos y ajustado a las condiciones de cada escuela.

En los últimos años existe la tendencia a dirigir las instituciones educativas a partir de la conformación de un proyecto en esencia educativo. En este entramado de situaciones surge la necesidad de continuar realizando el estudio teórico y metodológico de esta vía de trabajo, con el propósito de lograr formas más flexibles de laborar en las instituciones y modalidades educativas.

En las condiciones actuales del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, la organización de la vida escolar a través del Proyecto Educativo se convierte en un elemento fundamental para el logro de formas más flexibles de trabajo en la institución preuniversitaria.

El contenido del artículo se refiere a la experiencia de los autores en la conformación y aplicación de un proyecto educativo escolar, dirigido a la educación de valores morales, relacionados con la profesión, en estudiantes que aspiran a estudiar una carrera pedagógica al terminar el preuniversitario. Se tuvo en cuenta el diagnóstico realizado a estos estudiantes, mediante la aplicación de métodos teóricos y empíricos, así como instrumentos y técnicas para la recogida de información, propios de la investigación cualitativa, el cual arrojó insuficiencias relacionadas con los valores de la profesión pedagógica: espíritu revolucionario, humanismo, responsabilidad, disciplina y prestigio moral.

Por ello se declara como objetivo: exponer los resultados cualitativos obtenidos en la aplicación del proyecto educativo implementado en el Instituto preuniversitario urbano “Nieves Morejón”.

MARCO TEÓRICO

Varios autores se han referido a la organización de la escuela desde los proyectos, entre ellos: García, et al. (1999), Valle (2002), Jardinot (2003), Cobas (2014), Becalli (2014), Galdós y Remón (2014) y Cuevas (2015). Todos coinciden en la necesidad de implicar a los diferentes agentes educativos y de organizar la escuela, teniendo en cuenta sus potencialidades y limitaciones.

Valle (2002) afirma que el proyecto educativo del centro comprende las estrategias que se trazan en la institución y modela cómo debe ser la escuela. En él se concreta el currículo. Su esencia radica en la articulación de los objetivos y contenidos planteados en este, los estilos y métodos que precisa el sistema de relaciones y los aspectos esenciales de la organización escolar, como son: el horario único y el reglamento escolar.

Un proyecto educativo, según Olmedo (2013) constituye:

Un plan en el que se establece como objetivo principal resolver, de manera organizada y precisa, un problema educativo previamente identificado y diagnosticado en su realidad, tanto en las necesidades a satisfacer como en el uso de recursos disponibles: humanos y tecnológicos, respetando las limitaciones administrativas, económicas y académicas de la institución. (p. 1).

El proyecto educativo escolar, abarca todo el proceso pedagógico del preuniversitario en un período de tiempo, a partir de la toma de decisiones de los agentes educativos, bajo la guía de la máxima estructura de dirección: el Consejo de Dirección. Este constituye la organización que permite la actuación consciente de todos los participantes; ya que se elabora por ellos mismos, (educadores, educandos, familias y comunidad), por lo cual responde a intereses comunes.

El proyecto educativo que se presenta tiene sus bases teóricas y metodológicas en una nueva concepción pedagógica, que tiene como fin fortalecer determinados valores morales de la profesión pedagógica, como son: el espíritu revolucionario, el humanismo, la responsabilidad, la disciplina y el prestigio moral.

La concepción se sustenta en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos y en los principios y exigencias que sustentan el proceso de educación moral centrada en valores de la profesión pedagógica.

Así, los principios que se asumen en la ejecución del proyecto educativo son:

- *Principio de la articulación de lo racional, lo afectivo y lo conductual en el proceso de educación moral, centrada en valores de la profesión pedagógica:*

Este principio tiene su esencia en el legado pedagógico de José Martí, quien expresó: “El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos” (Martí, 1975, t.19, p. 375).

Tiene como idea rectora la necesaria integración de la instrucción y la educación y reconoce que en la base del proceso pedagógico está la moral como elemento que vincula la razón como resultado del desarrollo cognitivo y de las relaciones interpersonales, que constituyen la vida colectiva y los sentimientos asociados al bien.

Expresa el carácter integrador que caracteriza la esencia de la pedagogía en el proceso de educación moral, que tiene en consideración lo individual y lo social, lo interno y lo externo, desde la perspectiva de la psicología marxista y en particular, de la teoría histórico-cultural, al tener en cuenta las múltiples influencias, personales y del contexto familiar y social.

El elemento de racionalidad lo determina la idea generalizadora de la educatividad del ser humano. A través del conocimiento científico se estimula el desarrollo de la inteligencia humana, de ahí que el desarrollo de la ciencia y la tecnología, sirven como instrumento para ofrecer una educación moral dirigida a los valores propios de la profesión pedagógica, en correspondencia con las exigencias sociales, desde la apropiación de saberes, su interiorización y el consiguiente impacto en la esfera afectiva de la personalidad.

Lo anterior significa que los valores tienen un carácter cognoscitivo y racional, como medios para comprender el mundo; afectivo, en tanto suscitan emociones positivas y conductual, pues regulan el comportamiento.

Son estimables los criterios pedagógicos del Héroe Nacional de Cuba que articulan con las ideas anteriores:

La primera libertad, base de todas, es la de la mente: el profesor no ha de ser un molde donde los alumnos echan la inteligencia y el carácter (...), sino un guía honrado, que enseña de buena fe lo hay que ver (...), para que se fortalezca el carácter de hombre al alumno (...). El mundo en su orden, la vida en su plenitud, y la ciencia en sus aplicaciones. (Martí, 1975, p. 348).

En el proceso de educación moral de los estudiantes de preuniversitario, debe potenciarse lo interno y su relación con las influencias externas, en particular, la significación personal percibida por el estudiante desde la vivencia, como resultado de las experiencias relacionadas con la labor docente, sin embargo; en el proceso, las vivencias afectivas deben ser especialmente atendidas e intencionadas para que favorezcan la formación de valores y actitudes positivas hacia la profesión.

Otro elemento de racionalidad consiste en que cada estudiante y el grupo, dominen lo que cada valor en particular significa, que lo reconozca, reflexione sobre él y en correspondencia, asuma conductas adecuadas. El estudiante debe determinar los componentes de cada valor, lo que le permite precisar las acciones que contribuyan al fortalecimiento y consolidación de estos en la personalidad.

- *Principio del humanismo como valor integrador de la educación moral centrada en valores de la profesión pedagógica*

Este principio encuentra referentes en los estudios realizados por prestigiosos investigadores cubanos, liderados por Chacón Arteaga (2013, 2015, 2017), acerca del enfoque ético, axiológico y humanista, instrumento de la labor educativa e ideológica en la pedagogía cubana, que caracteriza la formación de profesionales de la educación.

El humanismo, cual valor integrador, se revela al concebir cómo se manifiestan los valores morales dentro de la esfera moral y el vínculo de estos con los restantes componentes que conforman la ideología y cultura de los estudiantes en el contexto social, en la que aquellos son la base del sistema de valores,

conformado por políticos, patrióticos, cívicos, jurídicos, estéticos, artísticos, entre otros.

Este principio se concreta no solo desde la institución escolar, sino también a través de la influencia familiar, del grupo de amistades y relaciones sociales, los medios de comunicación social, entre otros. Por tal razón, el sistema de relaciones del proceso pedagógico debe proyectarse en ese sentido.

El elemento humanista posee dos importantes componentes: uno, objetivo, expresado en la capacidad de reconocer valores; y otro, subjetivo, manifestado a través de la competencia para concientizar y enjuiciar la significación de los fenómenos y procesos, es decir, la capacidad de valoración.

Lo humanista es lo que propende a la elaboración y apropiación, por parte de los estudiantes, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos, según expresan Ramos (1998) y otros estudiosos.

El proceso de educación moral, centrada en valores de la profesión pedagógica, debe concebirse desde una visión sistémica y funcional. Se asume como valores de la profesión pedagógica:

Los valores morales contextualizados en la profesión, con significado positivo al revelar el desarrollo del objeto social de este profesional, orientar su actuación pedagógica en el contexto socioeducativo en que se desenvuelve y su proceder al dirigir la educación desde la instrucción. (Medero, 2017, p.13).

El carácter sistémico y funcional le sirve de fundamento al joven para la comprensión de la realidad y su transformación, esto se corresponde con este concepto y debe permear todo el proceso pedagógico porque lo humanístico no es abstracto, ahistórico e inmutable, sino que exige la toma de posición en correspondencia con el momento histórico concreto que vive la humanidad y el país, a la vez que debe ser suficientemente flexible para que no ofrezca juicios definitivos o dogmáticos acerca de lo que se transmite.

El elemento humanista permite a los estudiantes establecer formas de relacionarse y modos de actuación y comunicación basados en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, cumplimiento de las normas de convivencia social, las que resultan cualidades que deben distinguir a los jóvenes que se incorporarán a las filas del magisterio cubano. Lo cierto es que, a través de la formación humanística, se contribuye al desarrollo de valores morales, tan necesarios para el desempeño de los estudiantes en sus relaciones personales y grupales.

Lo anterior reafirma que la institución preuniversitaria debe concebir un proceso pedagógico en el que se integren todas las influencias educativas y se genere la socialización e individualización de los estudiantes; centrado en las exigencias sociales; armónico y coherente; que tenga en cuenta las particularidades psicológicas de la edad, el rol que desempeña el grupo escolar, la función educativa de la organización estudiantil, el papel mediador de los restantes agentes, los tipos de actividad y la comunicación entre los participantes y componentes del proceso pedagógico.

Estas palabras argumentan la misión renovadora de la institución escolar:

Si queremos atrevernos a reinventarnos el futuro, debemos revolucionar la escuela, transformándola en un espacio cooperativo en el cual convivan la formación intelectual, científica y artística; la formación de protagonistas sociales éticamente comprometidos con los desafíos de construir otros mundos posibles. (Betto, 2015, p. 2).

Afiliados a estas ideas, los autores confirman que el joven de preuniversitario, es portador de infinitas potencialidades para transformar el medio con el que interactúa y transformarse a sí mismo, por medio de su actividad.

La condición esencial es ofrecer una educación moral que responda a la necesidad “de preparar y perfeccionar la formación de un individuo para que se destaque en su quehacer estudiantil” (Guerrero, Atalis y González 2018).

Dicha responsabilidad se concreta, fundamentalmente en el trabajo educativo que realiza la escuela. Es en ella donde deben darse ciertas exigencias para la educación moral, las que se expresan a continuación:

- Jerarquizar los valores morales de la profesión pedagógica
- Concebir el carácter integral y sistémico del proceso pedagógico
- Estimular el protagonismo estudiantil
- Asegurar el desempeño coherente del colectivo pedagógico
- Concebir el proceso de educación moral con carácter personalizado

METODOLOGÍA

Esta forma de concebir el trabajo modela cómo debe ser la institución al cabo de un período de tiempo, por ejemplo, un curso escolar, para cumplir su misión social. Se elabora por el colectivo de educandos, familia, y factores de la comunidad bajo la convocatoria y el estímulo del colectivo de educadores. Este integra todas las aspiraciones en cuanto a la formación integral de los educandos y las actividades para lograr este fin.

Las acciones del proyecto educativo comprenden los tres grados del ciclo del preuniversitario. En cada curso escolar se enriquecen e incorporan nuevas acciones que forman parte de los planes anual y mensual de la institución escolar.

El proyecto educativo tiene un carácter flexible y contextualizado a las características de la escuela, para su efectividad resulta indispensable la creatividad de todos los participantes, de modo que se logre la articulación intra e intersectorial, intra, inter y transdisciplinaria, a favor del objetivo que se persigue.

El carácter abierto del proyecto educativo permite dichas interrelaciones de coordinación y subordinación y pondera la idea de dar un cambio de significado a las actividades y espacios que están creados en las instituciones escolares. Se convierte en un estilo de trabajo que potencia el impacto de la escuela en la comunidad, y la identifica como su centro cultural más importante. Sus acciones están dirigidas a lo formativo, el trabajo metodológico, la vinculación escuela-familia-comunidad y al aseguramiento técnico, material y administrativo.

Las acciones relacionadas con las familias y la comunidad, precisan la coordinación entre la dirección de la institución escolar, las organizaciones de masas y los centros de producción y servicios. Los convenios con las distintas entidades y organismos permiten legalizar las alianzas.

Para llevar a vías de hecho el proyecto educativo en esta pesquisa se estiman los recursos humanos, materiales y tecnológicos de los que se dispone:

Humanos: los estudiantes que optan por carreras pedagógicas, profesores, directivos, familiares, bibliotecarios, instructores de arte, técnicos de computación, psicopedagoga, trabajadores sociales, maestros de reconocido prestigio del municipio de Cabaiguán, combatientes de la Revolución Cubana, directivos del Centro de Discapacitados, de los Hogares y Casas de abuelos y del Hogar de Niños sin Amparo Familiar. Además, se cuenta con especialistas de la salud y de instituciones culturales, entre las que se distinguen el Museo Municipal, el Museo Etnográfico Regional, la Casa de Cultura, la Biblioteca Pública, el Cine y la Emisora comunitaria.

Se cuenta con los recursos materiales siguientes: libros y publicaciones seriadas relacionadas con la educación moral, ejemplo: Revistas Educación, Con Luz Propia y Honda, también la existencia de Monumentos y Tarjas ofrecen posibilidades al proyecto, así como la biblioteca, los laboratorios, el parque biosaludable y otras áreas culturales y deportivas.

Además, se dispone de recursos tecnológicos como computadoras, CD, dispositivos USB, grabadora, televisor y los materiales audiovisuales incluidos en la parrilla televisiva del preuniversitario. A continuación se presenta la descripción del proyecto.

Nombre del proyecto educativo: “Educar la moral desde la pasión pedagógica”

Objetivo general: Fortalecer la educación moral, centrada en valores de la profesión, de los estudiantes del nivel preuniversitario que optan por carreras pedagógicas.

A continuación, se presentan las acciones que se realizan en cada etapa:

Etapa 1: Sensibilización y diagnóstico

Objetivo: Determinar el estado de la educación moral en condiciones de estudiantes que optan por carreras pedagógicas y sensibilizar a los participantes a favor de dicho proceso.

Acciones:

- Reunión con el Consejo de Dirección, Colectivo Pedagógico y Dirección de Educación del municipio, para comunicar los objetivos y características del proyecto.
- Aprobación por los órganos técnicos de dirección (Consejo Técnico, Consejo de Dirección, Cátedra Martiana y Consejo de Escuela) los factores que intervienen en el proyecto y los recursos disponibles.
- Intercambio con los participantes acerca de los propósitos del proyecto y del rol de cada uno.
- Determinación de los subgrupos de trabajo.
- Análisis de los documentos: Programa Director para la educación en el sistema de valores de la Revolución Cubana (Ministerio de Educación, 2011) y la Resolución Ministerial 178 del Ministerio de Educación. (MINED, 2011).
- Caracterización psicopedagógica de los estudiantes que optan por carreras pedagógicas.
- Determinación de las necesidades de preparación del colectivo para la dirección del proceso de educación moral de los estudiantes que optan por carreras pedagógicas.
- Determinación de las características esenciales de la comunidad: potencialidades educativas (instituciones culturales, recreativas, la disposición de los dirigentes de las organizaciones políticas y de masas de colaborar junto a la escuela, etc.) y factores de riesgos (focos delictivos, violencia, consumo de sustancias nocivas, ambiente político-moral inadecuado, carencia de opciones para el disfrute).
- Determinación de las características esenciales de cada familia: las experiencias familiares, tradiciones, el nivel cultural, las actividades laborales que desempeñan, la composición familiar, las habilidades y capacidades. También se tienen en cuenta las posibles debilidades, como: falta de unidad en las exigencias educativas en el seno familiar, carencia de patrones positivos para la convivencia, ausencia de uno de los

- responsables legales en el hogar, condiciones materiales de vida desfavorables, bajo nivel cultural, falta de comunicación entre los miembros de la familia, entre otras.
- Ejecución de reuniones con la comisión psicopedagógica y el consejo de escuela, para planificar el trabajo con las familias a favor de su inserción en las actividades.
- Motivación de las familias ante las problemáticas educativas que les interesan, las responsabilidades de cada uno en su cumplimiento y la necesidad del acercamiento a la escuela.
- Observación a clases, matutinos, asambleas de integralidad, actividades artísticas, de orientación profesional, de trabajo patriótico, socialmente útil, socio-productivas y comunitarias, asambleas de integralidad y turnos de preparación política, para comprobar el aprovechamiento óptimo del proceso pedagógico.
- Socialización de los principales resultados obtenidos en el diagnóstico.

Etapa 2. Planificación y ejecución

Objetivo: Planificar y llevar a vías de hecho las acciones.

Dirigidas a los estudiantes:

- Diseño y elaboración de actividades dirigidas a educar los valores de la profesión pedagógica y su concreción en las diferentes formas de organización del proceso pedagógico.
- Desarrollo de diálogos éticos para solucionar conflictos morales con el apoyo de materiales audiovisuales, juegos, simulación y dramatizaciones.
- Participación en paneles, discusiones de reflexión situacional narraciones paradigmáticas y conferencias temáticas con modelos de ejemplo moral.
- Participación en jornadas de cooperación y ayuda social, mesas redondas, talleres de intercambio y sensibilización, eventos, programas de la radio comunitaria relacionados con los valores de la moral pedagógica, tés culturales y proyectos comunitarios que fortalecen el espíritu revolucionario, el humanismo, la responsabilidad, la disciplina y el prestigio moral.

Dirigidas a los docentes:

- Participación en reuniones metodológicas, clases metodológicas, talleres metodológicos, seminarios científico-metodológicos, a favor de la dirección del proceso de educación moral.
- Participación en sesiones de profundización acerca de las particularidades del proceso de educación moral, centrada en valores de la profesión, específicamente en condiciones de estudiantes que optan por carreras pedagógicas, las interrelaciones entre todos los factores, los principios y exigencias pedagógicas que condicionan dicho proceso, así como las categorías y subcategorías de análisis.
- Participación en conferencias especializadas sobre la moral pedagógica.

Dirigidas a las familias y a la comunidad:

- Selección de contenidos de interés que propicien su orientación para la educación moral de sus hijos, en correspondencia con las necesidades determinadas en el diagnóstico.

Dentro de los contenidos a desarrollar deben considerarse los que se relacionan a continuación:

- Los métodos educativos y su influencia en el desarrollo de la personalidad.
 - La comunicación intrafamiliar y extrafamiliar. Sus formas de manifestación y efectos en el comportamiento de los jóvenes.
 - El ejemplo moral
 - La necesaria coherencia entre la familia y la escuela para la educación moral.
- Determinación de las vías de orientación familiar a tener en cuenta.
 - Las actividades se pueden efectuar a través de modalidades individuales y grupales de orientación, especialmente a través de las escuelas de educación familiar, proyecciones de videos, visitas a los hogares, los talleres y las actividades conjuntas.
 - Ejecución de talleres de sensibilización y preparación con los representantes de las instituciones educativas y socializadoras.

- Realización de concursos literarios con la participación de los estudiantes y miembros de la comunidad, acerca de la profesión pedagógica.
- Participación en actividades dirigidas a reconocer maestros insignes de la comunidad.
- Exposición de experiencias de pedagogos cubanos.
- Implementación del proyecto comunitario: “Alientos de vida”
- Celebración de carnavales comunitarios estudiantiles.
- Divulgación de las actividades a través de la emisora municipal

Etapa 3. Evaluación

Objetivo: Valorar los logros y deficiencias en la implementación del proyecto educativo.

- Aplicación de instrumentos.
- Procesamiento de los datos obtenidos.
- Determinación de logros y deficiencias.

Los indicadores para evaluar la efectividad del proyecto educativo son: cumplimiento de la programación de cada una de las actividades, aprovechamiento óptimo del proceso pedagógico, sus recursos humanos, materiales y calidad de las actividades, así como la transformación de los modos de actuación de los implicados y fortalecimiento de la educación moral de los estudiantes que optan por carreras pedagógicas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos están determinados por el rigor metodológico con que se realizó el estudio.

Las valoraciones de la concepción pedagógica se fundamentan en los criterios de los participantes en la experiencia, los testimonios emitidos por varios de ellos, los cuales encierran reflexiones evaluativas con respecto a la investigación y la significación que tuvo para ellos. También se tienen en cuenta las opiniones dadas por el director de la escuela y la metodóloga de organización escolar en la Dirección Municipal de Educación.

Con el objetivo de valorar el rigor científico y metodológico de la propuesta, se convoca al grupo de discusión para efectuar una sesión en profundidad. Para ello,

con anticipación al encuentro, la investigadora envía a los participantes, el documento impreso “Técnicas cualitativas para la recolección de datos”, en aras de garantizar un mejor análisis acerca de los elementos de cambio que distinguen el proceso de educación moral, centrada en valores de la profesión, e indagar en el modo en que valoran la implementación del proyecto educativo “Educar la moral desde la pasión pedagógica”.

Para valorar el rigor científico y metodológico de la propuesta, se asumen los criterios planteados por Gurdíán (2007). Estos son: “la dependencia, auditabilidad o confirmabilidad, transferibilidad o aplicabilidad y la credibilidad” (pp. 243-245). A continuación se expone en qué consiste cada indicador y los criterios que sintetizan las ideas generalizadoras de los participantes.

Dependencia: el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares en el campo y efectúan los mismos análisis, generan resultados equivalentes: en la investigación se contó eficientemente con el desempeño de una investigadora con una actuación paralela, a saber, la profesora guía del grupo pedagógico 5, el cual formó parte de la muestra en la primera etapa de la experiencia; pero debido a la metodología utilizada, el nivel de implicación de la profesora y el rol asumido, se convierte en investigadora y transformadora de la realidad estudiada. El 100 % de los partícipes en la sesión plantean que la propuesta cumple con el indicador dependencia.

Con respecto a los términos auditabilidad o confirmabilidad, Gurdíán (2007), refiere que es la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta que el investigador original ha hecho. La existencia de registros de sistematización, contentivos de notas de campo, que dan fe del rigor en el proceso seguido y que pueden experimentar la auditoría y confirmación de otros investigadores; además, se cuenta con evidencias que permiten seguir la ruta de la investigación.

Los términos empleados por Gurdíán (2007), transferibilidad o aplicabilidad se refieren a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otros grupos, en dependencia de la similitud entre los contextos. Los presentes expresaron, de forma unánime que los aprendizajes adquiridos en la investigación son de perfecta transferencia y aplicabilidad a todos los preuniversitarios del país, escuelas

pedagógicas y otros niveles de enseñanzas porque se trata de una investigación que aborda una problemática de gran pertinencia y que responde a una necesidad social.

La credibilidad se logra cuando los revisores del estudio reconocen que los resultados alcanzados se aproximan a lo que ellos piensan y sienten, y los evalúan como certeros para ellos y para otras personas vinculadas con el fenómeno estudiado. Esta fase se consolida mediante intercambios, entrevistas, observaciones y conversaciones informales, manifestados en criterios, opiniones, nivel de satisfacción, inconformidad o implicación demostrado.

En este caso, concuerdan que ciertamente se logró sostener un intercambio permanente de retroalimentación, en las actividades que se realizaron. Lo anterior fue constatado en las sesiones en profundidad, los talleres de socialización, los Consejos de Dirección, y otras acciones que contaron con la participación de los agentes socializadores y los estudiantes. Ello posibilitó la socialización y el perfeccionamiento de los resultados que se fueron alcanzando.

Algunos criterios coinciden en que los resultados podrían ser mejores. Al ofrecer sus argumentos expresan que:

Todavía persisten debilidades en el proceso de orientación profesional pedagógica que realiza la escuela, pues la cantidad de estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas es insuficiente; se debe continuar perfeccionando este proceso en todos los niveles educativos precedentes, con nuevas alternativas que realmente respondan a las circunstancias actuales relacionadas con la formación de docentes.

Es un resultado que se ha construido desde la participación de las fuerzas educativas, los análisis, reflexiones y valoraciones se han llevado a cabo en todos los momentos del proceso investigativo. El carácter predictivo de la propuesta permitió anticipar la tendencia al cambio, al describir la vida de la escuela, sobre todo en lo relacionado a las interrelaciones personales y sociales.

Destacan como positiva la puesta en marcha del proyecto educativo “Educar la moral desde la pasión pedagógica”; así como la coherencia y unidad lograda en las influencias educativas escolares que ejercen los diferentes agentes socializadores

en el proceso de educación moral, centrada en los valores de la profesión pedagógica.

En síntesis, consideran que la concepción pedagógica se orienta hacia un aspecto de incuestionable importancia y alta complejidad, en la formación de las nuevas generaciones, de prioridad en la política educacional cubana en todos los niveles educativos.

Con el fin de continuar las valoraciones sobre la implementación del proyecto educativo, se realizan entrevistas no estructuradas al director del centro, máster en Ciencias de la Educación desde el año 2002, profesor auxiliar y con más de quince años de experiencia como director de preuniversitario, ya la metodóloga de organización escolar de la Dirección Municipal de Educación, quien, como informante clave en la experiencia y por las funciones que realiza, ha estado presente en todo el proceso investigativo y ha aportado valiosas ideas al resultado científico. Las opiniones emitidas acerca de la investigación, se sintetizan a continuación:

Del director de la escuela:

- La investigación permite apreciar que la educación moral, centrada en los valores de la profesión pedagógica puede ser modificada al manifestarse en una actitud consciente, en la que se reconozcan tres componentes fundamentales: el cognitivo, el afectivo y el conductual, los que interactúan entre sí.
- Se demuestra que las actitudes protagónicas se adquieren, se aprenden y se forman a través de la experiencia, aunque pueden ser cambiadas en la propia práctica educativa, en función de los intereses sociales y personales.
- Se aprecia que se puede lograr que los estudiantes se sensibilicen con la profesión pedagógica, algo considerado imposible en ellos, por las situaciones de partida en las dos etapas que abarca el estudio.
- La investigación propicia una transformación de la práctica educativa con un saldo positivo en la formación de valores morales, en el desarrollo del compromiso individual y colectivo y del sentido de pertenencia; resultados cualitativamente superiores en el ejercicio de la crítica y la autocrítica;

además de una mayor calidad en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares.

- Con la aplicación de lo mostrado en la investigación, se consigue una sensible mejora en la organización escolar de la institución y en el grado de motivación y participación de los estudiantes y los demás agentes socializadores, especialmente, la familia; además, favorece el nivel de satisfacción expresado por los directivos de las entidades y organismos donde se insertaron los estudiantes.
- Otro elemento de relevancia son los aprendizajes adquiridos en la planificación del sistema de trabajo de la escuela, concebidos a partir de la preparación de los docentes, desde el ejemplo personal, el interés por relacionar los contenidos de las asignaturas con la vida de sus alumnos, la ruptura con las formalidades excesivas, la extensión del espacio del aula a otros sitios para brindar apoyo y consejo oportuno, en fin, la comprensión de la importancia de un adecuado desempeño ético de sus funciones en un clima de confianza, de amor a los estudiantes, donde se gane en prestigio y respeto profesional.
- Es de gran satisfacción constatar la atención personalizada a los estudiantes, que incluye aprender sus nombres lo más rápido posible, conocer sus gustos, aficiones, contextos familiares y situaciones personales, sin establecer distinción real entre el "dentro" y el "fuera" del aula, por el convencimiento de que ser maestro es, más que una profesión, un modo de ser y de vivir. Un profundo significado tuvo en la escuela la consigna, que se dejaba escuchar todos los días en el aula de aquellos grupos pedagógicos que decía: “En cada alumno que progresa, hay un maestro que nace”.

De la metodóloga de organización escolar de la Dirección de Educación en el municipio Cabaiguán:

- Se logra que la institución escolar funcione como un agente abierto y socializador, con la integración de todos los factores que intervienen en el proceso de educación moral, centrada en valores de la profesión pedagógica; con el aprovechamiento de todos los espacios curriculares; con

actividades atractivas y reflexivas. La Federación Estudiantil de la Enseñanza Media (FEEM) cumple un rol importante en la calidad de las asambleas, la evaluación integral, la emulación estudiantil y otras actividades que planifican, ejecutan y controlan.

- Se favorece la inserción eficaz del proceso de educación moral, centrada en los valores de la profesión pedagógica, en el sistema de trabajo único de la escuela y propicia dos aspectos de extraordinaria relevancia y necesidad: la educación moral, como parte de la educación integral y la orientación profesional pedagógica, ambos de importancia sustantiva en este nivel.
- Se demuestra que la comunicación afectiva y estilos democráticos, constituyen herramientas fundamentales para lograr la participación activa de los estudiantes y el constante intercambio entre los propios compañeros y con los profesores. Este tipo de comunicación, basada en estilos democráticos, participativos, flexibles, permiten crear en los discípulos, un clima de confianza mutua a favor de la expresión libre de su forma de pensar, sentir y actuar en correspondencia con valores asumidos conscientemente.

CONCLUSIONES

- En las condiciones actuales del perfeccionamiento del Sistema Nacional de educación, el trabajo con el Proyecto educativo se convierte es un elemento trascendental para el logro de los fines y objetivos de la educación, con el propósito de lograr formas más flexibles del trabajo en las instituciones y modalidades educativas. En él se concreta el currículo escolar, con la participación de los agentes educativos de la escuela, familia, comunidad, organizaciones estudiantiles y políticas teniendo en cuenta las condiciones del contexto.
- El proyecto educativo encuentra sus bases teóricas en la concepción pedagógica para la educación moral, centrada en valores de la profesión pedagógica, parte de referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, de orientación marxista, es contentiva de principios y exigencias, que la distinguen y la hacen funcional, devela las relaciones

causales que se manifiestan, en el contexto de los estudiantes que optan por carreras pedagógicas, a favor de la transformación de los sujetos participantes.

- El proyecto educativo “Educar la moral desde la pasión pedagógica”, articula con el proyecto educativo institucional, lo cual constituye una alternativa innovadora, en respuesta al proceso de perfeccionamiento por el que transita el nivel preuniversitario y a partir de criterios emitidos por los sujetos implicados en la sistematización de experiencias, se apreciaron transformaciones positivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becalli, L. E. (2014). Los proyectos socio-comunitarios: una vía para la consolidación de intereses profesionales en la educación superior pedagógica. *Atenas*, 4 (28), 89-99.

Betto, F. (28 de enero de 2015). Conferencia a los cinco héroes. Congreso Internacional Pedagogía 2015. *Granma*, p. 2.

Chacón Arteaga, N. et al. (2013). *Martí y Fidel en el código de ética del educador cubano*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Chacón Arteaga, N. et al. (2015). *Educación en valores: Retos y experiencias*. La Habana, Cuba: Centro Félix Varela.

Chacón Arteaga, N. et al. (2017). Educación en valores para la vida ciudadana. Estrategias metodológicas curriculares. *Pedagogía 2017. Curso no.8*. La Habana, Cuba.

Constitución de la República de Cuba (2005). La Habana: Cuba Editora Política.

Cobas, M. (2014). *Acercamiento a la educación desde la perspectiva sociológica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Cuevas, M. (2015). *Diseño de proyectos escolares. Perspectivas* (5). Instituto de Formación Docente. Neuquén, El Salvador.

Galdós, S. A. y Remón, A. Y. (2014). El proyecto educativo en la escuela. *Revista Ciencias pedagógicas* 2, 1-10.

García, L. et al. (1999). *Los retos del cambio educativo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Guerrero, Y., Atalis, A. y González, Z. (2018). El protagonismo estudiantil para la educación en valores. Un estudio de caso. *Pedagogía y Sociedad*, 21(52), 1-25.

Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/613/628>

Gurdián, A. (2007). *Técnicas cualitativas para la recolección de información: El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Coordinación educativa y cultural centroamericana (CECC)*. Agencia española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica

Jardinot, L. R. et al. (2003). *Currículo para la formación integral y diferenciada del bachiller cubano*. Resultados del proyecto Modelo de Preuniversitario. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”.

Martí, J.J. (1975) *Obras completas. t. 19*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

Medero, B. C. (2017). Los valores de la profesión pedagógica, conceptualización y contextualización. *Conrado*, 13 (57). Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/460/495>

Ministerio de Educación (2011). *Programa director de educación en valores de la Revolución cubana*. (Soporte digital). La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación (2011). *Resolución Ministerial no. 178/2011*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Olmedo, E. (2013). *Proyecto educativo*. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT35.pdf

Partido Comunista de Cuba. (2012). *Objetivos de trabajo del Partido Comunista de Cuba aprobados por la Primera Conferencia Nacional*. La Habana, Cuba (Soporte digital).

Ramos, G. et al. (1998). Hegemonía cultural y educación superior: el caso de la formación humanística. *Educación Universitaria*. Publicación Científica del AESSES.

Valle, A. D. (2002). Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En *Compendio de Pedagogía* (pp. 334-359). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Artículo original

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

EL IMPACTO DEL LIDERAZGO SOBRE LA MEJORA ESCOLAR. REVISIÓN SISTEMÁTICA

THE IMPACT OF LEADERSHIP ON SCHOOL IMPROVEMENTS SYSTEMATIC REVIEW

Inmaculada García-Martínez¹; Rocío Quijano-López²; Miguel Angel Díaz-Delgado³

¹ Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Actualmente, es estudiante de doctorado de la Facultad de Educación, en la Universidad de Granada, con una vinculación contractual FPU (Formación del Profesorado Universitario), de la universidad de Granada y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Áreas de investigación: Liderazgo y Coordinación docente; Organización Educativa. ORCID ID: 0000-0003-2620-5779 Universidad de Granada, España. Email: igmartinez@ugr.es;² Catedrática de Escuela Universitaria en Didáctica de Ciencias Experimentales. Doctora en Ciencias (Sección Biología) por la Universidad de Granada. Máster en Técnicas de calidad alimentaria la Facultad de Farmacia de la Universidad de Granada y el Fondo Social Europeo y Diplomada en Consumo por la Consejería de Sanidad y Consumo de la Junta de Andalucía. Es docente universitaria desde 1989, en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, de la Universidad de Jaén, España. Universidad Nacional Autónoma de México. Email rquijano@ujaen.es;³ Investigador por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus líneas de investigación son la formación de directores, liderazgo educativo y dirección escolar. En 2015 y 2016, Díaz cursó una estancia postdoctoral en la Universidad de Saskatchewan, Canadá; siendo el primer becario del Colegio de Administración y Liderazgo Educativo por la Unidad de Administración y Liderazgo Educativo (SELU). Se doctoró en educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) de Jalisco, México con un estudio comparativo entre la formación de directores en México y Canadá. Email: interleader.diaz@gmail.com

¿Cómo citar este artículo?

García-Martínez, I., Quijano-López, R. y Díaz-Delgado, M. A. (noviembre-febrero, 2018). El impacto del liderazgo sobre la mejora escolar. Revisión sistemática. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 129-151. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/762>

Resumen

En el presente artículo se expone una revisión sistemática realizada a partir de artículos ubicados en la base de datos Scopus desde 2013 a 2018. En la misma, se ponen al relieve los hallazgos más relevantes encontrados acerca del impacto del liderazgo sobre la mejora escolar en los centros educativos, así como su relación e influencia sobre el desarrollo profesional docente y los procesos de

enseñanza y aprendizaje del alumnado. La investigación sobre sobre liderazgo educativo ha dado pie a múltiples líneas de investigación. En el proceso, se siguieron las directrices recomendadas por la declaración PRISMA, dando como resultado una muestra de 20 artículos científicos. Entre los resultados más sobresalientes destacan los efectos indirectos del liderazgo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; una correlación marcada entre liderazgo educativo y empoderamiento del profesorado, por parte de la dirección justo al establecimiento de una visión compartida y objetivos comunes, con el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: mejora educativa; liderazgo; escuela primaria; educación secundaria; liderazgo docente

Abstract

This article presents a systematic revision on Scopus database, of articles dated from 2013 to 2018. The paper highlights relevant findings on the impact of leadership in school improvement, as well as its influence on teachers' professional development and the teaching and learning processes in Schools. The PRISMA declaration principles filtered this search, resulting in the analysis of 20 scientific articles related. The conclusions show the indirect effects of leadership on teaching and learning processes; as well as a noticeable correlation between educational leadership and teacher empowerment, based on a shared vision management in terms of professional teacher development.

Keywords: educational improvement; leadership; primary school; secondary education; teacher leadership

INTRODUCCIÓN

El liderazgo como factor de mejora educativa es un hecho consolidado en los últimos años. su origen puede relacionarse con el ámbito empresarial (Egido, 2015), pero sus bases teóricas más directas en el ámbito educativo, descansan en su relación con la administración educativa (Eaccott, 2015), como se ha afirmado en otros lugares (García-Martínez, 2016). Distintas posturas observan a las teorías del liderazgo educativo, en su relación con sus fines, pero una de las más sobresalientes es asociada con el movimiento de mejora escolar (Hargreaves y

Fink, 1998). En esta postura, se pone énfasis en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia, 2018) y los procesos pedagógicos; de tal forma que a este enfoque se le conoce como liderazgo para la mejora escolar.

Aunque se reconoce que la investigación sobre liderazgo educativo ha dado pie a múltiples líneas de investigación, en todas ellas se pone de manifiesto su efecto, directo o indirecto sobre la mejora educativa; de manera tal que, la búsqueda sistemática que se presenta, se avoca a encontrar cuáles son los aportes más relevantes en los últimos cinco años con respecto a la investigación en liderazgo para la mejora escolar.

REFERENTES CONTEXTUALES

Los últimos hallazgos encontrados en investigaciones recientes sobre mejora escolar han señalado tanto a los docentes como a quienes ocupan cargos de liderazgo escolar, como agentes de cambio, dentro de un sistema complejo y en constante evolución Hanuscin, Chen, Rebello, Shina & Muslu, 2014 (Tulowitzki, 2015). Esta consideración ha motivado a profundizar en aspectos como la existencia de otros líderes escolares, más allá de la dirección (Arvaja, 2016; Bahous, Busher & Nabhani, 2016; Paranosic & Riveros, 2017), a reconocer la faceta del profesor líder (Crow, Day & Møller, 2017; Sinha & Hanuscin, 2017), dimensionar el impacto del liderazgo ejercido por la dirección y otros líderes medios sobre el desarrollo profesional de los docentes (); así como los efectos que tiene la promoción de iniciativas de cambio en la organización vinculadas a la profesionalización docente (García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia, 2018) y, por supuesto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje .

Analizando el corpus investigativo existente acerca de la relación entre liderazgo y mejora educativa, se encuentran un cúmulo de referentes obligados, que han marcado un hito en posteriores investigaciones sobre liderazgo. Tal es el caso de Leithwood (2009), quién con su obra titulada *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, sentó las bases conceptuales sobre liderazgo, facilitando la proliferación de muchas de las investigaciones españolas y latinoamericanas realizadas sobre el tema en la actualidad. La obra ofrece una

aproximación al concepto de liderazgo, sosteniéndose en las razones que han llevado a que organismos internacionales y políticas educativas transnacionales, que recomiendan su desarrollo en los centros educativos, en pos de conseguir la mejora escolar. Asimismo, se visualizaron futuras líneas de investigación sobre liderazgo en la mejora escolar, las cuales trazan una panorámica del devenir de este enfoque.

Spillane (2006) o Harris (2014), con su dilatada trayectoria investigativa han puesto el foco sobre modalidades distribuidas de liderazgo. Para estos autores, no solo es cuestión de desarrollar cualquier tipo de liderazgo en la escuela, se precisa un guía pedagógico y orientado hacia el aprendizaje, que movilice a otros a asumirlo. En esta perspectiva este rol, exige que la dirección como líder formal asuma una actitud de dinamizar y facilitar las condiciones colaborativas, que inviten al personal a reconocer en sí las posibilidades de agencia y de toma de decisión, inherentes al liderazgo; solo a través de este reconocimiento, es posible el empoderamiento. Hacia esta tendencia se dirigen diversas líneas emergentes sobre liderazgo, que señalan a otros miembros o agentes de la organización escolar, como dirigentes potenciales con la capacidad real, de ejercer autoridad e implementar procesos de cambio interno que avancen hacia la mejora escolar (Horne, Du Plessis & Nkomo, 2016; Gaubatz & Ensminger, 2017).

Ambas perspectivas, de mejora escolar y la distributiva; pueden considerarse como las tendencias investigativas en las teorías de liderazgo educativo con mayor impacto en la dinamización escolar y en la búsqueda de nuevos imaginarios para reorganizar las escuelas, pero también los sistemas escolares. De aquí surge el interés en explorar las investigaciones de impacto generadas en torno a la autoridad para la mejora escolar en los últimos cinco años; para ello se desarrolla una pesquisa sistemática en Scopus, base de datos consolidada globalmente, esperando contribuir con una revisión panorámica sobre el estado del conocimiento más actual, en torno a la tendencia investigativa del liderazgo para la mejora escolar, a continuación, se explica el procedimiento para dicha búsqueda.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Procedimiento

En el proceso de elaboración de esta revisión sistemática han sido tenidos en cuenta las directrices recomendadas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) de Urrutia y Bonfill (2010), para dotar de mayor consistencia y rigor científico a la misma. El presente trabajo surgió con la intención de conocer el impacto del liderazgo sobre la mejora escolar en los centros educativos, así como su relación e influencia sobre el desarrollo profesional docente, a partir de todos los estudios empíricos que habían dado cuenta de ello en los últimos cinco años.

Con el referente PRISMA como marco procedimental, se realizó una búsqueda exhaustiva en la base de datos Scopus. Para la realización de este trabajo de investigación se emplearon las siguientes palabras clave tanto en castellano como en inglés: “educational improvement”, “leadership”, “primary school”, “secondary education” y “teacher leadership”, además de utilizar los operadores booleanos “and” y “or”. Para acotar la búsqueda se redujo el rango temporal de publicación a manuscritos publicados entre 2013 y 2018. La búsqueda se redujo exclusivamente a artículos académicos, excluyendo otro tipo de publicaciones, con lo que fueron 247 artículos.

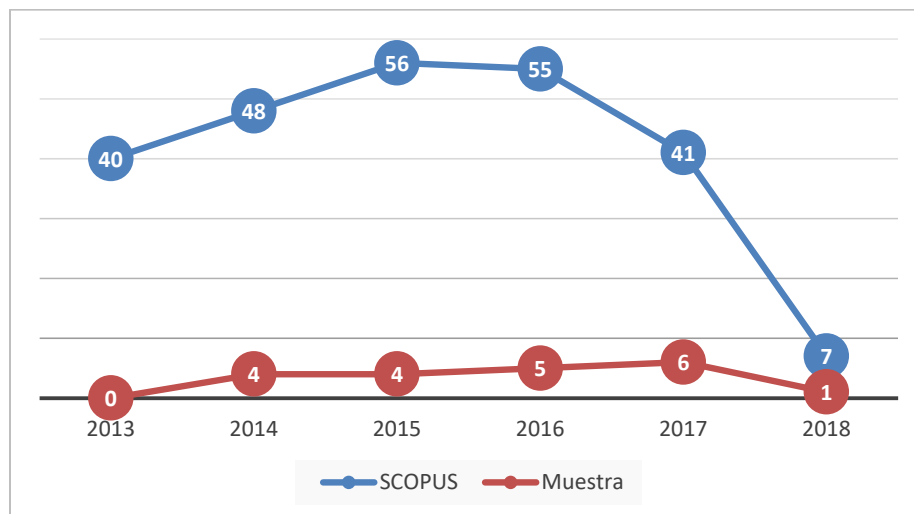


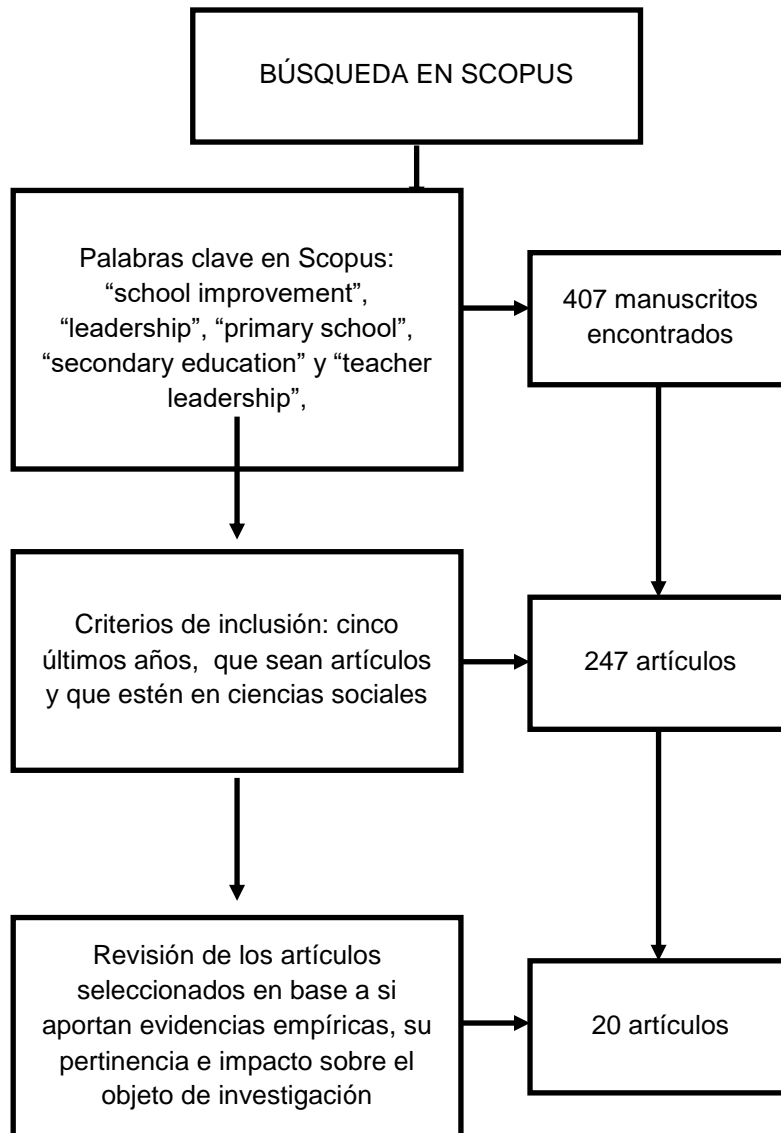
Figura 1. Distribución de las publicaciones de 2013 a 2018

Con la intención de reducir el volumen de artículos hallados, se acotó la búsqueda a solo artículos incluidos dentro del “Social Science”, introduciendo el filtro “idioma”, en el cual fueron requeridas solo aquellas publicaciones en inglés y español.

El área de investigación fue otro de los criterios utilizados para acotar, por lo que solo se tuvieron en cuenta aquellos manuscritos científicos indexados en el área *Educational Education Research*. Una vez realizados los filtros anteriormente descritos, se emplearon otros con la finalidad de reducir aún más la muestra. Entre ellos, se seleccionaron artículos que aportaban evidencias empíricas; estudios que tenían por muestra o participantes al profesorado y equipo directivo e investigaciones que muestren resultados estadísticos. Por tanto, manuscritos tales como revisiones sistemáticas, meta-análisis, tesis doctorales, libros o comunicaciones, fueron dejados de lado.

El proceso se caracterizó por una primera lectura donde se puso el foco en el título y el resumen del manuscrito. Tras esta primera fase, se produjo una segunda donde se puso especial atención al método, los resultados encontrados y las conclusiones obtenidas, seleccionando aquellos trabajos más afines a las dimensiones de estudio que se pretendían correlacionar: liderazgo educativo y mejora escolar, en términos de mejora del aprendizaje del alumnado y desarrollo profesional docente. La selección de la muestra que constituye este artículo concluyó con una lectura detallada del texto completo de los manuscritos científicos. Tras este proceso, se obtuvieron 20 artículos como muestra del estudio que se detalla en este trabajo.

Muestra La secuencia detallada anteriormente da lugar a la identificación de 247



artículos extraídos de Scopus. Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, la muestra de esta revisión asciende a 20 artículos científicos.

Resultados

Los 20 artículos que componen la muestra de esta revisión sistemática, a diferencia de la tendencia existente en utilizar instrumentos cualitativos en las investigaciones de este tipo, se fundamentan en instrumentos cuantitativos o diseños mixtos. Con la finalidad de exponer las características más sobresalientes de los mismos, desarrolló el proceso de codificación ilustrado en la tabla 1. En esta tabla se podrá identificar las siguientes categorías de clasificación, en ella se

encuentran de izquierda a derecha [1] autor(es); [2] año de publicación; [3] tipo de estudio; [4] población; [5] muestra y [6] las técnicas e instrumentos de recogida de información empleados.

Tabla 1. Relación de artículos que componen la revisión sistemática.

Autor/es	Año	Tipo de estudio	Población	Muestra	Instrumento
Marfan & Pascual	2018	Transversal	Directores	-	Métodos cuantitativos. Cuestionarios PISA
Lárusdóttir, & O'Connor	2017	Transversal	Líderes medios	15	Entrevistas grupales semiestructuradas
Lynch, Smith, Provost, Yeigh & Turner	2017	Transversal	Maestros de primaria	388	Evaluación NAPLAN y Cuestionario Likert
Núñez-Rojas y Díaz-Castillo	2017	Transversal	Directivos y profesores	340	Cuestionarios
Poekert, Alexandrou & Shannon	2016	Transversal	Maestros líderes	49	Entrevistas individuales y grupales
Liu, Hallinger & Feng	2016	Transversal	Primaria y Secundaria	1259 profesores	Cuestionario
Wang, Gurr & Drysdale	2016	Transversal	Escuelas Primarias	4	Múltiples estudios de caso
Gurley, Peters, Collins & Fifolt	2015	Transversal	Universidad	80	Análisis de contenido Cuestionario
Geda	2015	Transversal	Secundaria	120 profesores 29 líderes	Cuestionario Entrevistas

				escolares	semiestructuradas
Ramsteck, Muslic, Graf, Maier & Kuper	2015	Transversal	Secundaria	229	Entrevistas semiestructuradas
Struyve, Meredith & Gielen	2014	Transversal	Primaria y Secundaria	26 docentes líderes	Entrevistas semiestructuradas
Sleegers, Thoonen, Oort & Peetsma	2014	Longitudinal	Profesores primaria	862	Cuestionario
Parlar &Cansoy	2017	Transversal	Profesores Primaria y secundaria	492 20	Cuestionarios Entrevistas
Li, Hallinger, Kennedy & Walker	2016	Transversal	Docentes primaria	970	Cuestionario
Pietsch & Tulowitzki	2017	Transversal	Docentes primaria	3746	Cuestionario
Alam & Ahmad	2017	Transversal	Docentes primaria	214	Cuestionario
Demir	2015	Transversal	Docentes Primaria	378	Escalas de Cultura de Liderazgo Docente (TLCS) y la de Confianza Integral (CTS)
Hallinger & Lu	2016	Transversal	Equipos	441	Cuestionario

			gestión	559	
			Maestros primaria		
Kiliñç	2014	Transversal	Docentes primaria	259	Cuestionarios
Heck & Hallinger	2014	Longitudinal	Escuelas Primarias Estudiantes	60 2,894	Cuestionarios

T: Transversal L: Longitudinal R: Revisión

Sobre la base en los criterios de inclusión utilizados, se aprecia cómo se seleccionaron trabajos que relacionan al liderazgo como la mejora escolar, atendiendo a su impacto sobre la organización, el desarrollo profesional de los docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al tipo de investigación, priman las investigaciones de corte transversal (90% de los estudios), sobre las de corte longitudinal (10%). Otro aspecto reseñable es el nivel educativo donde tienen lugar estas investigaciones, que dibuja una diversidad de espacios investigativos que relacionan al liderazgo con la mejora; no obstante, se destaca una mayoría de estudios desarrollados en educación primaria.

Se ilustra en la tabla dos la tendencia mayoritaria a estudiar la educación primaria, como contexto preferente de las investigaciones sobre mejora escolar y liderazgo. Sin apresurar conclusiones, se evidencia cómo los agentes de este nivel, son cada vez más identificados como potenciales líderes, con la capacidad de repensar las dinámicas escolares, con un enfoque en la mejora.

Es de señalar también, con respecto a esta tabla que, aunque destacan las investigaciones realizadas en educación primaria (70,83%), un porcentaje a considerar de las investigaciones, 16,7%, optan por realizar estudios unificando la etapa primaria y la secundaria.

Tabla 2. Porcentaje y número de estudios según el nivel educativo.

Nivel educativo	Porcentaje	Nº Estudios
Universitario	4,17%	1
Educación Secundaria	25%	6
Educación Primaria	70,83%	17
Total	100%	24*

*Algunos estudios se desarrollan en varios niveles educativos

Un aspecto llamativo es la falta de estudios desarrollados en la Educación Superior o Universitaria, con apenas un 4.17%, hecho que se puede relacionar tanto con [a] la falta de consideración de la formación en liderazgo en el nivel universitario, [b] con la noción de que la autoridad para la mejora es un hecho individual, correspondiente a la docencia con autonomía de cátedra al interior del aula y, por tanto un objeto de estudio relativo a la didáctica, [c] por la alta concentración de investigaciones sobre la mejora universitaria, más relacionadas con las dinámicas administrativas y de gestión, que sobre el liderazgo, el cuál sí es tomado en cuenta en niveles educativos inferiores.

Respecto al análisis de estudios por país, se presenta en la tabla 3, una ilustración. Aquí se puede subrayar que Estados Unidos (EEUU) y Reino Unido (UK) albergan el 40% de las investigaciones realizadas. Una inferencia apunta a que el desarrollo en estos países en la investigación en liderazgo educativo es en general una tradición. Si se suma a este conteo Australia, se completa un 44% del total de los estudios, lo cual da fe de cómo el desarrollo de los colegios, facultades y redes de investigación en el ámbito angloparlante, juegan un papel fundamental en el crecimiento de esta área. Extraña aquí la ausencia de estudios realizados en Canadá, país en el cual seguramente la producción de conocimientos en torno al liderazgo, en particular enfocado a la mejora escolar podría ser tan alta como el de EEUU.

Nótese el crecimiento acelerado de los estudios en China, Turquía y Alemania, países cuyos sistemas escolares muestran profundas diferencias al tipo de organización de los países angloparlantes, pero con una alta correspondencia académica, política y económica con ellas; lo cual puede ser un factor determinante en torno al interés por desarrollar este tipo de estudios. Para ilustrar este contraste, se puede evidenciar a Islandia, país con un sistema escolar también contrastante al de EEUU y UK, con solo un 4% de producción con respecto al total; es decir, baja; o la ausencia total de estudios en este, respecto a Finlandia, sistema educativo con más laudes en los últimos años, del cual no se encontraron estudios en Scopus. Si la aseveración no es arriesgada, se puede pensar que los sistemas educativos también adoptan investigación sobre el liderazgo y la mejora, no solo por su significación en la movilización del cambio, sino por la búsqueda de establecer lenguajes comunes que faciliten las relaciones globales en investigación y, ¿por qué no?, en relaciones extra educativas, relacionadas con la economía y con la política internacional.

Hay que poner atención al caso de Chile y Perú, países de habla hispana que destaca en este filtraje. En los últimos años, la investigación sobre liderazgo y mejora en Chile se ha acrecentado por el desarrollo de redes académicas y de la práctica, soportadas por gobiernos locales y universidades; se localiza en la investigación una permanente relación con los practicantes, lo cual está permitiendo que se genere conocimiento directamente relacionado con el campo de acción educativo. La investigación en Perú, es aparentemente más impulsada por esfuerzos individuales de investigación, puesto que a la fecha se desconoce de redes de investigación consolidadas que se enfoquen en el tema.

Al igual que el caso canadiense que se mencionó antes, se extrañan los estudios en España, que ha sido pionera desde sus universidades en la creación de espacios para la investigación sobre liderazgo y mejora; o el caso de México, que incluso en la reforma educativa de nivel primario en 2013, destacó al liderazgo pedagógico y con enfoque en la mejora, como uno de los factores esenciales para el impulsar el desarrollo del Sistema Educativo 2016); quizás en ambos casos, la investigación está aún en el tintero.

Tabla 3. Porcentaje y número de estudios según país de desarrollo.

País	Porcentaje	Nº Estudios
EEUU	20%	5
Reino Unido	20%	5
Alemania	8%	2
China	8%	2
Turquía	8%	2
Bélgica	4%	1
Australia	4%	1
Islandia	4%	1
Chile	4%	1
Singapur	4%	1
Holanda	4%	1
Etiopía	4%	1
Perú	4%	1
Pakistán	4%	1
Total	100%	25*

*Existen estudios desarrollados en varios países

DISCUSIÓN

Los artículos seleccionados guardan un denominador común: la relación entre el liderazgo y la mejora escolar. Al igual que se ha evidenciado en el marco teórico que constituye este artículo, muchos de ellos se relacionan también con perspectivas distributivas del liderazgo, factor que se interpreta como vehículo para los procesos de mejora en las escuelas, toda vez que el liderazgo para la

mejora, per se, puede encontrar limitantes severas, de aislamiento de los agentes educativos, por lo que con el establecimiento de una misión compartida en la escuela (Slegers, Thoonen, Oort & Peetsma, 2014; Gurley, Peters, Collins & Fifolt, 2015), el aseguramiento de un clima de confianza y seguridad (Demir, 2015) y la conciencia por el compromiso e implicación del personal (Geda, 2015; Li, Hallinger, Kennedy & Walker, 2017) es como se puede acceder a mejores condiciones y cualidades de la educación que se recibe y se ofrece.

Se destaca el estudio de Marfan & Pascual (2018), enmarcado en la consideración de que *“existe un conjunto de prácticas de liderazgo que podrían estar relacionadas con el desempeño de los docentes y, por lo tanto, con los resultados de los estudiantes”* (p. 284). Para ello, se enfocaron en las dimensiones contempladas en los cuestionarios de las pruebas PISA, tales como el uso de evaluaciones en la escuela, la rendición de cuentas a los padres, la rendición de cuentas para la administración de los objetivos, el monitoreo de la práctica de maestros de lectura en la escuela, las prácticas de liderazgo escolar, la autonomía del director en la selección de profesores, en definir los salarios, en la administración de los recursos y en la administración de las cuestiones pedagógicas. Un aspecto llamativo del estudio es que no encontraron características definitorias comunes sobre el tipo de prácticas de liderazgo, fomentadas por los directores en aquellos países, cuyos estudiantes obtenían altas puntuaciones en estas pruebas estandarizadas. Adherirse a la concepción de los autores para interpretar los hallazgos que obtuvieron, no quiere decir que no exista un repertorio de prácticas de liderazgo comunes entre los sistemas educativos, más bien indican, que esas prácticas no están íntimamente supeditadas a la concepción sobre mejora escolar y rendimiento abogado por PISA.

En cuanto al rol de líder de los docentes, se encuentra la investigación elaborada por Struyve, Meredith & Gielen (2014), que atiende a las percepciones de docentes de primaria y secundaria. Entre los resultados del estudio, destaca el impacto del liderazgo sobre la micropolítica de los centros, teniendo lugar un tipo de interacciones entre los miembros, debido a su nueva función de líderes,

notablemente diferente a la tradicional. Esto crea desconcierto en el profesorado que, por una parte, quiere mantener sus relaciones socioprofesionales con sus compañeros, perseverando la estructura jerárquica de la organización y por otra, muestra un deseo creciente para que su nueva faceta sea reconocida profesionalmente. Ya en la tesis doctoral *La formación de directores escolares en el contexto de la gestión, un acercamiento comparativos a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton*, publicada por Díaz en 2014, se prestaba atención a como las responsabilidades ligadas al liderazgo, generaban en los directores tensiones y perfiles de profesionales aislados –el director aislado, lo llamó-, debido sobre todo a la alta competitividad profesional que algunos sistemas escolares están empleando como camino para la mejora y la eficacia; este puede ser un constructo extrapolable al estudio de Struyve y colegas, 2014. Esto permite dejar en claro, que tanto la perspectiva sobre la mejora, expuesta en otros casos, como las distributivas, ilustrada en el estudio en cuestión, que son aplicadas sin una mediación crítica, trae consecuencias en la práctica, por lo que deben considerarse los juicios contextuales.

Ahondando en las posibles causas que vislumbran ineficacia en la consecución de la mejora escolar en los centros, se halla la investigación realizada por Gurley, Peters, Collins & Fifolt (2015), quienes identifican, que los procesos de cambio y desde el liderazgo pueden ser incomprendidos, debido a la complejidad inherente a las organizaciones educativas; el estudio exhibe los procesos de liderazgo centrados en la mejora como los verdaderos causantes en la promoción de las reformas y el establecimiento de unos objetivos escolares comunes. Para el estudio, el impedimento de la mejora se debe más a un asunto de desconocimiento que a una ausencia del compromiso por parte del personal. Tomando sus palabras, “*y lo que hacemos en las que existe una gran brecha entre la teoría y la práctica, o entre lo que conocemos como educadores escuelas*” (p. 238). Además, prosiguen con su discurso afirmando que “*realizar cambios sistémicos dentro de las organizaciones es una ocurrencia rara, debido a la complejidad de la organización, la multiplicidad de propósitos y valores propugnados por los miembros de la organización, y los contextos fluidos en los*

que actúan” (p. 238). Sin embargo, este mismo estudio encuentra mayor facilidad en el establecimiento de un propósito compartido entre el personal de la escuela, fruto de la reflexión, para aquellos líderes que trabajan en aras de lograr un cambio significativo y sustancial en las escuelas. Esta investigación ilustra un efecto directo del liderazgo en la mejora escolar, puesto que, quienes ostentan cargos de liderazgo, no solo empujan coercitivamente al colectivo, sino que asumen responsabilidades didácticas y ponen en práctica modelos de aprendizajes compartidos; generando esquemas de liderazgo que enseña y liderazgo que facilita el aprendizaje.

En la instauración del liderazgo en los centros educativos, el director como líder escolar por excelencia, tiene mucho que ver. Así lo consideran investigaciones como la de Núñez-Rojas y Díaz-Castillo (2017), quienes a partir de un cuestionario, trataron de establecer un modelo de competencias gerenciales de los directivos, que garantizase una dirección orientada a la mejora escolar. Muy similar es la investigación que realizaron Wang, Gurr & Drysdale (2016). Desde un estudio cualitativo, analizaron las características y prácticas de cuatro directores participantes, catalogados como líderes eficaces. Entre los resultados, se identificó el impacto de los programas impulsados por estos directores para el desarrollo profesional y el desarrollo de futuros líderes sobre la mejora de la capacidad profesional del personal.

Los trabajos presentados por Liu, Hallinger & Feng (2016), Liu, Hallinger, Kennedy & Walker (2017) ponen el foco en el desarrollo profesional docente como requisito para lograr la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los autores afirman que el director como líder del centro debe poseer la capacidad de disponer de unas condiciones de confianza, que abran paso a un clima de trabajo laboral, donde los docentes se sientan cómodos e implicados para mejorar su rol profesional. A su vez, estiman que los resultados encontrados *“respaldan tanto la eficacia del liderazgo principal centrado en el aprendizaje como la relevancia de la confianza como un factor habilitante para fomentar el aprendizaje docente y el desarrollo de la capacidad en las escuelas”* (Liu, Hallinger & Feng, 2016, p. 673). Estos hallazgos son valiosos para los esquemas de organización escolar que a

pesar de que reconocen, que el liderazgo es una potencialidad distribuida entre los agentes escolares, llámense profesores, estudiantes u otros; existe formal y normativamente una figura responsable del centro, que al final de cuentas debe mostrar la cara por el alcance de la escuela, este es, el director. Se debe aceptar que las instituciones escolares no pueden cambiar de esquema organizacional de la noche a la mañana, varias de sus lógicas están ligadas con otras formas de gestión en los sistemas educativos, por lo que la figura del director para numerosas lógicas sigue siendo central en el aseguramiento del liderazgo, por tanto es posible y deseable encontrar en ellos cuando menos referentes que permitan reconocer cómo están desarrollando su labor y contribuyendo a la mejora escolar.

Inciendo en la profesionalidad docente, el artículo elaborado por Ramsteck, Muslic, Graf, Maier & Kuper (2015) aborda la cuestión de cómo debe gestionar la dirección su liderazgo en los centros educativos, al tiempo que se cuestiona el modo en que debe exigir una rendición de cuentas al profesorado, con vistas a que mejoren su profesionalidad y adquieran mayores cotas de autonomía, a partir de las evaluaciones y la demostración de sus prácticas. En esta línea también se encuentran los trabajos de Parlar & Cansoy (2017), que apela a la labor del director en la disposición de unas condiciones facilitadoras para el liderazgo docente; y el estudio de Kiliñç (2014), quien apuesta por el clima escolar como facilitador para que se implante el liderazgo en los centros. En palabras del autor, *“Los maestros que trabajan en climas escolares restrictivos tienen menos probabilidades de asumir funciones de liderazgo, mientras que los docentes en climas escolares directivos están más dispuestos a contribuir al mejoramiento institucional de sus escuelas”* (p. 1739). Una aportación valiosa para los profesionales que buscan referentes en el medio ambiente escolar, como punto de partida para la mejora y para aquellos que buscan orientaciones sobre dónde incidir de manera más sostenible.

Finalmente, otra porción de los estudios seleccionados abordaron el efecto del liderazgo sobre los procesos de aprendizaje del alumnado (Heck & Hallinger, 2014; Alam & Ahmad, 2017; Pietsch & Tulowitzki, 2017;). Al respecto, la

investigación de Lynch, Smith, Provost, Yeigh & Turner (2017), aborda la mejora educativa desde la perspectiva de la formación del profesorado, que a su vez se ve influenciada por las prácticas de liderazgo en el centro, lo cual, corrobora la creencia extendida de los efectos indirectos del liderazgo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. A través de un llamado a las políticas educativas sobre liderazgo, los resultados encontrados por Poekert, Alexandrou & Shannon (2016).

Sugieren que cuando los maestros cuentan con un ambiente de apoyo, un programa de desarrollo profesional cohesivo y la oportunidad de liderar, pueden desempeñar un papel central en la mejora de la escuela (...) y los resultados de los estudiantes (p. 324).

Este es un aporte que puede ser adoptado por los tomadores de decisión en los sistemas educativos, la apuesta por facilitar la formación permanente de los docentes, como un eje fundamental de la mejora y la ejemplificación de cómo desde el liderazgo se puede sembrar la semilla de la autoformación y la co-construcción de escenarios formativos.

CONCLUSIONES

El presente trabajo tenía por finalidad ofrecer una panorámica de las principales investigaciones internacionales en los últimos seis años sobre los efectos del liderazgo educativo sobre la mejora escolar. Durante el proceso se siguieron las directrices sugeridas por la Declaración PRISMA, encontrando 20 artículos, que, desde diversas perspectivas posicionaron investigaciones unificadoras de ambas dimensiones o unidades de análisis.

La mejora escolar constituye un constructo complejo y ambiguo, especialmente a la hora de su definición. Por esta razón, resulta básico exponer qué se entiende por mejora educativa antes de apresurarse a afirmar si la hay. En este particular, la concepción de mejora no viene supeditada al rendimiento académico del alumnado. Desde una concepción más global, mejora es sinónimo de un clima laboral y una convivencia óptima, donde predominan valores como el respeto, la confianza y la colaboración, que da soporte al profesorado a que mejoren sus

prácticas. Asimismo, precisamente esto último es lo que marca la calidad de los procesos de aprendizaje del alumnado.

Teniendo en cuenta esto, puede afirmarse que los artículos incluidos respaldan el impacto del liderazgo sobre la mejora escolar, a través del desarrollo profesional docente, el aprendizaje profesional compartido y la posibilidad de implementar procesos de cambios internos en la organización mediante el empoderamiento de otras figuras en los centros escolares, como parte de un ciclo para la mejora. Estos últimos factores son los que ejercen influencia directa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, pero también de un profesorado que, a poco, tiene la potencialidad de asumir sus intersticios de agencia, en pos de empoderarse y desarrollar tareas de liderazgo.

Se cierra esta revisión, reconociendo que conjugar a ambas unidades de análisis: liderazgo y mejora escolar, también forma parte de constructos devenidos del discurso hegemónico sobre el liderazgo a nivel global, los cuales sólo cobran significación cuando los agentes reconocen en ellas, vías para la acción crítica. Otros ejercicios similares a este, podrán ilustrar también cómo otras tendencias investigativas sobre el liderazgo, ilustran la reconfiguración de las dinámicas escolares y sistémicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alam, A., & Ahmad, M. (2017). The impact of instructional leadership, professional communities and extra responsibilities for teachers on student achievement. *International Journal of Educational Management*, 31(3), 383-395. doi: 10.1108/IJEM-09-2015-0126

Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.

Bahous, R. Busher, H. y Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban Lebanese primary schools. *Teacher Development*, 20 (2), 197-212. doi: 10.1080/13664530.2015.1124137

Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (3), 265-277. doi: 10.1080/13603124.2015.1123299.

Díaz, M. (2014). La formación de directores escolares en el contexto de la gestión, un acercamiento comparativo a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton. (Tesis de doctorado inédita) México, Secretaría de Educación Jalisco.

Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634. doi 10.12738/estp.2015.3.2337

Eacott, S. (2015). Educational leadership relationally: A theory and methodology for educational leadership, management and administration, Rotterdam, Sense Publishers.

Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67(1), 71-84.

García-Martínez, I. (2016). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 21-34.

García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132.

Gaubatz, J. A., & Ensminger, D. C. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 141-163.

Geda, T. B. (2015). Principals' Leadership Behavior and Teachers Commitment in Adama Town Public Secondary Schools of Oromia Regional State, Ethiopia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 204-209. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n4s1p204

Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2015). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217-242. doi: 10.1007/s10833-014-9229-x

Hanuscin, D., Chen, Y., Rebello, C., Shina, S. & Muslu, N. (2014). The Affordances of Blogging As a Practice to Support Ninth-Grade Science Teachers' Identity Development as Leaders. *Journal of Teacher Education*, 65(3) 207–222.

Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin. ISBN: 9781-41298118-7.

Hargreaves, A. Y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible, siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid, España. Morata.

Heck, R., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681. doi 10.1108/JEA-08-2013-0097

Horne, A. L., Du Plessis, Y., & Nkomo, S. (2016). Role of department heads in academic development: A leader–member exchange and organizational resource perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 1021-1041.

Kilinc, A. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742. doi: 10.12738/estp.2014.5.2159

Lárusdóttir, S.H. & O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: a disconnect? *Irish Educational Studies*, 1-16. doi: 10.1080/03323315.2017.1333444

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile, Chile: Fundación Chile.

Li, L., Hallinger, P., Kennedy, K. J., & Walker, A. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716. doi: 10.1080/13603124.2016.1139188

Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682. doi: 10.1108/JEA-02-2016-0015

Lynch, D., Smith, R., Provost, S., Yeigh, T. & Turner, D. (2017). The Correlation between 'Teacher Readiness' and Student Learning Improvement. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 3(1), 1-12.

Marfan, J. & Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2) 279–300. doi: 10.1177/1741143217732792

Núñez-Rojas, N. y Díaz-Castillo, D. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 2, 237-252.

Paranosic, N., & Riveros, A. (2017). The metaphorical department head: using metaphors as analytic tools to investigate the role of department head. *International Journal of Leadership in Education*. 20(4),432-450. doi: 10.1080/13603124.2015.1085095

Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). The Effect of Bureaucratic School Structure on Teacher Leadership Culture: A Mixed Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2175–2201. doi 10.12738/estp.2017.6.0150

Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices—an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4),629-649. doi: 10.1080/09243453.2017.1363787

Poekert, P. Alexandrou, A. & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: an internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329. doi: 10.1080/13596748.2016.1226559

Ramsteck, C., Muslic, B., Graf, T., Maier, U., & Kuper, H. (2015). Data-based school improvement: The role of principals and school supervisory in four German states. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 766-789.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). El Modelo Educativo 2016, El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, Ciudad de México, SEP.

Sinha, S. & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371.

Slegers, P., Thoonen, E., Oort, F., & Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: the role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of educational administration*, 52(5), 617-652. Disponible en <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/JEA-11-2013-0126>

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. London, Reino Unido: Jossey-Bass.

Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203-230. doi: 10.1007/s10833-013-9226-5

Tulowitzki, P. (2015). The development of educational leadership and teaching professions in Germany. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 45-55. doi: 10.7358/ecps-2015-011-tulo

Urrutia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.

Wang, L.H., Gurr, D. & Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54 (3), 270-287. doi: 10.1108/JEA-03-2015-0022

Artículo original

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

IMAGINARIOS SOCIALES DE CONFLICTO, PAZ Y RECONCILIACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS EN DESPLAZAMIENTO FORZADO

SOCIAL IMAGES OF CONFLICT, PEACE AND RECONCILIATION IN CHILDREN IN FORCED DISPLACEMENT

Edith Recalde ¹ ; Ginna Marcela Pérez²

¹Licenciada en Lingüística y Literatura, especialista en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia, Máster en Educación, Fundación Universitaria de Oriente en convenio con la fundación Universitaria del Norte, Medellín. Docente del departamento de educación a distancia e investigadora del grupo de investigación LINFA del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, Colombia. Correo: recalde@udla.edu.co. Teléfono 3112456054; ²Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia. Investigadora del grupo LINFA del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. Correo: gimapemu199@gmail.com. Teléfono 3184389819

¿Cómo citar este artículo?

Recalde, E.; y Pérez, G. M. (noviembre-febrero, 2018). Imaginarios sociales de conflicto, paz y reconciliación en niños y niñas en desplazamiento forzado. *Pedagogía y Sociedad*, 22(53), 152-170. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/784>

Resumen

El presente artículo original presenta los resultados de investigación acerca del tema: los imaginarios sociales en niños y niñas en condición de desplazamiento forzado, cuyo problema se concreta en los imaginarios sociales de conflicto, contruidos a partir de situaciones agresivas hacia la mujer debido a las vivencias en el contexto familiar y social; igualmente, se carece de una construcción solida de sus imaginarios sociales de paz y reconciliación.El objetivo se orientó en analizar los imaginarios sociales de conflicto, paz y reconciliación en niños y niñas en condición de desplazamiento forzado del grado primero de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI, Sede el Triunfo en Florencia Caquetá, Colombia. Metodología: Investigación Acción, enfoque mixto, mediante la técnica de revisión

documental, observación directa y cartografía social. Instrumentos: Diario de Campo y Mapeo. Resultados: A través del proyecto de aula denominado “Viajemos por los Planetas en la nave constructora de paz”, se logró desde la educación inicial aportar, en la construcción de imaginarios sociales de paz y reconciliación, formar líderes transformadores de la sociedad y resolución de conflictos.

Palabras clave: Conflicto; desplazamiento forzado; dibujos; Imaginarios sociales; paz; reconciliación

Abstract

This original article presents the results of research on the subject of the social imaginary in children, in condition of forced displacement, whose problem is concretized in the social imaginary of conflict, built from Aggressive situations towards women as a result of experiences in the family and the social context; Likewise, there is a lack of a solid construction of their social imaginary of peace and reconciliation. The objective was focused on analyzing the social imaginary of conflict, peace and reconciliation in children in condition of forced displacement of the first grade of the educational institution Ciudadela Siglo XXI, Headquarters el Triunfo in Florencia Caquetá, Colombia. Methodology: Action research, mixed approach, through the technique of documentary review, direct observation and social cartography.

Instruments, field Journal and Mapping. Results: Through the project of classroom called "journey by the planets in the construction ship of Peace" was able to contribute in the construction of social imaginary of peace and reconciliation with the purpose of forming transforming leaders of the society and Conflict resolution from initial education.

Key words: conflict; Forced displacement; drawing; Social imaginary; Peace; reconciliation.

INTRODUCCIÓN

El conflicto hace parte de la realidad social, política, cultural y religiosa de muchos países, y de acuerdo a Vinyamanta, (2009) “no surge como una característica propia de la naturaleza genética humana si no que es el resultado de un error en

el desarrollo de nuestras relaciones, de nuestra evolución como personas” (p.11). Es decir, el conflicto hace parte de la evolución del ser humano, producto de un inadecuado desarrollo de las relaciones interpersonales y como consecuencia de ello, muchas personas expresan de manera conflictiva sus desacuerdos, intereses y necesidades, como lo manifiesta Pérez y Recalde, (2017).

Por su parte, Colombia no es ajena a lo antes mencionado, en sí el conflicto hace parte de la historia colombiana y se evidencia en acontecimientos como: El proceso de conquista y colonización, la independencia de España, la Guerra de los mil días entre liberales y conservadores, el surgimiento de las primeras guerrillas, los cuales han marcado el pasado, el presente y el futuro de la población colombiana, y por ende inciden en la construcción de imaginarios sociales instituidos. En palabras de Randazzo, (2012) “los imaginarios sociales están siendo entendidos como esa base social que encierra las representaciones de la realidad, construyendo tanto un modo de ver el mundo, como una vida en común, proporcionando referencias que se encuentren en la vivencia social” (p.1).

Otro de los acontecimientos a tener en cuenta es el surgimiento de grupos al margen de la ley que inciden de cierta manera en el aumento de los índices de violencia, porque no solo ocasionan la violación de derechos humanos, también traen consigo problemáticas sociales como el desplazamiento forzado; por ejemplo, al hacer una revisión en la base de datos del Registro Único de Víctimas de la fuente RNI (Red Nacional de Información en Colombia), se obtuvo la siguiente información: A nivel nacional están registrados 6. 977 713 en los departamentos de Caquetá y Huila; para el año 2016 hay registrados 54.973; particularmente, el Municipio de Florencia Caquetá registra 1.114; información válida para ubicar la población objeto de estudio de esta investigación, la cual en el grado primero grupo 03 de la Sede Educativa el Triunfo de la Institución Educativa. Ciudadela Siglo XXI, de los 31 estudiantes de este grado, 21 aparecen registrados en la matrícula como víctimas de desplazamiento forzado (Información suministrada según registro de matrícula y confrontada en el aula escolar infantil).

Así mismo, es necesario considerar que no solo el conflicto armado afecta la convivencia entre los ciudadanos, también los conflictos familiares, escolares y

sociales; por esta razón, la paz no depende de acuerdos entre el gobierno y los grupos al margen de la ley; se requiere de compromiso, unión y perseverancia por parte de los ciudadanos, donde las acciones de los docentes de educación inicial son de gran relevancia y por consiguiente, desde su compromiso social y el quehacer pedagógico, generar estrategias que contribuyan a la transformación pacífica de los imaginarios sociales de conflicto.

En este sentido, es importante reconocer que en Colombia se han hecho avances significativos para atender la problemática social antes mencionada, por ejemplo con la creación de la Ley 1448 de 2011 “por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones” (2016, p. 1). Otro gran avance son los diálogos de paz en La Habana, establecidos en el actual gobierno, cuyo acuerdo final se realizó en Bogotá, Colombia en el año 2016, con el propósito de dar fin al conflicto armado nacional.

Como reflexión a lo anterior y la relación que tiene con el tema de los imaginarios sociales, el presente texto articula el resultado de un ejercicio de investigación en el aula escolar infantil, desarrollado en el Departamento del Caquetá, Colombia, Municipio de Florencia en la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI, Sede el Triunfo, la cual acoge a 2.270 estudiantes de transición a undécimo grado, con un modelo pedagógico humanista, y cuenta con dos Sedes Educativas: Pablo Neruda y El Triunfo. Para dicha investigación se focalizó la Sede El Triunfo, grado primero 03 que cuenta con un total de 31 estudiantes, de los cuales 21 se caracterizan por ser víctimas de desplazamiento forzado. La población estudiantil oscila entre 7 y 8 años de edad. En el proceso investigativo se indagó acerca de ¿Cuáles son los Imaginarios Sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación en niños y niñas en condición de desplazamiento forzado del grado primero de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI, Sede el Triunfo en Florencia Caquetá?

Esta investigación se desarrolló como opción de grado, en el marco del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, Colombia. Línea de Investigación en Infancia (LINFA). Dicho proceso investigativo se desarrolló durante el primero y segundo semestre del año lectivo de 2017 en el

contexto del proyecto pedagógico de aula denominado “Viajemos por los Planetas en la Nave Constructora de Paz”, como elemento esencial se tuvieron en cuenta los planteamientos de Bandura (1987), Rincón Lederach (2000), Bueno (2006), Bonilla (2012), Castoriadis (2013), Maya Betancourt (2007) y Randazzo Eisemann (2012); entre otros. Al margen de la problemática en discusión, los resultados de la investigación trascienden el ámbito al que compete este trabajo en la medida que los docentes encargados de la educación inicial, asuman el tema de los imaginarios sociales como parte del desarrollo integral de los niños y niñas y así educar a futuros ciudadanos que sean capaces de construir sus propios imaginarios de conflicto, paz y reconciliación con la finalidad de favorecer la convivencia ciudadana.

En este sentido, se expone a continuación el problema científico, sustentado en las siguientes categorías de análisis: Conflicto, Paz y Reconciliación. Con respecto a la primera categoría, la población focalizada la relacionaron con decir groserías, pelear, empujar, un hombre pegándole a una mujer con un palo, golpiza, pegarle a la mamá, puñalear a una mujer y sacar sangre; así mismo, a través del dibujo representaron sus imaginarios sociales de conflicto con situaciones de violencia, por ejemplo: Hombres pegándole a las mujeres con palos, machetes o agrediéndolas con armas, también robos, muerte y escenas rodeadas de sangre, como se evidencia en los siguientes dibujos libres. De hecho, (Carretero, 2001) afirma que los imaginarios sociales “estructuran esquemas mentales socialmente contruidos, que funcionan como sistema de interpretación” (p.37).



Figura 1. Dibujos que representan los imaginarios sociales de conflicto de los niños y niñas de la población focalizada.

En la categoría de análisis denominada PAZ, los niños y niñas manifestaron que si han escuchado la palabra paz, la relacionaron con el amor hacia mamá o familia,

la ausencia de peleas, jugar y compartir con sus amigos. A través del dibujo libre representaron sus imaginarios sociales de paz, los cuales están relacionados con actividades realizadas en familia o en compañía de sus amigos, rodeados de corazones y flores, lo cual representa esa armonía y tranquilidad. De igual manera se evidenció en el aula de clases y en recreo acciones pacíficas como: ser solidarios y compartir con sus compañeros y docentes.

En síntesis, (Pérez y Recalde, 2017) afirman que a través de los dibujos presentados, se recobra el sentido del hogar como territorio de paz, se evidencia la necesidad vinculante de todos los miembros del colectivo familiar. Importante el reconocimiento del otro como miembro activo en la estructura familiar, se rescata elementos como el diálogo, el amor y el afecto como normas básicas de convivencia, las cuales se convierten en los pilares estructurales y básicos que dan solidez al hogar.



Figura 2. Dibujos que representan los imaginarios sociales de paz de los niños y niñas de la población focalizada.

En la categoría denominada RECONCILIACIÓN, los niños y niñas no han escuchado hablar sobre esta palabra y por ende no fue representada; sin embargo, en el desarrollo de la práctica, se evidenció actitudes de reconciliación; por ejemplo después de pelear o discutir con sus compañeros, seguían jugando como si no hubiese pasado nada, aunque no se evidenció ese espacio para pedir disculpas o reflexionar sobre las causas y consecuencias de sus acciones conflictivas.

En síntesis, a partir del dibujo libre, se comprobó que los imaginarios sociales de conflicto en la población focalizada están contruidos a partir de situaciones

agresivas hacia la mujer y esto es producto de lo que se vivencia en el contexto familiar y social, de igual manera carecen de una construcción sólida de sus imaginarios sociales de reconciliación. Lo antes mencionado incide en la construcción de la identidad colectiva; situación evidenciada en el momento de cumplir acuerdos entre pares cuando se presentaban situaciones conflictivas en el aula escolar infantil; así mismo, el incumplimiento del pacto de aula elaborado entre padres de familia, docentes y estudiantes; todo esto conlleva a deteriorar la convivencia escolar; por esta razón, es importante utilizar estrategias que contribuyan a la transformación pacífica de los imaginarios sociales de conflicto desde la educación inicial.

En este sentido, la importancia de esta investigación acerca de los imaginarios sociales reside en que es un tema de gran interés que permite comprender y analizar las implicaciones, la transcendencia entre el imaginario instituido y el imaginario instituyente. Igualmente, la vinculación entre las formas del orden social y los mecanismos de construcción y deconstrucción de los imaginarios sociales. En palabras de Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad* (2013), “el imaginario social es la creación mental que se hace cada individuo sobre algo de manera indeterminada (un conjunto de infinitas construcciones mentales) a partir de la incidencia de su entorno histórico-social” (p.14).

En este orden de ideas, el objetivo de la presente investigación se enfocó en analizar los Imaginarios Sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación en niños y niñas en condición de desplazamiento forzado del grado Primero de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI, Sede El Triunfo en Florencia Caquetá, Colombia; al considerar que los imaginarios sociales sirven para comprender la realidad social de los niños, niñas y jóvenes desde diferentes perspectivas, entre ellas: el maltrato, el significado que le dan a la violencia, a la convivencia y a la paz desde la incidencia del contexto social, el cual incide notablemente en la construcción de los imaginarios sociales; también para que los niños y niñas tomen objetivamente sus propias decisiones y elijan vivir y convivir en un clima de tolerancia, aceptación y reconocimiento a la diversidad como lo afirman Pérez y Recalde, (2017).

MARCO TEÓRICO

Para abordar la temática de los Imaginarios Sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación, se requiere tener en cuenta en primera instancia la Teoría de los imaginarios sociales, desde los aportes de Castoriadis (2007), quien plantea que el imaginario social “es una creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de alguna cosa” (p.12). De hecho, el imaginario social es la construcción mental que hace cada individuo sobre algo de manera indeterminada (un conjunto de infinitas creaciones mentales) a partir de la incidencia de su entorno histórico-social y posteriormente para que este imaginario pase de lo virtual a algo más, se requiere utilizar lo simbólico, por ejemplo a través de figuras, formas o imágenes y estas contienen la capacidad imaginaria de cada sujeto, cuya función es simbólica.

En este sentido, es pertinente abordar algunos aportes de la Teoría Sociocultural del Desarrollo y Aprendizaje para construir conocimiento entorno a los Imaginarios Sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación y así de esta manera promover la Zona de Desarrollo Próximo.

Que indica la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, que se logra a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygostky, 1977).

De igual manera, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, (1987) quien afirma que: “La agresión es adquirida por aprendizaje social a través de la observación e imitación de modelos” (p.38). Por esta razón, es fundamental utilizar estrategias que permitan transformar de manera pacífica los imaginarios sociales de conflicto y para ello se requiere de un trabajo entre pares; así mismo, hacer uso de las fuentes interactivas de la resiliencia: Yo soy, yo estoy, yo tengo y yo puedo, propuestas por Groetberg, 1997, para que los niños y niñas resuelvan sus conflictos con ayuda de sus pares y así evitar acciones agresivas.

Otro sustento teórico es la Teoría de la educación para la paz, desde los aportes de Lederach, (2000) quien plantea que la Educación para la Paz “es todo un proyecto no solo pedagógico sino también analítico, crítico y creativo” (p.14). Por

consiguiente, educar para la paz es un proyecto que se debe hacer con intencionalidad pedagógica, sustentado en el análisis, el pensamiento crítico y creativo de cada individuo. Así mismo, para la resolución de conflictos, propone la estrategia de las 3P (Personas, procesos y problemas) y tres fases de trabajo: 1) Aclarar el origen, la estructura y la magnitud del problema. 2) Facilitar y mejorar la comunicación y 3) Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las partes en conflicto, lo cual es vital para la construcción de imaginarios sociales de paz y reconciliación.

En consecuencia, educar para la paz implica dejar a un lado aquella educación tradicional, en relación a esto, es de gran importancia tener en cuenta la Pedagogía Liberadora de (Freire, 1989) quien compara la educación tradicional con una educación bancaria, es decir “la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (p. 14). Donde el estudiante se caracteriza por ser un sujeto pasivo en su proceso de aprendizaje. En la presente investigación se requiere que los niños y niñas participen y expresen con autonomía sus imaginarios sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación, y a partir de estos imaginarios sociales instituidos promover nuevos imaginarios sociales instituyentes.

Teniendo como precedente lo anterior, es relevante profundizar en el concepto de Imaginarios Sociales y su respectiva clasificación:

El imaginario instituido y el imaginario instituyente. El primero visto como aquello ya establecido y que de alguna manera indica al ciudadano lo que debe pensar, creer u actuar. El imaginario instituyente en cambio parte de imaginario instituido, generando una especie de transformación y revolución del pensamiento que estimula la creación de un nuevo imaginario colectivo. (Castoriadis, 2007, p.17).

En este sentido, es importante mencionar que a partir de estos imaginarios, sean instituidos o instituyentes inciden en la construcción de la identidad colectiva.

De igual manera, se da a conocer el concepto de Conflicto Social:

Considerado como un fenómeno propio de los seres vivos, implícito en el mismo acto de vivir, que se halla presente en todas las épocas y edades...y no surge como una característica propia de la naturaleza genética humana si no que es el

resultado de un error en el desarrollo de nuestras relaciones, de nuestra evolución como personas. (Vinyamanta, 2009, p. 11).

En este orden de ideas, se aborda el concepto de paz el cual no ha de buscarse en la guerra, sino en la violencia, de manera que cualquier definición de lo que entendemos por paz signifique o implique una ausencia o una disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural o cultural o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. (Johan, 1998).

Otro aporte interesante es de (Jares, 1999) quien plantea que “el concepto de paz en relación al concepto de justicia social y desarrollo, sin desligarlo de los derechos humanos y la democracia” (p. 24). En relación a estas dos definiciones, hablar de paz implica una ausencia no solo de guerra sino también de todo tipo de violencia, la cual afecta la integridad de toda persona y para ello se requiere de educación en y para la paz, en correspondencia con los valores, derechos humanos y competencias ciudadanas, como lo manifiestan Pérez y Recalde, (2017).

Con respecto al concepto de Reconciliación, (Bueno, 2006) se define como “un proceso complejo y multidimensional que desde una perspectiva social y política; se puede concebir como una alternativa viable de transformación pacífica del conflicto en sociedades que han sido víctimas de violencia extrema” (p. 47). Es decir que la reconciliación es una alternativa para llegar acuerdos entre las partes afectadas, sea por cualquier tipo de violencia y esto implica crear espacios para el perdón y la aceptación de las diferencias.

Así mismo, resulta interesante abordar en este proceso de investigación el concepto de desplazamiento forzado, las Naciones Unidas lo definen como : "Personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus lugares habituales de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos" citado en Mendoza Piñeros (2012) y según Serrano, (2012) sus consecuencias son las siguientes: “abarcen todas las dimensiones de bienestar de los hogares, con pérdidas que van más allá de lo material puesto que afectan sus

derechos fundamentales y limitan su desarrollo personal y social” (p. 71). En este sentido, el desplazamiento forzado es un problema social, donde las personas emigran hacia otras partes y por ende afecta su integridad, no solo pierden cosas materiales, se presentan situaciones de vulneración de derechos y también desintegración familiar.

Por último, se tiene en cuenta el concepto de dibujo, (Negret, 2005) afirma que éste “se considera como un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito del niño, constituyéndose en una recreación de la realidad que se hace con el propósito de expresar o comunicar algo para alguien” (p. 47). Por esta razón, en la fase de diagnóstico de la presente investigación se utilizó como estrategia didáctica el dibujo, para que los niños y niñas, representaran sus imaginarios sociales de conflicto, paz y reconciliación.

METODOLOGÍA

La presente investigación se orientó a partir de la investigación acción, fundamentada desde lo que propone (Elliot, 1991) quien la define como “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 5). Otro aporte: cuando se asume como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (Profesorado, alumnado o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Kemmis, 1987).

Se considera pertinente utilizar el enfoque mixto, en correspondencia con la definición de (Pereira, 2011) quien considera que es “...el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p.18), por ejemplo en la presente investigación para hacer la caracterización socioeconómica de las 10 familias seleccionadas como muestra, fue pertinente utilizar la cartografía social y la encuesta, y a partir de estas se obtuvieron datos cualitativos y cuantitativos, razón por la cual se asume desde un enfoque mixto.

Para la recolección de datos, en este proceso de investigación se tuvo en cuenta las siguientes técnicas: Revisión documental, en palabras de Rojas, (2011) considera que son “procedimientos orientados a la aproximación a, procesamiento y recuperación de información contenida en documentos, independientemente del soporte documental en que se hallen” (p.17). Por esta razón, en la presente investigación se hace uso de esta técnica para realizar una revisión de la base de datos del Registro Único de Víctimas de la fuente RNI (Red Nacional de Información de Colombia) con el propósito de obtener información sobre la cantidad de personas desplazadas que hay en Colombia, también en el departamento de Caquetá y en el Municipio de Florencia; particularmente, en la institución focalizada para tal fin.

Así mismo, se hizo una revisión documental para indagar sobre antecedentes investigativos, teorías, conceptos y normatividad con el propósito de sustentar la viabilidad del presente tema de investigación. Con respecto a esta técnica (lanfrancesco, 2003) considera que “es la acción de detenerse reflexivamente frente a un fenómeno utilizando determinados métodos cualitativos o cuantitativos, paramétricos o no paramétricos, para determinar características propias que permitan describirlo y posteriormente estudiarlo, comprenderlo y científicamente comprobarlo” (p.17). En relación a lo antes mencionado, esta técnica permitió hacer observaciones directas con el propósito de realizar una caracterización social de las familias, identificar y hacer un análisis de los imaginarios sociales de conflicto, paz y reconciliación de las niñas y niños focalizados, también permitió observar y evaluar el desarrollo e impacto del proyecto pedagógico de aula denominado “Viajemos por los planetas en la nave constructora de paz”.

Otra de las técnicas utilizadas fue la encuesta, con el objetivo de realizar una descripción de las condiciones sociales y demográficas de las familias de los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado. Así mismo, se indagó sobre la afiliación a salud en: Régimen subsidiado, contributivo, y el tipo de familia a que pertenece cada uno de la población focalizada.

Finalmente, la cartografía social, (Herrera, 2008) la define como “Una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva; es un acercamiento de

la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural. La construcción de ese conocimiento se logra a través de la elaboración colectiva de mapas” (p.10). Por consiguiente, se realizó la cartografía social para hacer una caracterización social de la muestra seleccionada como objeto de estudio en relación al antes, durante y después del desplazamiento forzado, donde se tuvo en cuenta dos categorías de análisis: Territorio y familia.

Con respecto a los instrumentos, para hacer un registro detallado y reflexivo en la técnica de la observación directa, fue necesario diseñar una rejilla de observación con el propósito de identificar los Imaginarios Sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación en niños y niñas en condición de Desplazamiento Forzado del Grado Primero 03 de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI, Sede el Triunfo. Otro instrumento utilizado fue el diario de campo, con la finalidad de hacer un registro de los talleres que se desarrollaron en la fase de diagnóstico y también para hacer el respectivo registro de impacto de la etapa de intervención.

Finalmente, el mapeo que según Ardón, (1998) considera que “El mapeo participativo constituye una modalidad de registrar de forma gráfica y participativa, los diferentes componentes de una unidad en estudio, dando lugar a ubicarlos y describirlos en el espacio y en el tiempo” (p. 18). En esta investigación fue necesario utilizar el mapeo como instrumento para hacer un registro gráfico del antes, durante y después del desplazamiento forzado de la muestra objeto de estudio.

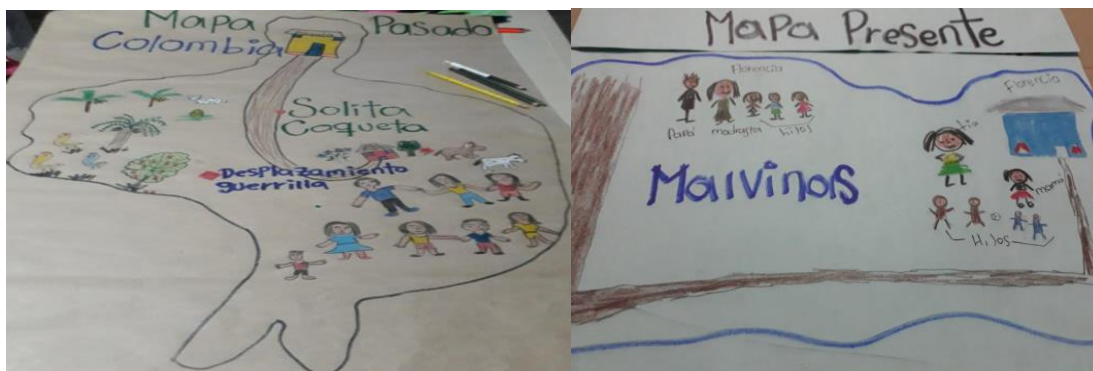


Figura 3. Dibujos que representan los imaginarios sociales del pasado y del presente de la población focalizada

Una vez obtenida la información pertinente, se continúa con la práctica pedagógica la cual se fundamentó en un proyecto pedagógico de aula que consta de varias fases, como manifiesta (Rincon, 2012). En la primera fase se realizó la planificación conjunta, la identificación de objetivos y las actividades centradas en los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas del grado primero, las cuales se iniciaron con la actividad denominada “Conoce mis intereses” y se logró identificar los intereses de aprendizaje de los niños, lo cual se orientó hacia la actividad “Los planetas del sistema solar Así mismo, se aprovechó esta fase para escoger el nombre del proyecto de aula, el cual lo denominaron “VIAJEMOS POR LOS PLANETAS EN LA NAVE CONSTRUCTORA DE PAZ” entre las preguntas más llamativas de los niños se resumen así: ¿Cómo se formaron los planetas?, ¿Cuáles son las características de los planetas?, ¿Cuántos planetas existen?, ¿Existen los extraterrestres?, ¿Quiénes viajan a los planetas?, ¿A través de qué medio de transporte podemos viajar a los planetas? y ¿Cómo podemos hacer una nave para promover la paz?

En la segunda fase del proyecto de aula: La ejecución, comprendió todo el proceso de desarrollo de actividades previstas, explorando acerca del sistema solar, para ello, se diseñó un Plan de Acción, que se procuró que los niños y niñas profundizaran acerca de los planetas y a partir de este tema, concretar el desarrollo de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los Imaginarios Sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación en niños y niñas en condición de Desplazamiento Forzado del grado primero de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI, Sede el Triunfo?. El plan de acción se fundamentó en cinco talleres, en relación al planteamiento de Maya, (2007), el cual afirma que “el taller es una didáctica y/o estrategia que da la posibilidad de superar los métodos tradicionales utilizados en clase y reproducir en los estudiante ideologías, que desarrollen conocimientos autónomos y colaborativo para una cualificación integral” (p.8).

Como fase final, la evaluación como parte de la propuesta de intervención que diera respuesta a las necesidades detectadas en la fase diagnóstica, para lo cual se plantearon líneas de acción relacionadas con el diseño y aplicación del trabajo por proyectos pedagógicos de aula, apoyados en talleres como alternativas

metodológicas para las prácticas de enseñanza con el propósito de identificar cuáles son los imaginarios sociales en la educación inicial.

RESULTADOS

Los resultados de investigación se visualizan desde la práctica de intervención desarrollada a través del proyecto pedagógico de aula denominado “VIAJEMOS POR LOS PLANETAS EN LA NAVE CONSTRUCTORA DE PAZ” el cual dio respuesta a las necesidades detectadas en la fase diagnóstica. La implementación del proyecto de aula, su seguimiento en cada una de las fases y su evaluación se realizó entre docente titular, docente investigadora y estudiante en calidad de practicante, lo cual permitió encontrar resultados para esclarecer los imaginarios sociales de conflicto, paz y reconciliación, teniendo como precedente los intereses de aprendizaje, relacionados con el sistema solar. Entre los logros alcanzados se pueden identificar los siguientes en relación a las prácticas de enseñanza: Los imaginarios sociales de conflicto, paz y reconciliación, se constituyeron en un ambiente de aprendizaje propicio para desarrollar los intereses identificados en la población objeto de investigación.

De ahí que en el taller denominado “construyamos el mundo mágico de los planetas” se logró promover en los niños y niñas procesos de reconciliación, al construir los planetas entre pares. En el taller denominado “Los Terrícolas hablan de paz” se construyó con los niños y niñas líneas de tiempo sobre hechos de paz que suceden en nuestro planeta tierra, para ello, graficaron hechos de paz en la familia, en el barrio y en el aula escolar. Por último, expresaron que un hecho de paz es: dormir y soñar cosas bonitas, ayudar a la mamá para que no los regañen, no pegarle a los compañeros, compartir la merienda, reír y jugar.

En el taller denominado: La fantástica nave espacial “constructora de paz” se realizó con el objetivo de promover en los niños procesos de reconciliación, para ello, cada estudiante construyó su propia nave espacial en material reciclable donde se evidenció su imaginación y creatividad. Así mismo, entre pares se elaboró un rincón denominado “correo de la reconciliación” y para ello cada estudiante recibió un sobre donde escribió su nombre y lo decoró de acuerdo a su creatividad. Posteriormente cada estudiante escogió a un compañero o

compañera para escribirle un mensaje de reconciliación y algunos mensajes expresaron lo siguiente: “Perdón por haberte pegado”, “Agradecimiento por ser un buen amigo por jugar y compartir conmigo”, “gracias por no pelear conmigo”, “discúlpame por pegarte en el ojo”, “gracias por ser una gran amiga y compartir conmigo te amo”, “disculpa por pegarte en el pie”, “disculpa por pegarte un puño” y “gracias por compartir la merienda” acciones y reflexiones que sirvieron para complementar el Pacto de aula y el Manual de Convivencia de la Institución Educativa focalizada.

En el análisis de la cartografía social, orientada mediante las categorías de Territorio y Familia, se evidenciaron los efectos del desplazamiento forzado, donde se encontró que algunas de las familias fueron amenazadas y desplazadas al casco urbano del Municipio de Florencia Caquetá a raíz del conflicto armado y que en su efecto en el momento de la investigación, estas se caracterizan por desempeñar oficios informales y se constituyen en familias monoparentales en su mayoría.

En síntesis, (Pérez y Recalde, 2017) afirman que se logró dar voz a los niños y niñas, permitiéndoles de esta manera, aportar a la construcción de paz, convirtiéndose en líderes transformadores de la sociedad desde el aula escolar infantil. De ahí la necesidad de trabajar más en la ciudadanía, la creatividad y la crítica para contribuir desde edades tempranas a la construcción del país, la paz y la tolerancia.

DISCUSIÓN

Se expresa la necesidad de orientar prácticas pedagógicas encaminadas a construir hechos de paz y reconciliación desde el aula escolar infantil con el ánimo de transformar los imaginarios sociales y que estos trasciendan a mejorar y cualificar la convivencia familiar y escolar, como lo afirman Pérez y Recalde, (2017).

Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales. (Prout, 1987).

CONCLUSIONES

La incorporación del dibujo libre en los talleres, como herramienta didáctica para identificar los imaginarios sociales de conflicto, paz y reconciliación, hizo posible las siguientes conclusiones:

El dibujo libre se constituye es un recurso fundamental para identificar los imaginarios sociales que tienen los niños y niñas, para lo cual se sugiere estar presente en el desarrollo de las diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje y así constituirse en fuente de creatividad e inspiración, orientado desde una intencionalidad clara, objetiva y metacognitiva.

Se hace imprescindible que en el aula escolar infantil se generen espacios de diálogo con la finalidad de construir conocimiento en torno a temas de interés de aprendizaje, con la finalidad de fortalecer los imaginarios sociales de paz y reconciliación y así contribuir a la construcción de mejores condiciones de convivencia escolar, familiar y social.

Se resalta la importancia de la familia y la escuela como espacios propicios para mediar y esclarecer el tema de los imaginarios sociales desde edades tempranas, con el ánimo de propiciar mayor claridad entre lo que implica un imaginario instituido, instituyente y colectivo.

Se puntualiza que la construcción de imaginarios sociales, se encuentra en relación con elementos propios del contexto, la cultura y las diversas formas y modos como se constituyen las familias; imaginarios que expresan el estado actual de la vida cotidiana de las infancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardón, M. (1998). *Mapeo o catografía social*.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Calpe.

Bueno, C. M. (2006). La reconciliación como un proceso socio-político. *Reflexión política*, 42-46.

Carretero, P. A. (2001). *Imaginarios sociales y crítica ideológica: Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. Santiago de Compostela, España: s.n.

Recalde, E.; y Pérez, G. M. Imaginarios sociales de conflicto, paz y reconciliación en niños y...

Castoriadis, C. (2007). *La Institución Imaginaria de la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquest.

Castoriadis, C. (2007). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquest.

Castoriadis, C. (2007). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquest.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: s.n.

Elliot, J. (1991). *La investigación Acción en Educación*. Madrid, España: Morata.

Freire, P. (1989). *Una educación para el desarrollo: La animación sociocultural*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Groetberg, E. (1997). *La resiliencia en acción*.

Herrera, J. (2008). *Cartografía Social*.

Ianfrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. Colombia: Magisterio.

Jares, X. (1999). *Cátedra de la Paz*. Colombia: Santillana.

Johan, G. (1998). *Cultura de paz y gestion de conflictos*. Barcelona, España: UNESCO.

Kemmis, S. (1987). *Paso a paso. Guía educativa*. Barcelona, España: s.n.

Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid, España.

Ley 1448 de 2011. (2016). Bogotá, Colombia.

Maya, B. A. (2007). *El taller educativo*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Mendoza Piñeros, A. M. (enero-junio, 2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del estado *Revista de economía Institucional*, 14(26).

Negret, J. (2005). *Programa Letras, Método Negret*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Pereira, P. Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. *Revista Electrónica Educare*, 15-29.

Pérez, R. y. Recalde, P (2017). *Imaginarios Sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación en niños y niñas en condición de desplazamiento forzado*. Florencia Caquetá, México

Prout, A. y. (1987). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. *Revista de Sociología*, 20.

Randazzo, E. (2012). *Los imaginarios sociales como herramienta*. Santiago de Compostela, España: s.n.

Rincon, B. G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá, Colombia: Kimpress.

Rojas, C. I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación. *Tiempo de Educar*, 277-297.

Serrano, M. E. (2007). *Evaluando el impacto de intervenciones sobre el desplazamiento forzado interno: Hacia la construcción de un índice de realización de derechos*, Bogotá, Colombia: Consejería en Proyectos.

Vinyamanta, C. (2009). *Conflictología: Curso de Resolución de conflictos*. Barcelona, España: Ariel.

Vygostky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

TENSIONS AND CHALLENGES OF SCHOOL PRINCIPALSHIP IN CONTEXTS OF VULNERABILITY

Dr. César Lorenzo Rodríguez-Uribe

Licenciado en Ciencias Sociales por la Normal Superior Nueva Galicia. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Deusto. Fue becario del Programa Latinoamericano de Becas de Alto Nivel de la Unión Europea para América Latina. Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad de Monterrey. Consultor en instituciones educativas públicas y privadas en los temas de formación docente y calidad educativa. Docente e investigador en el Instituto Marista de Investigación y Desarrollo, donde ha desarrollado líneas de investigación en Gestión Educativa, Evaluación Educativa y Culturas Juveniles. Ha participado como ponente y conferencista en foros nacionales e internacionales. Guadalajara, Jalisco, México. Email cesar.rodriguez@imid.maristas.org.mx, ORCID ID: 0000-0003-4487-962X

¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez-Uribe, C. L. (noviembre-febrero, 2018). Tensiones y desafíos de la dirección escolar en contextos de vulnerabilidad. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 171-192. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/760>

Resumen

La presente investigación se encuentra inscrita en el marco de la Red Internacional para el Desarrollo del Liderazgo Escolar (ISLDN, por sus siglas en inglés), que en México tiene su contraparte en la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE). Ambas redes investigan a escala nacional e internacional dos aspectos o ramas: el liderazgo en escuelas denominadas de alta necesidad y el liderazgo para la justicia social. La investigación tuvo como propósito identificar las cualidades críticas del liderazgo directivo en una escuela primaria pública en contexto de vulnerabilidad, ubicada en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, para identificar de qué manera dicho liderazgo facilita el desarrollo individual y organizacional, para la innovación y mejora escolar, desde una perspectiva de inclusión y justicia social. A través de un diseño cualitativo, de estudio de caso, los resultados sugieren que el liderazgo de la directora ha

facilitado el reconocimiento de la comunidad educativa sobre los logros escolares, la construcción de una cultura colaborativa centrada en el aprendizaje y la generación de capacidad en la comunidad educativa, para adecuarse al contexto y resolver problemas.

Palabras clave: Educación básica; gestión escolar; liderazgo directivo; liderazgo escolar; vulnerabilidad

Abstract

The current research is registered with the International School of Leadership Development Network (ISLDN), counterpart in Mexico by the Research Network on Academic Management (acronym in Spanish RIGE). Both networks focus on national and international research within two branches: leadership in highly needed schools and leadership for social justice. The purpose of this research was aimed at identifying the most critical qualities of a school leadership, within an elementary public school, located in a highly vulnerable context on the outskirts of Guadalajara city, Mexico; in order to determine how a certain type of leadership influences in the individual and organizational development to foster innovation and school improvement, from an inclusion and social justice perspective. Using a qualitative methodology, based on a case study, the results suggest that the leading role of the principal, has facilitated the recognition of the teaching community over academic achievements, the construction of a collaborative culture centered on learning, and the encouragement of capacity building within the teaching community to adapt to the context and solve problems.

Keywords: Elementary School; School Management; School Leadership; Vulnerability

INTRODUCCIÓN

México es en el contexto latinoamericano, uno de los países donde la inequidad se manifiesta de una manera notable y evidente. Distintos indicadores ilustran el panorama de marginación que vive una gran parte de la población, tal es el caso de los casi 53.4 millones de personas que viven en condición de pobreza en el país (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2016),

en tanto que, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) destaca en su informe del 2016 que, de los 40 millones de personas entre los 0 a 17 años, el 83 % es pobre y vulnerable (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL-UNICEF, 2017).

Ante este panorama, la escuela tiene un papel fundamental, de cara a las aspiraciones que la sociedad ha puesto en ella, en el sentido de brindar oportunidades a todos los estudiantes para que logren aprendizajes que les permitan desarrollarse de manera integral y acceder a una vida digna y con equidad. Lamentablemente esta aspiración se ve escasamente cumplida en el caso mexicano, puesto que el sistema educativo no asegura a todos los estudiantes el ingreso oportuno, ni la trayectoria ininterrumpida, ni la conclusión de sus estudios en el tiempo previsto (Calderón, 2017). Lo que ocurre en las escuelas que atienden a los sectores menos favorecidos es que operan con menos recursos que las que se ubican en contextos no marginalizados, acentuando aún más la inequidad.

A la luz de los presupuestos arriba formulados y, a partir de la iniciativa de la ISLDN y la RIGE, se realizó una investigación en el marco de un contexto más amplio denominado “Directores Escolares en Contextos de Vulnerabilidad”, que se suma a otros estudios de caso realizados a lo largo de la República Mexicana, y a otros realizados a nivel internacional.

La escuela donde se efectuó el estudio se ubica en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, en el occidente de México. Se trata de una Primaria General Pública con turno matutino, que opera desde hace poco más de 30 años. Cuenta con 495 alumnos, distribuidos en 14 grupos, atendidos por 14 docentes titulares, una maestra de inglés pagada por los padres de familia, dos maestros de educación física y un intendente.

Aunque la zona donde se localiza es catalogada oficialmente con Índice de Marginación Muy Bajo, presenta graves problemas por la irregularidad del terreno, que se encuentra en lo alto de un cerro y cuya urbanización es considerada de alto riesgo. Los habitantes de este lugar, que hace más de tres décadas fue un tranquilo barrio a donde arribaron habitantes de las zonas rurales del estado de

Jalisco y estados circunvecinos, se han visto afectados por la inseguridad y la violencia, generadas especialmente por el narcomenudeo, que trae asociado un alto índice de criminalidad.

El propósito de esta investigación fue describir la manera en que las prácticas directivas favorecen una dinámica de innovación y mejora en tres aspectos: 1) el reconocimiento que la comunidad educativa asigna a sus logros y éxitos (parámetros de éxito); 2) la construcción de una cultura colaborativa centrada en el aprendizaje; y 3) la generación de capacidad para adecuarse al contexto y resolver problemas.

MARCO TEÓRICO

En los últimos años se han hecho escuchar voces provenientes de distintos sectores sociales, entre los que destacan educadores, investigadores, y responsables y/o decisores de políticas públicas tanto en México, como en otras latitudes, sensibles ante la necesidad de brindar una educación que contribuya a aminorar la brecha entre quienes tienen acceso a condiciones de bienestar y quienes son excluidos por su condición étnica, cultural, socioeconómica, o de género, que con frecuencia se localizan en contextos de vulnerabilidad, inseguridad y violencia.

Frente a esta realidad y a la luz de las consideraciones anteriores, han surgido estudios que analizan el rol del director en escuelas de alta necesidad y su capacidad para favorecer el aprendizaje integral de todos los estudiantes, desde una perspectiva de un liderazgo inclusivo para la justicia social (Azorin y Ainscow, 2018; Bennet y Murakami, 2016; Fernández y Hernández, 2013; Gurr, Drysdale y Clarke, 2014; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010 y Notman, 2015).

El enfoque del liderazgo inclusivo para la justicia social ha ayudado a tomar conciencia sobre la tendencia que frecuentemente se observa, de atribuir el bajo rendimiento y otros problemas asociados, tales como el ausentismo, la deserción y las conductas irreverentes, al contexto de donde provienen los estudiantes y sus familias, sin considerar que los resultados desiguales se derivan de prácticas y políticas ejercidas tanto a nivel macro, en el sistema educativo, como a nivel micro, al interior de las organizaciones escolares, ya que el propio centro escolar y

lo que ocurre en él, puede contribuir a la inequidad en el progreso y trayectoria de los estudiantes (Carrasco y González, 2017, González, 2014).

De acuerdo con Ryan (2017), el enfoque desde la inclusión pretende desactivar la dinámica que culpabiliza o recrimina a los individuos, poniendo más bien el acento en la estructura relacional y estructural de sus problemas: “son los procesos estructurales y no los individuos los que crean las barreras que impiden la promoción social de los pobres, los des empoderados y los oprimidos” (p.180). En los enfoques tradicionales de liderazgo orientados a la gestión, se acentúan las relaciones jerárquicas entre el equipo directivo y el resto de la comunidad, concentrando el liderazgo en determinados individuos, privilegiando los valores de eficiencia y efectividad. El liderazgo inclusivo, desde la perspectiva de justicia social promueve relaciones horizontales entre los miembros de la organización, las iniciativas colectivas y prácticas inclusivas.

Tal como sugieren Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo (2013), el liderazgo para la justicia social no tiene que estar ligado necesariamente a un estilo particular, sino a prácticas diarias escolares, permeadas de valores e ideas vinculadas con la inclusión y la promoción del reconocimiento y la redistribución del poder: la búsqueda del bien común, el respeto por las culturas de los estudiantes y sus familias y la dignidad de las personas. En tal sentido el aprendizaje de los estudiantes es un propósito fundamental para su desarrollo integral y las posibilidades de participación en la toma de decisiones sobre su propia vida, aprendiendo en un contexto socialmente justo. Algunas prácticas congruentes con esta perspectiva serían (Ainscow, 2011; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010):

- La inclusión como un referente explícito en los documentos institucionales y en la práctica educativa, como el eje que centra la atención a todos los estudiantes, y donde la diferencia se concibe como oportunidad para el aprendizaje.
- Prácticas docentes que incorporan y tienen en cuenta desde la planificación, gestión del aula y evaluación de aprendizajes, a la diversidad y pluralidad de la clase.

- Adecuación curricular para que los contenidos sean acordes a las características de las niñas y los niños, particularmente de aquellos en condición de mayor vulnerabilidad: antecedentes socioeconómicos, etnicidad, género, capacidad, etc.
- Participación real de las niñas y los niños en la vida escolar, en un ambiente donde se vive la participación y la democracia, en un contexto formativo para una ciudadanía responsable, examinando las barreras que sutilmente podrían obstaculizar la participación.
- La familia y su contexto se convierten en un referente para la escuela.

Por otro lado, como han revelado distintas investigaciones enfocadas en el liderazgo para el aprendizaje, después del docente, el siguiente y más importante factor en la mejora del desempeño de los estudiantes, es el liderazgo directivo que, aunque de manera indirecta, tiene impacto en el aprendizaje (Bush, 2017, Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Investigaciones de naturaleza metaanalítica, como las reportadas por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) y Robinson (2017), destacan que determinadas formas de ejercer el liderazgo tienen un efecto notable en contextos vulnerables y de alta necesidad, donde un buen liderazgo contribuye a incrementar los índices de mejora; sus investigaciones sugieren que las acciones de los líderes que más impactan en los resultados de los alumnos serían (medido de 0 a 1):

- 1) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado (0.84).
- 2) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42).
- 3) Establecer metas y expectativas (0.35).
- 4) Empleo estratégico de los recursos (0.34).
- 5) Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27).

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación fue cualitativo, empleando para ello el estudio de caso. De acuerdo con Stake (2005), esta metodología tiene como nota distintiva el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular. Su aporte al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en la descripción de los

mismos y no en categorías pre-establecidas, así como el interés por recoger la perspectiva de los participantes acerca de cómo construyen su realidad social (Álvarez y San Fabián, 2014).

Siguiendo el protocolo sugerido por la ISSPP y la RIGE, fueron elegidos dos grupos focales: uno de padres (seis padres y madres) y otro de alumnos (seis alumnos y alumnas). Además se entrevistaron de manera individual a la presidenta de la sociedad de padres de familia, a cinco docentes, al intendente y se realizaron dos entrevistas en profundidad a la directora: una al inicio y otra un mes después. También se recogió información documental sobre rendimiento escolar, así como datos informativos sobre el personal y los estudiantes. Estos datos fueron recogidos durante los meses de febrero, marzo y abril de 2017 y procesados con la ayuda del software ATLAS.ti (1993-2017). El proceso de análisis consistió en la categorización de la evidencia empírica aportada; la elaboración de códigos o subcategorías y la organización de las mismas de acuerdo a los propósitos de la investigación, siguiendo un proceso inductivo, de abajo-arriba, lo cual permitió una visión clara y bien organizada, tanto de los testimonios recogidos, como de los documentos institucionales revisados. Posteriormente se hizo una selección de las citas que condensan las percepciones de los distintos actores, a fin de triangular la información y convertirla en una fuente veraz y confiable. Finalmente, se ha llevado a cabo una narrativa que facilita a través del discurso, el diálogo teórico-empírico, proponiendo los resultados que a continuación se describen.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Parámetros de éxito.

El liderazgo inclusivo para la justicia social difiere de otros tipos de liderazgo más tradicionales centrados en la gestión, que ponen el énfasis en las relaciones jerárquicas, que concentran el liderazgo en determinados individuos y promueven sobre todo los valores de eficiencia y efectividad (Ryan, 2017). Es verdad que los resultados académicos son importantes, y en la experiencia estudiada, hay una búsqueda constante de mejora en este sentido, pero los valores que más se enfatizan son el empoderamiento y el sentimiento colectivo de valía y orgullo, a

partir del reconocimiento de ser personas con capacidad de construir un espacio de dignidad, donde todas y todos son reconocidos y apreciados, de ahí que los parámetros de éxito se tasan desde otra perspectiva.

El equipo docente y la directora reconocen que las condiciones de partida de las niñas y niños son particularmente adversas, derivadas de distintas dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales. Los docentes mencionan que los padres no siempre pueden apoyar a sus hijos porque no están presentes, o bien porque existen situaciones de precariedad y violencia interna, a lo que se suma el entorno de inseguridad. No obstante, es evidente que alumnos, padres, docentes y directora, comparten con orgullo logros que impactan en la vida de los niños y que le dan un posicionamiento dentro de la comunidad. Así lo expresa, la directora, al señalar la preferencia que tienen los padres por su escuela:

“Muchos papás quieren tener aquí a los alumnos, a sus hijos, que me tocó el año pasado cuando inscribí en febrero y dije, bueno es la experiencia, no, yo no sabía, yo acepté a todos que se iban a inscribir para primer año, pero desde las cuatro de la mañana estaban haciendo cola ahí afuera, yo dije ¡qué les pasa!”

Otro elemento distintivo es la relación digna y respetuosa con los alumnos, algunos de ellos con problemáticas severas por el contexto en el que viven. Los docentes construyen día a día un ambiente de acogida y afecto en donde los niños y las niñas se sienten seguros, y con una disposición adecuada para el aprendizaje:

“Comparto de manera personal, portarte como lo que somos, como personas, el que uno les dé un trato digno a los muchachos, nos hace tener conciencia porque probablemente no se sienten a gusto, los maltratan, o les gritan, no sé, les ofenden, aquí es un hecho de que tengan y estén contentos, estén cómodos, por lo menos las cuatro horas y media que es su estancia aquí en la escuela, sí les beneficia en todos los sentidos, porque por ejemplo ellos están un ratito cómodos, el resto les permite tener el aprendizaje, que no estén pensando en, los problemas que tienen en casa...” (Maestra ST).

Otra profesora lo expresa entrañablemente:

“No pretendo, jamás como en la parte de, ¡ay te voy a adoptar como mi hijo! Y ya gracias, no, pero al menos mientras él esté aquí, que se la pase bien, que disfrute su estadía en la

escuela y que le guste, que vea en, en la escuela un lugar donde él aprenda, donde él es importante, donde él es valioso”(Maestra SG).

El ambiente de confianza es reconocido por los padres, y por supuesto, por los niños. Así lo señala una madre de familia, que comparte su percepción con otros padres: *“Igual el maestro y la comunicación, porque el maestro les brinda la confianza”* (MM1), de tal manera que se logra establecer un clima de cordialidad en el aula, logrando que los alumnos pregunten y cuestionen, sin temor a equivocarse, como lo expresa otro padre de familia con respecto al profesor: *“Si no entienden vuelven a preguntar y para eso estoy ¿no?”* (MM2). Uno de los alumnos lo sugiere también al expresar que lo que distingue a su escuela es *“En que nuestros maestros son muy buenos (...) y la forma de aprendizaje.”* (A1)

Tanto los docentes, como los padres y los alumnos, reconocen el amor y compromiso por las niñas y los niños, generando un clima de trabajo y colaboración y lo sienten como un sello distintivo: *“Podríamos mencionar por ejemplo el equipo de trabajo que se ha dado aquí en esta escuela, esa es una forma de trabajo. De hecho en eso nos hemos distinguido en las escuelas de la zona”* (Maestro M). Con sus dificultades en la interacción, como cualquier grupo humano, tratan de resolver sus diferencias y enfocarse en la tarea de brindar educación y futuro a los niños que se les han confiado.

Los docentes asumen que el esfuerzo realizado trae consigo la satisfacción y el reconocimiento y que éste no es fortuito, sino resultado de una acción planeada, tal como lo expresa un docente:

“Los proyectos que hay para que la escuela salga adelante, porque le digo que es de las primeras, en los exámenes de olimpiadas y en los que hemos visto, la escuela lleva el primer lugar, no le digo que altísimo, pero, es el primer lugar en la zona, por qué, pues por la forma de organizar” (Maestro A).

Existe una conciencia colectiva de que la escuela tiene carencias y que tienen que salir adelante con esfuerzo y trabajo, lo cual produce pequeños logros que se van sumando. Así lo expresan varias madres de familia:

“Pues ya arreglaron muchas cosas, ya hay biblioteca, antes no había (...) arreglaron aquí en lo del campo donde juegan los niños.” (MM1), *“pues ahorita ya mejoró que les están*

dando clases de inglés” (MM2), “Pues motivarlos ¿no?, cuidarlos... Estar al pendiente de ellos, cualquier cosa que noten mal y platicar con ellos...” (MM3).

Los testimonios arriba mencionados refuerzan lo que investigaciones recientes sugieren en el sentido de que los estudiantes que no se sienten física y emocionalmente seguros en la escuela, a causa de factores contextuales e interpersonales, ven mermado su rendimiento académico y su bienestar general, lo que parece indicar que los docentes y padres encaminan adecuadamente sus esfuerzos, procurando un entorno escolar favorable al aprendizaje (Devine y Cohen, 2007; Díaz-Vicario, 2014; St. Leger, Young y Perry, 2010). De acuerdo con Casassus 2005, citado además por Perales-Franco, Arias-Castañeda, y Bazdresch-Parada, 2014), la variable ‘ambiente emocional favorable al aprendizaje’ tiene más peso por sí misma que otros factores agregados, lo que hace suponer que las interacciones son un aspecto central, donde se ubica el ‘meollo’ de la educación.

Por otra parte, no menos importante ha sido el esfuerzo de los docentes y padres por mejorar las condiciones físicas de la escuela y destacar en distintas actividades sociales, artísticas, culturales y pedagógicas, desarrollando un liderazgo pedagógico distribuido que plantea la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento a los alumnos con dificultades y necesidades diversas (Walker, et al. 2005).

Construcción de una cultura colaborativa centrada en el aprendizaje.

La estructura y procedimientos escolares están permeados de intenciones y valores culturales e institucionales que, explícita o implícitamente forman y educan a los miembros de una comunidad. La cultura escolar es el entorno en donde se desarrollan normas, creencias, actitudes y valores compartidos, en donde el director es pieza clave para fomentar el desarrollo y transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo (Fullan, 2016; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). A continuación se analizan dos categorías que emergen en el presente estudio sobre el liderazgo directivo, que impactan en la cultura escolar para el cambio y la mejora: *visión compartida y liderazgo distribuido centrado en el aprendizaje.*

La *visión compartida* tiene un componente utópico, en tanto que se trata de un ideal al que se aspira mas no se alcanza en su totalidad, pero tiene también un ingrediente sin el cual se convierte solo en un pensamiento evocador que nunca se concreta: se trata de los planes y acuerdos en donde se construyen consensos y se definen plazos y formas de cumplimiento. Esto sucede en el contexto escolar a través de las reuniones del Consejo Técnico (Secretaría de Educación Pública, 2018) en el cual se analiza la realidad escolar y se construyen planes y proyectos, así como en otros espacios colegiados.

La Directora comparte sus aspiraciones:

“Cómo veo a mi escuela para más adelante, yo espero que sea una escuela de éxito, una escuela de alto rendimiento con excelencia, igual con maestros y alumnos y padres de familia que sepan lo que es la misión de la Educación. Que educar no es nomás conocimientos sino, la persona en sí, en valores, en conciencia, en entrega, a veces dicen que hay que aprender a decir no, pero tenemos que saber qué es decir no, no a lo negativo, pero se les olvida que a veces, la entrega debe ser de servicio y si el otro me pide ayuda, el que a veces diga no, es también falta de servicio”.

Esta visión no solo la comparten los docentes a nivel de Consejo Técnico, sino que se vive también en el aula, cuando motivan a los chicos a trazarse metas a corto y largo plazo. Así lo vive con sus alumnos una de las maestras cuando comenta:

“Yo por ejemplo les platico mucho, les digo miren chicos, ustedes son personas diferentes, probablemente en su casa no hay una persona que sea profesionalista, ustedes ¿por qué no pueden hacer ese cambio? ¿Qué es lo que tenemos que hacer para cumplir nuestras metas?, primero crérmela yo, ustedes, ¿qué quieren ser de grandes? Les lanzo preguntas dándole su explicación” (Maestra SG).

Lograr la cohesión de la comunidad educativa en torno a propósitos comunes es una tarea compleja, puesto que hay en juego intereses diferentes, así como dificultad para lograr estar en sintonía y ponerse de acuerdo. En esto, como menciona un docente, la comunicación juega un papel muy importante, ya que permite dirimir las diferencias, motivar al equipo y dar dirección y confianza:

“Hay algunos puntos básicos yo diría que primeramente el tener objetivos bien claros y trabajar en ellos, la otra sería comunicación respeto y unidad del personal docente y otro

punto muy importante el liderazgo que ejerza el director.”

Los padres de familia son también partícipes de las metas y proyectos, sueñan un futuro digno para sus hijos y se implican en actividades tanto sociales como académicas. Se les ve con alegría participando en reuniones para tomar acuerdos y están presentes en espacios escolares tales como motivar a los niños a la lectura, como lo expresa una madre de familia:

“Es motivación pues, para que traten de aprender un poco más, es lo que estamos ahorita tratando de hacer y también pues, otros puntos pues, para que, una media hora de baile, bajarlos para, que no lo agarren como, ay voy a ir a la escuela,…” (Grupo Focal PF).

Los testimonios arriba descritos refuerzan lo que autores como Leithwood, Day et al. (2006) sugieren con referencia a los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos, destacando entre otras prácticas, el establecimiento de dirección, mediante una visión, expectativas y metas del grupo. Los directores eficaces, desde esta perspectiva, proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y una misión común a la organización, enfocándose en el progreso de todos los estudiantes, al mismo tiempo que se generan altas expectativas con referencia al nivel de profesionalismo del equipo docente y del desempeño por parte de los estudiantes (Bolívar, 2010; Sun, 2017). Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo (2013), por su parte, refieren que un aspecto relevante del liderazgo para la justicia social es la visión que tiene del propio centro y cómo este ideal se traduce en acciones concretas, puesto que tener una visión del modelo de centro escolar permite articular acciones que dan coherencia al ejercicio del liderazgo directivo.

La perspectiva del *liderazgo distribuido*, en todo coherente con las prácticas de inclusión y justicia social, supone mucho más que reacomodos en la estructura y funcionamiento escolar, pues se trata de una cultura que requiere “el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (Murillo, 2006, p.10). El cambio de cultura, dentro de la perspectiva del liderazgo distribuido, está enfocado en el empoderamiento de los actores de la comunidad escolar, para propiciar el trabajo en equipo, y decisiones compartidas, en un clima de confianza y colaboración

(Spillane y Ortiz, 2017). La directora en este sentido, tiene una expectativa positiva con referencia a su equipo, pues considera a cada uno de sus miembros como *“líderes positivos, yo creo que cada uno ha sido líder en su salón y si, como se trabaja así en colaboración, como colegiado, nos ponemos de acuerdo”*.

No es fácil un cambio de cultura dentro de un sistema vertical que está diseñado para el control y que deja poco margen para la autonomía. Implica romper con inercias y lograr un delicado equilibrio entre la gestión administrativa y la gobernabilidad pedagógica, poniendo al centro el aprendizaje de los alumnos. El tiempo dedicado al aprendizaje es un recurso esencial puesto que afecta la cultura y la gestión pedagógica escolar, por lo que es necesario garantizar una estructura que facilite la presencia de los alumnos y sus profesores durante toda la jornada. Esto es algo que la directora tiene claro y con lo cual debió enfrentarse desde el inicio de su gestión, al solicitar que ningún niño se quedase fuera por llegar tarde a la escuela. Así lo indica cuando narra lo que debió hacer al respecto:

“...te decían los papás, es que apenas íbamos a entrar y la maestra nos cerró la puerta en las narices y ya no nos dejó entrar y nos decía y lleguen temprano mañana y ahora es, les guste o no, todos los niños entran (...) tienes derecho, la escuela debe de estar abierta”.

La distribución de tareas y el empoderamiento de las personas para que asuman responsabilidades son evidentes, pero no es una tarea que la directora realiza sola, pues como señala uno de los profesores, se da un equilibrio entre:

“la organización de la maestra y la disposición de los maestros. Porque la organización de ella, que sabe a quién darle cada cosa que tiene que hacer, que lo sabe hacer muy bien y la disposición de todos los maestros que le digo que en trabajo, es un equipo de trabajo, que todos en tiempo y forma entregan sus materiales que nos van pidiendo” (Maestro A).

Con este respecto Moral, Amores y Ritacco (2016) han señalado que la imagen del líder tipo “llanero solitario”, inspirado en un líder “heroico” está en entredicho, puesto que un líder carismático centralizador del liderazgo no produce buenos resultados.

Adecuación al contexto para resolver problemas

Una de las estrategias desplegadas por la directora requiere de la capacidad para responder asertivamente a las necesidades del contexto y esto, tal como emerge

en el estudio, tiene que ver con la *adecuación de la organización escolar para el respeto de los derechos y la dignidad de los miembros de la comunidad*. En este sentido, el tema del tiempo escolar dedicado a los alumnos, es algo que preocupa a la directora. Por otra parte, es muy celosa de que la normalidad mínima se cumpla, pidiendo a los docentes que inicien y concluyan su jornada escolar a la hora prevista.

Los directores eficaces, de acuerdo a evidencia empírica de investigación, son sensibles a las características y al 'background' de la escuela y los estudiantes, a fin de lograr el desarrollo de competencias personales, sociales y académicas de los estudiantes (Day, 2007; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009; Gurr, 2015). Esto es posible, en la medida en que los directores son conscientes y sensibles al contexto atendiendo a las condiciones culturales y actuando con un sentido de ética (Furman, 2004; Klar y Brewer, 2014).

Otra estrategia que emerge en la evidencia empírica del presente estudio es el *privilegiar la gestión pedagógica para atender las necesidades de los estudiantes*. Un indicio claro es que, como señala la directora, aunque la escuela obtuvo el primer lugar de la zona escolar en la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes), se encuentran por debajo de la media nacional. Esto la llevó a darse a la tarea de seleccionar junto con sus docentes los contenidos curriculares esenciales para el desarrollo de habilidades básicas: *"fue la escuela más alta, pero estamos reprobados (...) hay muchos contenidos que son paja"*. En este sentido, como señalan Day y otros (2009), es necesaria la influencia del director en la motivación y compromiso del personal docente, así como el desarrollo de la capacidad del liderazgo por parte de los profesores (Leithwood, Seashor, Anderson y Wahlstrom, 2004), a fin de trabajar juntos en la adecuación de contenidos a la realidad de los estudiantes.

Finalmente, un aspecto importante en la resolución de problemas tiene que ver con la *gestión de apoyos externos para atender necesidades y carencias*. En este sentido, una habilidad directiva importante es saberse mover en la intrincada red burocrática para gestionar apoyos y recursos materiales, tecnológicos y

pedagógicos. Para ello, ha sido necesario conectar a la escuela con su entorno, generando redes de colaboración y apoyo, en donde participan autoridades gubernamentales, instituciones civiles, empresas y fundaciones altruistas. Así lo refiere la directora:

“...por ejemplo el Ayuntamiento, cada vez que pasa algo, se fue la luz en un salón o varios salones y les pedí ayuda y vinieron y me lo arreglaron, entonces es algo que estaba a oscuras, porque no sé por qué se vio obscuro el ambiente, entonces impedía que, que este, que los alumnos, sobre todo los que tenían problema de la vista, pudieran, pudieran ver mejor”.

La construcción de capacidad para la gestión es una estrategia utilizada por los directores, sobre todo, considerando que no se trata de un esfuerzo individual, sino de involucrar a los actores de la comunidad para que asuman la responsabilidad de tejer redes, gestionar recursos, y resolver sus necesidades, involucrando a alumnos, docentes y padres. Esta tarea educativa es especialmente interesante, puesto que no se trata del esfuerzo individual de la directora, sino de generar capacidad para la gestión y la mejora de la comunidad, y tiene como finalidad generar conciencia sobre sus propias fortalezas para lograr un cambio y no de que solo la directora provea de recursos a través de la negociación.

Las acciones arriba señaladas, tienen como finalidad promover la colaboración y las relaciones positivas con las familias y la comunidad (Villa, 2011). Savage (2017) sostiene que las prácticas de liderazgo que posibilitan el involucramiento de escuelas en contextos de vulnerabilidad, se logran mediante la habilidad para construir una cultura de colaboración, en la búsqueda de desarrollar la competencia familiar, desde una perspectiva de respeto hacia sus condiciones, conocimiento y experiencia, y no desde la asistencia (Domingo, 2002; Moreno 2010). Por otra parte, como ha señalado Anderson (2010), los líderes eficaces incorporan los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen agentes externos, de tal manera que contribuyan a la realización de los propósitos educativos escolares.

CONCLUSIONES

A partir de las categorías que emergen en el análisis del liderazgo directivo en el presente estudio, es posible identificar algunos retos y desafíos a los que se enfrenta la directora en este centro.

Una tensión a la que se enfrenta la directora en la vida cotidiana es la disyuntiva entre dedicar tiempo a trámites, salidas y gestiones, para conseguir recursos y asegurar un espacio digno y favorable al aprendizaje a sus docentes y a sus niños, y el ocuparse de la gobernabilidad pedagógica de la institución, dando seguimiento y supervisión al proceso docente y a los resultados de los alumnos. No siempre le ha sido posible lograrlo, pero es evidente que se va construyendo capacidad para la mejora, tanto en la provisión de los recursos, como en la construcción de una comunidad docente de aprendizaje, donde se analiza información evaluativa y se diseñan estrategias para adecuar los contenidos curriculares a las necesidades de sus alumnos.

Un delicado equilibrio que hay que mantener, es entre la convivencia armoniosa con los docentes y la exigencia y aplicación de la normatividad laboral. La directora ha desplegado estrategias para garantizar el tiempo dedicado a la enseñanza, asegurándose de que la jornada laboral se cumpla, en un ambiente razonablemente agradable, pidiendo puntualidad y cumplimiento de responsabilidades. Es cierto que han inercias y resistencias en algunos docentes, así como liderazgos que apuntan en direcciones distintas a los propósitos consensuados y contruidos en común, pero hay también diálogo, transparencia y claridad de lo que se espera de cada uno de los miembros del equipo docente.

La construcción de un clima de sana convivencia al interior de la escuela es todo un reto. El ambiente general de violencia que se vive en el entorno, la criminalidad, y la inseguridad, generadas por la inequidad, la pobreza y la marginación, impactan en la comunidad escolar y en el desempeño de los estudiantes. Por otro lado, la falta de personal especializado para atender problemas de aprendizaje y desarrollo de los niños, les ha obligado a buscar asociaciones altruistas o universidades que brindan estos servicios de apoyo, con el fin de brindar contención y oportunidades para un desarrollo digno a los niños. Si bien, es

notable el esfuerzo de padres y maestros por brindar un ambiente seguro y libre de violencia, las condiciones del entorno son poco favorables, por lo que se hace necesaria una formación centrada en el desarrollo de competencias socioafectivas.

Un desafío importante es impulsar una dinámica de cualificación y desarrollo profesional docente en contexto, mediante el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes, privilegiando los espacios colegiados para el análisis y reflexión de la práctica educativa. Dado que varios docentes tienen dos plazas, incluida la directora, los espacios y la disposición anímica y física para continuar con estudios formales es todo un reto, aun así, hay docentes actualmente inscritos en cursos de maestría y doctorado, incluida la directora.

A la luz de las consideraciones anteriores es posible afirmar que un liderazgo inclusivo para la justicia social es pertinente y necesario. En un entorno golpeado por la inequidad en el acceso a los recursos para una vida digna, se hacen necesarios liderazgos que faciliten la construcción de un ambiente en donde la participación y la construcción de capacidad para la mejora, a través del empoderamiento de las niñas y los niños, de los docentes y de padres y madres, sea una realidad.

Transitar hacia un liderazgo distribuido, como se ha descrito en párrafos anteriores, es tarea poco fácil, en un sistema educativo centralizador, que deja poco margen para la autonomía, no obstante, la creatividad, el talento y la generosidad de las personas de esta comunidad educativa, y el apoyo de personas e instituciones, interesadas en colaborar, están marcando diferencias. No es todavía muy notorio en los resultados académicos, pero sí en la generación de un entorno digno y en la toma de conciencia de ser sujetos de derechos, así como del conocimiento de los retos que la realidad les plantea para, desde ella misma, plantear soluciones y respuestas creativas.

Ciertamente, los cambios en educación son especialmente complejos, porque requieren la modificación de creencias y prácticas muy arraigadas, no obstante, el enfoque de liderazgo inclusivo para la justicia social es una promesa para revertir procesos de exclusión que operan sutilmente en los espacios físicos escolares, en

currículums poco pertinentes, así como en prácticas docentes y evaluativas desfasadas, con miras a hacer de la escuela un espacio acogedor para el desarrollo de los niños y las niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. y San Fabián J.L. (2014). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).

Azorín, c. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 263-280
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

Bennet, J. y Murakami, E. (2016). Heroic Leadership Redefined in the United States Border Context: Cases Studies of Successful Principals in Arizona and Texas. *International Studies in Educational Administration*, 44(1), 5-23.

Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje

Bush, T. (2017). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 19-44). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Calderón, D. (2017). Introducción. La triple exclusión en México. En P. González-Rubio y J. L O' Donoghue (Coords.). *Tod@s: Estado de la Educación en México 2017* (pp. 14-23). México: Mexicanos Primero. Recuperado de
http://mexicanosprimero.org/images/Tod@s_Baja.pdf

Carrasco, A. y González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74.

Casassus, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. México: Castillo.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2017). *Comunicado de prensa* 09. Recuperado de <http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-09-Medicion-pobreza-2016.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf

Devine, J. y Cohen, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. Nueva York: Teachers College Press.

Day, Ch. (2007). What being a successful principal really means: an international perspective. *Educational Leadership and Administration*, 19, 13-24.

Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. Nottingham: National College of School Leadership.

Díaz-Vicario, A. y Gairín, J. (2014). Entornos seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 189-206

Domingo, J. (2002). Reconstruir la competencia familiar. Algunas puntualizaciones de interés sobre la formación de los padres. *Contexto educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. 4(23). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=275861>

Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 27-41.

Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.

Furman, G. (2004). The ethic of Community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235

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

Gurr, D., Drysdale, L. y Clarke, S. (2014). High-need schools in Australia. *Management In Education*, 28(3) 86-90

Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150; doi: 10.3390/soc5010136

Hernández-Castilla, R., Euán, R. y Farrán, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en educación secundaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 17(2), 263-280.

Klar, H. y Brewer, C. (2014). Successful Leadership in High-Needs Schools: An Examination of Core Leadership Practices Enacted in Challenging Contexts). *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahtstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning

Moral, C., Amores, F. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30,115-143. doi: 10.15581/004.30.115-143

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (2), 241-255.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.

Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186.

Notman, R. (2015). Leadership in New Zealand high-needs schools: An exploratory study from the International School Leadership Development Network Project. *Scottish Educational Review*, 47(1)28-48.

Perales-Franco, C., Arias-Castañeda, E. y Bazdresch-Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/2432>

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education

Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte Liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 45-80). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Ryan, J. (2017). Un Liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 81-120). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Savage, B.C. (2017). *Leadership Practices that Support Parental Involvement in One High Needs Elementary School*. Dissertation, Georgia State University, http://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/170

Secretaría de Educación Pública (enero 9 de 2018). *¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>

Spillane, J. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 155-176). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

St Leger, L. Young, I. y Perry, M. (2010). *Promover la salud en la escuela: de la evidencia a la acción*. Saint Denis Cedex (Francia): UIPES. Recuperado de <http://goo.gl/ccoz2x>

Sun, J. (2017). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Villa, A. (2011). *Estilos y competencias de liderazgo en los equipos directivos*. Ponencia presentada en la Jornada para Equipos Directivos sobre Nuevos Retos en la Función Directiva: Cómo Gestionar el Trabajo en Equipo, España.

Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Artículo original

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

EL LIDERAZGO DIRECTIVO DESDE LA APLICACIÓN DE LOS REGLAMENTOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS: LAS VOCES ADOLESCENTES

LEADERSHIP FROM THE APPLICATION OF REGULATIONS IN SECONDARY SCHOOLS: ADOLESCENT VOICES

Ana Cecilia Valencia-Aguirre¹; José María Nava-Preciado²; Alejandro César Antonio Luna-Bernal³

¹Doctora en Educación, Investigadora a Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel I). Cuenta con perfil PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico: Adolescentes mundo y vida. Email: anaval_a@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5766-712X ²Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor, Docente Titular C del Departamento de Filosofía, de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del sistema nacional nivel I. Cuenta con perfil PRODEP. Es responsable del Cuerpo Académico: Adolescentes mundo y vida. Investigador, Universidad de Guadalajara Email: jnava_preciado@yahoo.com.mx. ³Doctor en Psicología por la Universidad de Colima (México). Profesor a Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel I). Cuenta con perfil PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico: Adolescentes mundo y vida. Profesor, Universidad de Guadalajara. Email: aluna642@hotmail.com

Las opiniones de los hombres –*doxásmata*- exigen continuo cuidado porque ellas son la fuente de la que brota el conocimiento.

¿Cómo citar este artículo?

Valencia-Aguirre, A.C., Nava-Preciado J.M. y Luna-Bernal, A. C. A., (noviembre-febrero, 2018). El liderazgo directivo desde la aplicación de los reglamentos en escuelas secundarias: las voces adolescentes. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 193-211. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/756>

Resumen

El presente estudio se centra en una investigación sobre el uso de los reglamentos escolares en cinco escuelas secundarias públicas de Guadalajara, Jalisco. Se toman como referentes las voces de las adolescencias, recuperadas a través de grupos de discusión. Este es un ejemplo cotidiano de que los fines y los medios para mejorar la educación están hoy más que nunca investigándose. A partir del análisis se reflexiona sobre el papel de la autoridad escolar en el uso y la

implementación de estos dispositivos, infiriendo el tipo de liderazgo escolar y sus implicaciones formativas. Se parte de una visión constructivo-formativa en tanto los reglamentos poseen implicaciones en la conformación de la convivencia y la ciudadanía, siempre y cuando partan de una deliberación y un consenso razonado, fundado en la capacidad reflexiva de los adolescentes. El estudio es de naturaleza cualitativa ya que recupera la narrativa de estos actores en la experiencia de los reglamentos en la cotidianidad escolar.

Palabras clave: adolescencia; escuelas secundarias; liderazgo directivo; liderazgo escolar; reglamento escolar.

Abstract

This study focuses on the use of school rules and regulations in five public junior high schools in Guadalajara Jalisco (Mexico). The voices of teenagers recovered through discussion groups are taken as referents. Based on the analysis, this paper reflects on the role of the school authority in the use and implementation of these devices, and infers the type of school leadership and its educational implications. The starting point is a constructive-formative perspective, as the regulations have implications for the conformation of coexistence and citizenship, as long as they start from a deliberation and a reasoned consensus based on the reflective capacity of teenagers. The study is of qualitative nature because it recovers the narrative of these actors in the experience of rules and regulations in the school's daily life.

Key words: leadership, principals, adolescences, teenagers, school rules

INTRODUCCIÓN

Directivos escolares en contextos complejos

Los directivos escolares están en la mira, escenarios educativos complejos y plurales, desde la participación ciudadana, la equidad de género, los derechos humanos en contextos interculturales le han dado un nuevo rostro a la sociedad y a la gestión, una tarea de grandes retos.

Autores como García Garduño (2000) Good y Brophy (1986) Blumberg y Geenfield, (1986) entre otros, coinciden en señalar que la dirección escolar eficaz se centra en lograr una identificación armoniosa con la comunidad a través de fortalecer o desarrollar un sentimiento de comunidad, con valores, cultura y

objetivos compartidos. Por su parte, las reformas educativas del presente están orientadas principalmente a la gestión de los sistemas educativos. Posicionan al directivo como el agente de la transformación escolar y con ello la ponderación de modelos de participación, que ponen su acento en un marco de relaciones colaborativas, que conciben al directivo como un animador social al ser promotor de los cambios en la escuela, de sus resultados, de sus avances y de sus logros. En este contexto se dice, que la gestión de un líder moviliza, genera empatías, liga propósitos, prevé situaciones, administra recursos, moviliza esfuerzos y conjunta voluntades. Sin embargo, estas virtudes pueden ser cuestionadas en contextos donde los intereses se multiplican y las voluntades se fincan en racionalidades no siempre compatibles. Aun en una escuela, donde pareciera que hay propósitos comunes, las perspectivas de los actores pueden ser divergentes. El ejemplo reciente es la propia Reforma Educativa en México, implementada por el gobierno federal en 2012: mientras los seguidores del modelo esgrimen argumentos fincados en la mejora y el beneficio a niños y maestros, (Nuño Meyer 2017 citado en Miranda 2012); grupos diversificados de maestros se amotinaron para protestar, inconformarse y recalcar las injusticias laborales de esta política. Los niños y padres de familia por su parte, no son los menos visibles en el conflicto o ¿acaso ellos afirman que la Reforma les ha traído algún beneficio? lejos de ello, padres de familia y niños reclaman el derecho a aulas dignas, a tener maestros suficientes que cubran la demanda, y al acceso a las escuelas. Este es un ejemplo cotidiano de que los fines y los medios para mejorar la educación están hoy más que nunca en cuestión. En el caso de la gestión escolar, podemos afirmar que hay paradigmas predominantes⁴ que orientan el curso de la gestión en las escuelas mexicanas, pero los sujetos de la comunidad escolar también tienen voz, y, finalmente ellos son los destinatarios directos de las acciones derivadas de la gestión escolar exitosa ya que “la calidad se logra capacitando y acompañando a los involucrados en el proceso” (Miranda, 2012, p. 3). En este sentido, el presente escrito integra la voz de alumnos de cinco

⁴ Como sería la gestión de la calidad mediante normas internacionales, dado que el tema de la gestión es un tópico de relevancia mundial (Cfr. Miranda, 2012)

escuelas secundarias sobre su participación en la elaboración y uso del reglamento escolar, a partir del análisis de la información proporcionada por los adolescentes. Se reflexiona si la gestión del directivo ha creado una solidaridad o no con respecto a la colegiación y la participación del alumnado en la elaboración y aplicación de los reglamentos que habrán de normar la disciplina en el contexto pedagógico.

Por qué las voces del alumno adolescente

En la gestión escolar emergen diversas racionalidades. Por un lado, la del directivo escolar que, de acuerdo a un plan, traza propósitos y prioridades durante un determinado ciclo de acción; también resaltan otras miradas, las de las profesoras y profesores, padres de familia, personal de apoyo y alumnado del plantel.

¿Por qué es importante recuperar la narrativa de los estudiantes? Porque en el plano de la gestión se priorizan aspectos centrados en la infraestructura, los recursos, los medios y los agentes estratégicos que participarán en el cambio (supervisión, autoridades civiles, padres de familia y maestros) pero a veces se dejan de lado a los protagonistas centrales de la escuela: los alumnos. El presente estudio, presenta las voces de esos actores e intenta reconocer, desde las narrativas dos cuestiones centrales: ¿Si participan en la elaboración del reglamento escolar? y ¿Cómo perciben las normas derivadas de ese reglamento? Recuperamos el reglamento escolar, porque es el dispositivo al que la escuela recurre para señalar que conductas se permiten y cuáles no, quién toma las decisiones y a quién le toca obedecer. En nuestro estudio nos interesa darles la palabra a los alumnos, porque a partir de sus voces refieren sus derechos, sus obligaciones, el rostro de sus autoridades y sus expectativas.

En este trabajo, se parte de considerar que los adolescentes de secundaria inician una etapa de autonomía moral⁵ (Piaget, 1974), donde pueden hacer juicios

⁵ En el nivel convencional se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro u ocupante de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades.

críticos y reflexivos sobre las reglas sociales. Por esta razón, se intenta destacar que el involucramiento del adolescente es fundamental, cuando se trata de analizar aspectos que impactan el espacio público desde una retórica fundada en el argumento y el consenso, por tanto se traza una vertiente de orden político en su reconocimiento al darle voz y rostro a estos agentes en la valoración de sus reglamentos.

Generalmente se plantea que las normas, reglamentos y dispositivos de control establecidos por las escuelas intentan regular la individualidad. Algunos autores señalan que los procesos de control disciplinar generan cuerpos dóciles. En este sentido, la escuela tiene como misión el control disciplinario, por tanto la institución que genera mayor control y vigilancia, propicia mejor disciplina y gana reconocimiento social al cumplir una función reguladora. Esta perspectiva ocasiona que los jóvenes vean a la escuela secundaria como un sistema *carcelario* en tanto limita sus libertades individuales al pretender uniformar y normalizar las prácticas, las interacciones y la convivencia escolar. Aspecto que no es compartido por partidarios funcionalistas, quienes señalan que precisamente la tarea de la escuela es institucionalizar a los sujetos, para con ello contribuir a un esquema de regularidad, solidaridad y continuidad social, (Durkheim, 1977).

En este contexto problemático, el objetivo es comprender qué piensan los adolescentes de las reglas escolares, si son tomados en cuenta para elaborar el reglamento escolar, si participan de manera activa en las decisiones que norman sus interacciones y qué opinión tienen de las reglas y normas escolares. Estos factores, como dar la palabra al alumno, ofrecen espacios para la participación, la toma de decisiones, propician una convivencia sana y promueven una formación ciudadana donde a la vez contribuyen a fortalecer ambientes de aprendizaje que tendrán implicaciones en el logro escolar y en el éxito de una gestión centrada en los aprendizajes y en la convivencia.

Al respecto, Rubilar (2003) señala que la gestión aparece como el desarrollo de compromiso de acción resultado de la democratización de los agentes que participan en situaciones de reflexión, crítica y propuesta. De ahí la importancia de la percepción del alumnado en relación a las normas en una institución educativa.

Este autor afirma que, en la medida en que se propicie un acercamiento de los sujetos de toda la comunidad académica para reflexionar y expresar críticas, se tendrán propuestas muy valiosas para la mejora en el desempeño de la gestión escolar. Otros estudiosos del tema argumentan que el sistema de gestión de calidad en una escuela incluye los procesos de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, convivencia escolar y apoyo a los estudiantes. Una gestión que no considere a los alumnos se queda cercenada a una dimensión unipersonal; así, se trata de volver este ejercicio un espacio para respetar las demandas de la comunidad.

Los reglamentos en la escuela y el liderazgo del director

Los reglamentos tienen un gran impacto en la vida escolar, de su cumplimiento o no dependen factores como la evaluación, el control disciplinar y las normas cotidianas que habrán de determinar los tipos de convivencia o interacción permitidos o sancionados. También pueden ser un instrumento formativo (Ochoa y Diez, 2013) y de convivencia escolar. Los alumnos de las secundarias se ven afectados en su dinámica escolar por un reglamento que establece aspectos como: el uso de un determinado uniforme, el control de ingreso y salida del plantel, el tipo de objetos que pueden portar, si les es permitido el uso del teléfono móvil y los requisitos para utilizarlos, las condiciones de uso de otros dispositivos electrónicos, los horarios de recreo y clase, los tipos de interacción que se prohíben, el uso de espacios exclusivos y la autorización a ciertas áreas de la escuela, la prohibición de ciertos consumos, entre otras disposiciones.

Los directivos y docentes de las escuelas, generalmente utilizan los reglamentos porque establecen normas en el espacio social, indispensables para la buena convivencia. En las aulas son parte del encuadre o contrato pedagógico, sin embargo, algunos estudios (Ochoa y Diez, 2013) muestran que los alumnos desconocen y no participan en su elaboración y en el establecimiento de normas y reglas de convivencia en sus aulas. La participación de los alumnos en la elaboración, la colegiación y el consenso, marcan la diferencia entre un liderazgo impositivo o con *poder sobre* y un liderazgo colaborativo o de *poder con*, de acuerdo a Contreras (2009).

Por tanto, se esperaría que la gestión de los directores escolares no solo formalice un reglamento en el sentido de otorgarlo por escrito a alumnos, docentes y madres y padres de familia, sino que además lo legitimen en el sentido de convertirlo en una norma consensuada para la vida escolar y en una clave aceptada por los alumnos para establecer reglas de convivencia cotidiana. Por ello, ambos aspectos están en relación, si el directivo se asume como gestor participativo habrá de considerar los reglamentos no sólo como vías para formalizar las normas y concretarlas en la escuela, sino además como elementos de participación donde los alumnos puedan colaborar en su elaboración y lograr la convicción formativa de que los reglamentos son útiles y fomentan una sana convivencia, con ello no solo contribuyen a una escuela regulada por normas, sino a la formación ciudadana participativa y reflexiva, propósito central de la escuela secundaria.

En este escenario, la situación del director escolar es de tensión: por un lado el reglamento es un dispositivo que genera formas de consenso y acuerdo en la comunidad escolar, por otra es un foco de inconformidad, a veces invisible para los alumnos, quienes se sienten violentados ante algunas disposiciones como el usar un uniforme o determinado tipo de corte de pelo, un estilo de vestimenta que califican de conservador, así como la prohibición de ciertos estilos, modas, consumos, usos de dispositivos tecnológicos, entre otros.

Desde un análisis de lo que Ball (1989) llamó la micropolítica escolar, los grupos que se resisten a las normas dictadas desde la autoridad escolar constituyen grupos que preservan sus intereses bajo formas a veces soterradas de indisciplina o rebeldía. En este caso, los alumnos no están exentos de esta condición. Ante esta tensión, posiciones como la de Blase y Anderson (1995) consideran que la gestión del directivo escolar despliega o un liderazgo basado en el uso del “poder sobre” o uno fundado con base en el “poder con”: El primero, “poder sobre”, centra sus acciones en el control y la manipulación de las conductas, pensamientos y valores de otros, es el poder para la dominación. Por su parte, “el poder con” pone su acento en la reciprocidad, equidad y mutualismo” (Contreras, 2009, p. 56). Por su parte Good y Brophy (1986) consideran que los directores eficaces fortalecen el sentido de comunidad, al impulsar valores, cultura y

objetivos compartidos, en este sentido, se trata de plantear desde la valoración de las voces adolescentes qué tanto los directores han construido el sentido de comunidad al involucrar a los alumnos en las formas disciplinarias instituidas a través del reglamento, que dada su trascendencia en la vida escolar es una oportunidad para valorar si el liderazgo del directivo es un *poder sobre* o un *poder con*, que de acuerdo a Blase y Anderson (1995) marcaría la diferencia entre instituciones democráticas o autoritarias. El análisis permite comprender cómo la recuperación de las voces del alumnado se convierte en ventanas de oportunidad para desplegar un liderazgo horizontal, recíproco y compartido con la comunidad escolar.

El camino del método

Lógica del estudio. La metodología es fundamentalmente de naturaleza cualitativa, se basó en recuperar los argumentos a través de grupos de discusión. Esta técnica se eligió porque retoma el dinamismo de la cotidianidad en la que están inmersos los sujetos, con ello se busca llegar a ciertos consensos con los temas en discusión. “Las hablas individuales confluyen en el grupo tendiendo al consenso o a la disparidad razonada” (Flick, 2007, p. 27). Los grupos de discusión se generan a partir de conformar grupos heterogéneos constituidos aproximadamente por ocho o diez participantes a quienes se les lanza una pregunta abierta por parte del moderador del grupo, la cual genera respuestas diversas y un flujo de posicionamientos personales sobre el tópico en cuestión, que al ser confrontadas por los propios adolescentes reunidos en un espacio común los llevan a un cierre consensuado.

En este caso se lanzó la cuestión siguiente: ¿La escuela los toma en cuenta para medidas disciplinarias? ¿Para elaborar los reglamentos? A través de estos elementos se produce la elaboración y la construcción-re-construcción del discurso. “El resultado es un material común en torno al tópico que se explora, que contiene los significados sociales (intersubjetivos) que el propio grupo elabora” (Suárez, 2005, p. 33).

Unidades de observación. La investigación se realizó con estudiantes de cinco escuelas secundarias públicas, las cuales se identifican a través de una letra del

alfabeto, ubicadas en la zona sur de la ciudad de Guadalajara (Escuela “A” y “E” se ubican en la colonia Miravalle; la escuela “B” se localiza en la zona del Rastro; La “C” en la colonia el Sauz; y la “D” en la colonia Río Nilo). Se trabajó un grupo de discusión por escuela participante. Los criterios para la elección de las escuelas fue la disposición por parte de sus autoridades para ingresar a estos grupos de discusión, los cuales se trabajaron con un número reducido de participantes, conformado por hombres y mujeres. El limitado número de estudiantes entrevistados no resta valor a los resultados encontrados y permite lograr los objetivos propuestos. Así, lo que se busca es tener un marco exploratorio que ofrezca elementos para comprender el mundo de este grupo y añadida, entre otras cosas, ejes de reflexión sobre el uso de los reglamentos en sus escuelas. El análisis de la información se dio a través del análisis de contenido, y una vez extraídos los fragmentos para el análisis se sistematizaron los elementos narrativos y se agruparon en ejes semánticos para su interpretación subsecuente. La noción de *adolescencias* se utiliza de manera indistinta para referir hombres y mujeres adolescentes; de la misma manera se rescata *adolescencias* en plural por las múltiples características que estos sujetos pueden compartir pues según Anzaldúa (2012, p. 203) “difícilmente pueden explicarse como categorías totalizantes basadas en las características identitarias, como hacían las teorías psicológicas clásicas”. La noción de *adolescencias* o *adolescentes* es sociocultural y reconoce la pluralidad de perspectivas.

Tratamiento de la información. Los juicios valorativos de los adolescentes conllevan a develar el mundo que han vivido y, a la vez, sus expectativas. Por ello, metodológicamente, de la narrativa extraemos lo que viven con respecto a los reglamentos y su uso en la cotidianidad pero también lo que los adolescentes esperan de su escuela. Con respecto a las cinco escuelas del estudio, se aclara que no se pretende clasificarlas, ni compararlas, sino abordarlas desde la particularidad de sus *adolescencias*, evidenciadas desde las voces, quizá se encuentren regularidades que de ninguna manera pretenden ser generalizables a otros contextos. Se trata de analizar comprensivamente el fenómeno y ofrecer

algunas líneas de análisis y reflexión. Es esencialmente un estudio de naturaleza descriptiva-comprensiva.

RESULTADOS

Voces adolescentes sobre el reglamento escolar

Las respuestas de los adolescentes⁶ se muestran en cuadros analíticos del uno al cinco, cada escuela se representa con una de las cinco primeras letras del alfabeto (Tabla 1). Al final de la presentación se analizan las opiniones de los alumnos y se infieren elementos para la interpretación de ejes semánticos que se construyeron desde el análisis de las narrativas.

Tabla 1 ¿La escuela los toma en cuenta para elaborar los reglamentos?

Cuadro 1: Escuela “A”

Ao: cuando quieren nos toman en cuenta.

Aa: cuando ya no saben qué hacer con nosotros.

Aa: nomás para entregar trabajos.

Cuadro 2: Escuela “B”

Mo: ¿los toman en cuenta para elaborar un reglamento?

Ao: ¡ah! ¿Qué si nos preguntan?

Mo: ¿si les preguntan a ustedes?

Ao: sólo nos dicen, ¡Ah! este es el reglamento y ya.

Mo: ¿ustedes no participan para nada en este reglamento?

Aos: ¡Nooo!

Cuadro 3: Escuela “C”

Mo: ustedes participan en la elaboración...

⁶ Las voces de las adolescencias se presentan con los códigos Aa. Alumna; Ao alumno; Mo. Moderador; Aos. Alumnos y alumnas.

Ao: participamos haciéndolo

Mo: ¿sí?

Ao: pues si nada más que ellos ponen el 90% de las reglas y nosotros 10%

Ao: bueno un 5

Mo: ¿les gustaría participar más en ese tipo de...?

Ao: si porque ellos solo ponen reglas a favor

Mo: y ¿del reglamento general?

Ao: yo creo que este está mejor elaborado pero no participamos nosotros.

Mo: ¿no participan, lo conocen?

Ao: te lo entregan al inicio del año y te hacen firmar para que estés consciente y a favor.

Mo: se los entregaron cuando estuvieron en primero

Mo: pero ¿no hay una materia donde ustedes se pongan a revisar eso?

Ao: en nuestras clases

Mo: tal artículo ¿qué se ponga a analizarlo entre todos y discutir?

Ao: ¡nooo! ¡Nunca!

Cuadro 4: Escuela “D”

Ao: a veces aplican las reglas cuando les conviene, a mí me han hecho cortarme el cabello tres veces en la semana, que por qué no les gustaba. Yo sí me molesté y le dije a la prefecta qué cómo es posible que anden viendo del cabello cuando otros se pegan y se gritan.

Ao. Aunque muchos maestros como que se amparan del reglamento, tú haces una cosa mínima...

Ao: sí.

Ao: dicen que es una falta de respeto.

Ao: llevan un control como expedientes de reportes y ya con un cierto número de reportes ya

llaman a tus papás.

Mo: ¿estaría bien que dijeran ustedes que se conocen, decidir si esto está bien?

Aa: o también como valorar de ver con estos alumnos, que no es tan leve, pues unos cinco puntos luego exageran para poner las cosas, a mí me pusieron 15 puntos porque reí.

Ao: a mí también

Ao: y de hecho es leve

Ao: nos perjudican porque luego con cincuenta puntos nos quitan la carta de buena conducta.

Risas

Cuadro 5: Escuela “E”

Aa: en el grupo siempre nos hablan tanto de obligaciones y derechos que tenemos y espacios para reporte y esas cosas.

Aa: ¡Ay! solo hacemos a principio de cada año, se suponía que deberíamos tener reglamento en cada salón, pero en muchos no tenemos...

M: ¿y ustedes participan en eso? Si me ven comiendo en clases el castigo seria esto.

Ao: sí

M: ¿ustedes participan en eso y el reglamento general de la escuela?

Aa: eeh... si lo promueven, pero no, es que no hacemos mucho uso de eso de las sanciones que vienen ahí, sobre el reglamento escolar todo el tiempo nos dan sanciones, así como de hacer algo o cometer una falta digámoslo, algo que tenga que ver con la suspensión o algo así sí lo aplican, pero en algo esencial se les olvida

Fuente: elaboración propia.

Aunque la narrativa mostrada en los cuadros anteriores se ha seleccionado para centrar aspectos esenciales ligados al propósito del estudio, su presencia permite advertir que cada escuela es distinta, ya que está situada en contextos y en condiciones que las hacen peculiares, sin embargo las narrativas de los adolescentes permiten observar ciertas regularidades, las cuales podrían deberse a que las prácticas escolares poseen una estructura encarnada en el mundo

instituido que constituye aquello que Tyack y Cuban (2001) llamaron *la gramática de la escolaridad*. Así, vemos que los adolescentes refieren situaciones comunes en la cultura escolar que a fuerza de la tradición, generan ciertas constantes en el mundo cotidiano. Siguiendo la idea de ambos autores sobre las gramáticas escolares (Tyack y Cuban, 2001) con respecto al uso de los reglamentos podemos señalar que: hay dos tipos de reglamentos. Los primeros son los de uso general para toda la escuela donde se norman aspectos como la hora de entrada, salida, los permisos, la tolerancia en el horario de ingreso, el uniforme, y la conducta que deben cumplir en espacios escolares: salones, baños, patios, salas, laboratorios, etc. En estos reglamentos de carácter general se plantean sanciones, autorizaciones, permisos, que tienen como propósito normar la conducta en el plantel. Los segundos, son los reglamentos que se hacen en cada salón y en cada asignatura, donde los maestros al entregar el encuadre de su materia elaboran un reglamento, a veces, con la participación y socialización de los alumnos, donde se señalan aspectos de carácter pedagógico y disciplinar que se deben guardar en la clase.

Estos reglamentos norman la conducta en clase y tienen repercusiones para evaluar cada una de las asignaturas, a través de aspectos como el valor de las tareas, el cumplimiento, los exámenes parciales, la participación, la hora de entrada a clase, la tolerancia en el ingreso y comportamientos que guardaran con respecto al uso del celular y de otros dispositivos. Los alumnos lo hicieron ver a partir de las siguientes expresiones:

Mo: oigan y ¿la escuela los toma para medidas disciplinarias? ¿Para reglamentos?

Ao: cuando quieren.

Aa: cuando ya no saben qué hacer con nosotros.

Mo: por ejemplo ¿cuándo un maestro les dice, vamos a hacer esto, ustedes opinan...?

Todos: ¡no!

Ao: nada más la de Historia.

Aa: ¡ah! sí la de Historia.

(Gpo. Discusión escuela A).

En este caso los alumnos de la escuela “A” refieren al reglamento que se elabora por el maestro de una asignatura, la de Historia, no así en el caso de las demás

asignaturas. El caso de la escuela “B” es semejante, solo algunos profesores en los grupos realizan la práctica de socializar el reglamento y aplicarlo durante el ciclo escolar:

Mo: ¿ustedes no participan para nada en este reglamento?

Aos: ¡nooo!

Mo: ¿Y en el salón de clases los maestros definen cómo van a trabajar?

Aos: ¡sííí!

Mo: ¿cumplen los maestros?

Ao: sí, bueno. Sí

Mo: porque a veces hay alumnos que dicen que los maestros acuerdan una cosa y al final hacen otra...

Ao: pues una que otra vez depende...

Mo: y en temas de la evaluación, de cómo los van a evaluar ¿los toman en cuenta?

Ao: ¡no!

(Gpo. Discusión escuela B)

El caso de la escuela C presenta condiciones semejantes a las anteriores:

Mo: sobre los aspectos de la disciplina, siempre hay reglamentos escolares ¿verdad?

Aa: sí

Mo: ¿los toman en cuenta para elaborar eso?

Aa: este...

Ao: nosotros a ellos

Mo: ¿no ellos a ustedes?

Ao: algunos

Ao: algunos

(Gpo. Discusión escuela C).

También se puede observar un uso parcial de los reglamentos pues algunos profesores lo utilizan de manera unipersonal y no siempre respetan los acuerdos. Aunque se mencionan casos de maestros que son congruentes con el uso de estos dispositivos.

Mo: y en el tema de evaluación ya cuando los evalúan, cada periodo, ¿ustedes participan en cómo se debe hacer la evaluación?

Todos: ¡sí!

Ao: según el encuadre

Mo: ¿hay sorpresas?

Ao: sí, con el profe de matemáticas nosotros esperábamos un encuadre, la maestra nos dijo ampliamente que es lo que queríamos y nos iba a ir evaluando, nosotros anotamos y ese iba quedar de encuadre pero en este quinto bloque nos iban aplicar dos exámenes y entonces ella dijo voy a basar el 25% en un examen y el otro 25% en el otro y no voy a contar trabajos, no voy a contar esto y lo otro y entonces todos empezaron a reclamar y la maestra dijo de no es que yo si lo quiero así y así se va hacer. Como que para que entonces.

Aa: para que nos hizo trabajar si no nos va contar nada.

Ao: ni sabe cómo vamos porque no lo registran, no dicen cada actividad.

Ao: pero eso no es en todos, la mayoría tiene su encuadre por ejemplo el maestro de química nos dijo que están nuestro encuadre que si el profe se equivoca en nuestra calificación, nosotros podemos ir y hablar con el encuadre en mano e ir hablar en dirección o prefectura para que si la calificación está mal la cambien, ya con eso tienen como cierta postura de los alumnos a su calificación.

Mo: o sea nos encontramos que hay maestros que tienen su encuadre pero no lo respetan

Aos: ¡sí!

(Gpo. Discusión escuela D)

En el caso de una de las escuelas (escuela E) los alumnos aceptan los reglamentos como un elemento básico para regular las interacciones y dicen estar de acuerdo en que éstos sean parte de su cotidianidad.

Mo: muy bien, este, ¿a ustedes estas medidas de disciplina que hay en la escuela les parecen rígidas o les parecen como muy laxas?

Ao: yo creo que están mitad y mitad ¿no?, no son como muy estrictas, pero tampoco como muy relajadas y así no te dejan hacer lo que tú quieras

Mo: ok, ¿están de acuerdo con la opinión de su compañero?

Aa: ¡sí!

Mo: tú

Aa: ¡sí!

Mo: ¿a todos les parece un buen reglamento?

Aa: ¡sí!

Aa: ¡sí!

DISCUSIÓN DE LAS NARRATIVAS

Para los adolescentes los reglamentos tiene mucha familiaridad y son parte esencial del diario acontecer escolar. Podemos notar que cada escuela es distinta y no es posible establecer situaciones generales, aunque, sin ser el propósito del presente estudio, se advierten ciertas regularidades y a la vez diferencias

interesantes. Una de las regularidades es el tipo de reglamentos usados en la escuela, unos son de carácter referente al aula y están elaborados en el contexto de cada clase y el responsable es el docente y otros son de carácter escolar y el responsable de su ejecución es el director junto con otras autoridades del plantel como los prefectos, tutores, y maestros. Como aspecto común en las escuelas se puede advertir también un uso parcial de los reglamentos según los estados de ánimo o las circunstancias de los responsables o bien el carácter o estilo de cada autoridad escolar: directivo, maestro o prefecto.

Es notorio, desde la perspectiva de los alumnos, el uso arbitrario de los reglamentos en aspectos que ellos consideran *intrascendentes* y que trastocan su individualidad, como el tipo de corte de cabello, el uso de aditamentos o joyas, así como uso de determinado uniforme conforme las disposiciones escolares. El uniforme es un tipo de vestimenta conservadora ante valores que los alumnos no comparten y se oponen a utilizar. Ante ello, existen muchas prácticas de resistencia con respecto a este tipo de disposición institucional. La participación de ellos es nula en la elaboración y análisis de las disposiciones derivadas de los reglamentos y este fue un referente común en las cinco escuelas investigadas. Frente a la nula participación y el no sentirse parte de los reglamentos, los alumnos viven situaciones de rechazo y emociones negativas de malestar generadas por el uso arbitrario o parcial de los reglamentos.

La expectativa de los adolescentes con respecto a sus derechos y obligaciones derivadas de un reglamento escolar es fundamental, ellos consideran que sí debe haber reglamentos, pero en su deliberación los razonamientos sobre lo importante o lo que debe normar la interacción es más esencial que el coaccionar aspectos como la vestimenta:

Ao: a veces aplican las reglas cuando les convienen, a mí me han hecho cortarme el cabello tres veces en la semana, que porque no les gustaba. Yo sí me moleste y le dije a la prefecta que como es posible que anden viendo del cabello cuando otros se pegan y se gritan. (Escuela "D")

Una vez analizadas las voces de las adolescencias sobre el uso de los reglamentos escolares en las escuelas secundarias se retorna al punto central del presente estudio: valorar el liderazgo directivo desde estas narrativas que

permiten analizar el tipo de gestión que desarrolla este actor. Rescatando la tesis de Blase y Anderson (1995) quienes consideran que el liderazgo del directivo se puede constituir desde un *poder sobre* o un *poder con*, en el sentido de construir una gestión o desde la imposición a los otros (poder sobre) o desde el consenso y el acuerdo de la comunidad escolar (poder con), podemos señalar que ambos tipos de liderazgo se practican en las escuelas.

En la escuela E se da un caso de un profesor que en el aula establece encuadres y contratos pedagógicos desde el consenso, reconociendo en los alumnos la capacidad de argumentar o incluso contravenir su juicio, la calificación, cuando estos refutan con base en evidencias y de acuerdo a los encuadres. No así en el caso de las demás escuelas, donde el estilo que más predomina es el liderazgo con un *poder sobre*, esto lo vemos en las expresiones de malestar ante situaciones de imposición o donde el reglamento y la norma son usados de manera arbitraria de acuerdo al estado de ánimo o la circunstancia. Se puede notar que la presencia del directivo en el uso de los reglamentos es nula, pues quienes ejercen de manera directa el reglamento son los profesores y los prefectos, sin embargo la figura del directivo escolar parece poco referida en las narrativas adolescentes.

CONCLUSIÓN

Las voces del alumnado muestran la invisibilidad del directivo en la cotidianidad de la vida escolar. La presencia de este actor fundamental que representa la autoridad máxima de la escuela, es ocasional (Valencia, 2016). En pocas palabras, el director es una figura invisible en la cotidianidad escolar de acuerdo a las narrativas adolescentes de este estudio.

Conviene reflexionar sobre la gestión directiva, no solo ligada al buen funcionamiento material o a la infraestructura adecuada de una escuela, que es por supuesto importante, sino a lo esencial, a la formación y a la construcción de ciudadanías participativas basadas en la capacidad de decidir y de asumir de manera responsable la vida pública. Así, la gestión y el liderazgo constituyen una vía para desarrollar comunidades participativas y solidarias en espacios

incluyentes, reflexivos y ciudadanos. Por otra parte, el estudio muestra las voces adolescentes en torno a la expectativa de una autoridad escolar que sabe escuchar, que pone en la mesa del debate la norma, que discute, consulta y utiliza cotidianamente la democracia participativa, el consenso y el acuerdo, demanda que atraviese a directores, docentes, prefectos o tutores, en quienes recae una responsabilidad formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Anzaldúa, R. (2012.) *Infancias y Adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. Tramas* (36).

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.

Blase, J. y Anderson, G. (1995). *The Micro Politics of Educational Leadership*. Nueva York: Teachers College Press.

Blumberg, A., Greenfield, W.D. (1986). *The Effective Principal: Perspectives on School Leadership*. Boston: Allyn y Bacon.

Contreras, P. (2009). *Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. Revista Educación*.

Durkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociológico*. Madrid, España: Morata.

Good, T. y Brophy, J. (1986). School effects. En M. Wittrock, (Ed.) *Handbook of research on teaching*, (pp. 570-602). New York: MacMillan.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García Garduño, J.M. (2000). ¿Cuáles son las características del liderazgo del director y del supervisor de educación básica efectivo? Una revisión de la literatura internacional y la investigación generada en México. En *Psicología educativa: Programas y desafíos en educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Good, T. y Brophy, J. (1986). School effects. En M. Wittrock, (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.

Miranda, R., Bernal, D. y Rodriguez, R. (2012). *La gestión escolar desde la perspectiva de los alumnos: Un estudio de caso*. XIII Asamblea General de la ALAFEC, Buenos Aires, Argentina.

Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Fontanella.

Ochoa, A. y Diez-Martínez (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. En *Avales de Políticas Públicas y Educación, Río de Janeiro*, 21(81), 667-684, Disponible en <http://www.redalyc.org/html/3995/399538147003/>

Rubilar, F. (2003). *El discurso y la acción de la gestión escolar y de las prácticas curriculares: Una mirada investigativa en tiempos de reforma*. La Pampa, Argentina: Praxis Educativa.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona España: Laertes.

Tyack, D. y L. Cuban. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Valencia, A. (2016). La invisibilidad de las adolescencias en el espacio escolar desde el análisis de sus narrativas. En D. Coronado y A. Valencia (Coords.), *Espacio, Juventud y Educación: Una compleja relación escalena* (pp. 21-54). México: Universidad de Guadalajara.

Artículo de Revisión bibliográfica

Fecha de presentación: marzo, 2018 Fecha de aceptación: abril, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

LA TAREA INTEGRADORA COMO ASIGNATURA DEL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN EN LA ESPECIALIDAD CONTABILIDAD THE INTEGRATED TASK AS SUBJECT IN THE EXERCISE OF THE PROFESSION ON ACCOUNTABILITY SPECIALITY

Mario Lazo-Rodríguez¹; María de las Mercedes Calderón-Mora²; Gretter Ledesma-Santos³

¹Licenciado en Educación. Especialidad, Economía. Máster en Ciencias de la Educación. Mención Educación Técnica y Profesional. Profesor Auxiliar. Director del Centro Politécnico Rubén Martínez Villena. Cabaiguán y Coordinador de la carrera Contabilidad y Finanzas en el Centro Universitario "Capitán Silverio Blanco Núñez". mariolazo@cprmv.ca.ss.rimed.cu; ²Licenciada en Educación. Especialidad, Economía. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Profesora de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". mcalderon@uniss.edu.cu; ³Ingeniera Química. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar. Profesora del Centro Universitario "Capitán Silverio Blanco Núñez", Cabaiguán. gretterledesma@uniss.edu.cu

¿Cómo citar este artículo?

Lazo-Rodríguez, M., Calderón-Mora, M. de las M. y Ledesma-Santos, G. (noviembre-febrero, 2018). La tarea integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la especialidad contabilidad. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 212-233. Disponible en

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/630>

Resumen

En el ámbito del proyecto institucional "La profesionalización de docentes y directivos", donde una de sus tareas es la preparación de los docentes de la Educación Técnica y Profesional (ETP), para la integración de los componentes académico, laboral e investigativo desde la Tarea Integradora; se precisa la necesidad de su conceptualización como asignatura del ejercicio de la profesión. Se hizo una revisión bibliográfica desde la didáctica particular y la pedagogía de la ETP y la caracterización del proceso de preparación de este tipo de docente, desde la actualización en el orden económico y financiero según el nuevo modelo económico y científico-técnico relacionado con la familia profesional y la

especialidad en que trabajan. Debido a las insuficiencias en la práctica pedagógica para concebir su definición, por la pluralidad de términos en su concepción, la falta de orientaciones metodológicas en los documentos normativos que orienten a los docentes para su dirección desde la vinculación centro-politécnico-entidad laboral, se aplicaron métodos del nivel teórico: histórico-lógico, inductivo-deductivo, revisión de documentos y análisis del producto de la actividad de los docentes con el siguiente objetivo: socializar un acercamiento a la conceptualización de la Tarea Integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la especialidad Contabilidad.

Palabras clave: contabilidad; educación técnica y profesional; tarea Integradora.

Abstract

In the scope of the institutional project "The professionalization of teachers and managers" fulfilling one of its tasks related to the preparation of the teacher of Technical and Professional Education (ETP) for the integration of the instructional, labor and research components from the task Integrator needs to be conceptualized as a subject of the exercise of the profession in this educational level. In order to achieve this conceptualization, it was necessary to review the bibliography related to the integrative tasks from the particular didactics and pedagogy of the ETP, as well as to characterize the process of preparation of this type of teacher since the updating in the economic and financial order according to the New economic and scientific technical and technological model particularly related to the professional family and the specialty in which they work. From this perspective and the insufficiencies in the pedagogical practice to conceive the same by the plurality of terms in its conception, the lack of methodological orientations in the normative documents that orient teachers for its direction from the linking center Politecnical work entity, the authors Applied methods of theoretical level such as historical-logical, inductive-deductive, document review and analysis of the product of teachers' activity with the following objective: to socialize an approach to the conceptualization of the Integrative Task as a subject of the exercise of The profession in the specialty of Accounting.

Key words: conceptualization, subject, Integrative task, exercise of the profession.

INTRODUCCIÓN

La ETP es la encargada de la formación integral de la fuerza de trabajo calificada del país, según la demanda existente en las entidades de la producción y los servicios. Este encargo social dado a la educación ha conllevado a un perfeccionamiento constante a planes y programas de estudio, adaptando los contenidos teórico-prácticos a las necesidades que requieren las empresas estatales y las nuevas formas de organización aprobadas en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución.

En este proceso, la ETP ha rediseñado su misión con el objetivo de atemperarla a las nuevas condiciones, que se define: dirigir científicamente la formación integral de técnicos medios y obrero calificados para el trabajo, en correspondencia con el desarrollo económico y social del país, a través de la integración de las instituciones educativas con las entidades de producción y servicios, comprometidos con los valores y principios que caracterizan al sistema social cubano.

Dentro las transformaciones realizadas a los planes y programas de estudio se considera recurrente señalar la introducción de nuevas asignaturas que propicien el logro de la misión que tiene la enseñanza en los contextos actuales, siempre en busca de formar en los futuros profesionales las habilidades instructiva, laborales e investigativas que permitirán en su quehacer cotidiano dar solución a los problemas que se enfrenta en la producción y los servicios a través de la ciencia.

En la formación de los técnicos medios se introduce en el plan de estudio la asignatura Tarea Integradora como una asignatura del ejercicio de la profesión dentro de la enseñanza práctica la cual tiene como finalidad contribuir a la formación de una cultura general e integral, la formación vocacional y orientación profesional, así como al desarrollo o profundización de las habilidades profesionales de los estudiantes mediante la integración del componente instructivo, laboral e investigativo, a partir de la solución de problemas de la producción, los servicios o el centro. Plan de estudio Resolución Ministerial (RM) 109/2009. (MINED, 2009, p. 262).

Aunque en la actualidad existen autores que han investigado la temática de las tareas integradoras como: Labarrere, (2001), Hernández, (2003), Bermúdez, Morry y otros (2003), Addine, (2004), Miranda, (2004), Borroto, (2009) Artiaga,(2010), Fiallo, (2011), León, (2012), Pérez, (2012), León, (2013), Valdivia, (2013), García, (2009), y Hernández, (2014), Ruiz, (2014), Trocones, (2018), donde todos coinciden que las mismas deben partir de un eje integrador para dar solución desde la interdisciplinariedad a problemas de la producción y los servicios, pero no desde una concepción de asignatura.

En la práctica pedagógica los autores, a partir de controles a docentes de la especialidad Contabilidad en el Centro Politécnico CP Rubén Martínez Villena, corroboraron un grupo de insuficiencias en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de esta nueva asignatura que aparece en el currículo académico de los técnicos medios, las cuales están enmarcadas en la falta de orientaciones didáctico-metodológicas de cómo dirigir el proceso, la precisión de métodos, procedimientos y medios de cómo integrar desde las formas de organización, los componentes instructivo, laboral e investigativo en el informe final, la pluralidad de términos para definirla como asignatura en documentos normativos.

Las insuficiencias anteriormente señaladas, fueron tratadas desde las dos direcciones de trabajo metodológico y así, no se le dio solución a la problemática, según los documentos normativos emitidos para la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la asignatura, solo se evidenció el qué y no el cómo; por lo que se propone resolver a través de la investigación científica diseñando dentro de una estrategia de preparación del docente para la especialidad, una acción relacionada con: conceptualizar la Tarea Integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la formación del Técnico Medio en Contabilidad, a partir de una tarea del proyecto: La profesionalización del docente y directivos educacionales, se pretende desde el proyecto y la tesis doctoral socializar un acercamiento a la conceptualización de la Tarea Integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la especialidad de Contabilidad.

DESARROLLO

Desde la revisión bibliográfica de la literatura especializada en la pedagogía de la ETP, se corrobora, que en los momentos actuales existen importantes estudios dedicados al desarrollo de las Tareas Integradoras, tanto a nivel internacional como en el país, siempre concebidas como la actividad planificada por el profesor para que el alumno la desarrolle en clase o fuera de esta, no concebida como una asignatura.

A nivel internacional se evidencian investigaciones relacionadas con la temática en las Universidades Tecnológicas de Ecuador y México entre los que se pueden señalar: Tobón, (2004), Tobón (2008), López (2012), Pimienta (2012), Carrasco, (2013), y a nivel nacional en el contexto de la Educación Técnica Profesional, León, (2008), Borroto, (2009). También en otros niveles educativos existen investigadores que han trabajado las tareas integradoras desde las ciencias pedagógicas, tales es el caso de Rodríguez (2010), Vega (2010), Duque (2010) y Garrido (2011); todos coinciden en la definición de la tarea integradora como la acción que planifica el docente para que el estudiante resuelva en la clase o fuera de esta.

En la literatura consultada por los autores, tanto a nivel internacional como en el país, no se evidenciaron investigaciones en relación a la tarea integradora con la concepción de asignatura, esta se incluye en la Educación Técnica y Profesional en el nivel educativo medio superior profesional a partir de la modificación de los planes de estudio y programas en el curso escolar 2009/2010, con la resolución 109/2009.

Antes de analizar de forma pertinente los referentes de la Tarea Integradora como asignatura, se hizo necesario tratar el término tarea docente, tarea integradora y su clasificación.

Autores como Lompscher, Markova 1987, y Álvarez de Zayas (1999, p. 18), han definido la tarea docente como “la célula del proceso docente-educativo”. Al referirse a la tarea docente, Davidov plantea:

La tarea docente, con cuyo planteamiento comienza a desarrollarse la actividad docente, está encaminada a que el escolar analice las condiciones del origen de los conceptos teóricos, y domine los

procedimientos generalizados correspondientes de las acciones hacia algunas relaciones generales de la esfera objetual que se asimila. (1987, p. 31).

Las tareas son consideradas como el "núcleo (célula) genético de los trabajos independientes, de modo que a su formulación hay que prestarle gran atención durante la planificación de la actividad docente y en especial del trabajo independiente. (Pidksisti, citado en Arteaga, 2010, p. 2). Este profesor señala que:

La tarea, en cualquiera de los tipos de trabajo independiente expresa en sí, la necesidad de hallar y aplicar los nuevos conocimientos con nuevos métodos, o de poner relieve, determinar y buscar nuevas vías y métodos para alcanzar los conocimientos.

A su vez, la tarea cognoscitiva se determina por los objetivos generales y particulares de la enseñanza, por el carácter del material docente y por objetivos didácticos concretos, condicionados por el nivel de los estudiantes, incluso de cada estudiante, por sus motivaciones e intereses, por la satisfacción o autorrealización de cada uno de ellos en la ejecución de la tarea.

En cada tarea docente hay un conocimiento a asimilar una habilidad a desarrollar, un valor a formar. El método, en la tarea es el modo en que cada estudiante lleva a cabo la acción para apropiarse del contenido. En la tarea docente el proceso de enseñanza-aprendizaje se individualiza, se personifica. En la tarea, el centro, el sujeto fundamental del proceso es cada estudiante, y al ejecutarla se presta en correspondencia con sus necesidades y motivaciones.

Álvarez de Zaya (1999), plantea una visión holística en relación a la tarea docente, es célula del proceso docente-educativo porque en ella se presentan todos los componentes y las leyes del proceso y además, cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor, al hacerlo se pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía.

Álvarez de Zaya señala:

La tarea docente, como la célula del proceso docente es la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso que se realiza en ciertas

circunstancias pedagógicas, con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental, de resolver el problema planteado al estudiante por el profesor. (1999, p. 18).

Desde esta concepción y a partir del criterio de dicho autor el proceso docente se desarrolla de tarea en tarea hasta lograr el objetivo propuesto, es decir, hasta que el estudiante se comporte del modo esperado, de forma que todo el proceso docente en la escuela estará dado por una serie de situaciones que poseerán como núcleo el desarrollo de una tarea, es decir, el logro de un objetivo, que implicará la transformación sucesiva de la personalidad del estudiante.

Esto significa que en el proceso de solución de una tarea docente se desarrollan las potencialidades individuales de los alumnos, a la vez que adquiere nuevas cualidades de la personalidad. Lo que permite afirmar que la tarea docente es una herramienta didáctica para la formación de la personalidad desde todos los puntos de vista.

En las últimas décadas investigaciones realizadas en torno a las categorías de tareas y problemas docentes han alcanzado un crecimiento notable y en todas ellas se corrobora la necesidad y utilidad de establecer una tipología de tarea, al considerar el problema docente como una tarea de mayor potencialidad para la formación y desarrollo integral de los educandos durante la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde en el caso particular de la Educación Técnica Profesional, es el problema profesional.

A partir de las reflexiones anteriores, en este nivel educativo la tarea docente en la formación del Técnico en Contabilidad, que demanda la producción y los servicios es entendida como la célula del proceso docente a través de la cual se ponen de manifiesto los componentes fundamentales de la actividad pedagógica. Su función principal es la de organizar la participación de los protagonistas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del centro politécnico o la entidad laboral como contexto de formación profesional.

La esencia transformadora de esta tarea docente se manifiesta a través de los métodos que se empleen para solucionarlas, de manera que se identifiquen con el modo de actuación profesional, por lo que estas deben ser variadas por sus

formas y enfoques que pueden adoptar, siempre dirigidas a la formación multilateral de la personalidad del técnico contador en formación. Además, deben estructurarse a partir de los objetivos jerárquicamente determinados de forma consciente y planificada.

La formación de cualidades de la personalidad del estudiante se logra mediante la integración dialéctica de habilidades y en última instancia, de tareas docentes, sin embargo, lo importante es percatarse de que esa integración... "es el resultado de diseñar y desarrollar un sistema de tareas mucho más complejo, en que se interrelacionan tareas de habilidades aparentemente disímiles pero cuya red posibilita la conformación de tales cualidades" (Álvarez de Zaya, 1999, p. 31).

La ejecución de una tarea no garantiza el dominio por el estudiante de una nueva habilidad o la formación en él de determinadas cualidades; el sistema de tareas sí. El objetivo se alcanza mediante el cumplimiento del sistema de tareas. La esencia de aplicar tareas docentes para la formación de determinadas cualidades de la personalidad del alumno reside en el diseño de verdaderos sistemas de tareas docentes.

Según Álvarez de Zaya, "sistema es un conjunto de componentes interrelacionados entre sí, desde el punto de vista estático y dinámico, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinado objetivo, que posibilitan resolver una situación problémica, bajo determinadas condiciones externas" (1999, p. 24).

Desde esta mirada se puede afirmar que un sistema de tareas es un conjunto de actividades interrelacionadas, cuyo funcionamiento permite el logro de determinados objetivos de carácter instructivo, desarrollador y educativo, en un contexto determinado, donde para su proyección o creación en forma de sistema es necesario tomar en consideración los pasos o etapas generales de dicho proceso, que según criterio de Álvarez de Zayas, el proceso de creación de un sistema tiene cinco pasos fundamentales, asumidos en la presente investigación:

- ❖ Surgimiento de la situación problémica, elemento que provoca la dificultad.
- ❖ Determinación del objetivo fundamental.
- ❖ Determinación de los principios que sustentan el sistema.

- ❖ Determinación de las funciones del sistema.
- ❖ Determinación de la estructura del sistema, es decir de los elementos que lo conforman. (1999, p. 36).

Los cinco pasos fundamentales para la creación de las tareas docentes en la Tarea Integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la especialidad Técnico Medio en Contabilidad, constituye una herramienta básica, pero se hace necesario un análisis del concepto “integración de las ciencias”.

El proceso de integración de las ciencias transcurre unido al proceso de diferenciación, pero el primero se desarrolla con mayor intensidad debido a la unidad del mundo, lo que significa que todos sus campos, sus partes y aspectos, están indisolublemente ligados entre sí, se condicionan recíprocamente, ejercen influencias unos sobre otros.

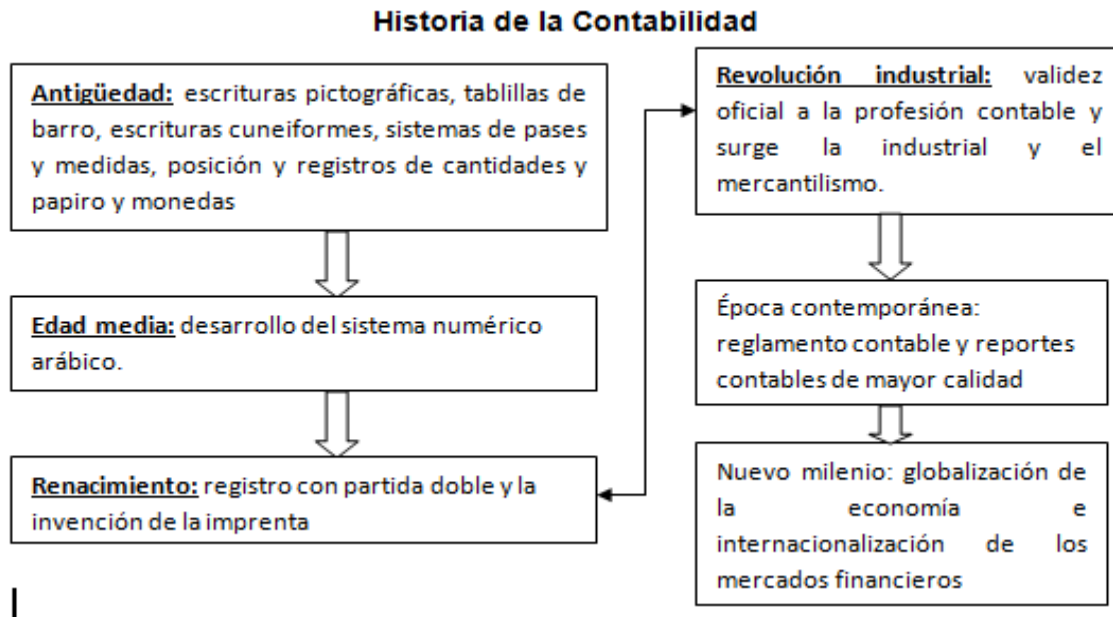
Dicho proceso ocurre mediante el surgimiento de nuevas ciencias como resultado de la fusión de algunas ciencias o mediante la investigación conjunta de procesos, objetos y fenómenos de la realidad. Andréiev (1979) al referirse a este proceso, expresó:

La integración de las ciencias ocurre también en forma de investigación conjunta combinada de procesos, objetos y fenómenos complejos de la realidad por parte de una serie de ciencias, así como de interpenetración de algunas ciencias y de mutua aproximación del objeto y los métodos de investigación de diversas ciencias. (p. 65).

Según este propio académico, la integración de las ciencias, crea condiciones favorables para el enriquecimiento mutuo y el desarrollo de dichas ciencias y el desarrollo de un proceso más activo de formación de un sistema único y multiforme del conocimiento científico que refleje adecuadamente la conexión general y la interdependencia de los fenómenos en todos los campos de la realidad.

En las ciencias contables se evidencia, que este proceso lo constituye la Contabilidad como ciencia social aplicada, que surge como resultado de su propia historia.

Figura 1.1 Desarrollo histórico de la Contabilidad.



Esta integración se materializa en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Al referirse a la integración en el contexto del proceso docente–educativo, Pérez (2005) expresa:

La integración, en el contexto del proceso docente educativo, es un mecanismo mediante el cual se forman y desarrollan los sistemas de conocimientos, hábitos, habilidades en el aprendizaje. Al llevar este concepto al eslabón más pequeño del proceso docente educativo, a su básica, la tarea docente, surgen las denominadas tareas docentes integradoras. (p. 23).

Este mismo autor define las tareas integradoras como:

Tareas, que con una estructura de sistema, agrupan contenidos de una o más disciplinas, entre los que se establecen distintos tipos de vínculos para propiciar en el resolutor su asimilación con mayores niveles de generalización y un mayor desarrollo de las habilidades. (p. 23).

Otra definición la señala:

...como una situación problémica estructurada a partir de un eje integrador conformado por problemas y tareas interdisciplinarias. Su finalidad es

aprender a relacionar los saberes especializados apropiados desde la disciplinariedad mediante la conjugación de métodos investigativos y la articulación de las formas de organización de la actividad. Su resultado es la formación de saberes integrados expresados en nuevas síntesis y en ideas cada vez más totales de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad objetiva. (Ministerio de Educación, 2005, p.14).

López, precisa que las TI “son las que contribuyen a la formación de un perfil del egresado, teniendo como base la resolución de un problema específico contextualizado en un entorno orientado al logro de productos pertinentes” (2008, p.15).

Dicha tarea se sustenta en una postura centrada en el aprendizaje de los estudiantes; así, en el momento de la planeación de un curso lo que importa es la determinación inicial de todo aquello que se espera que los estudiantes sean capaces de alcanzar al término de una asignatura.

Según criterio del Doctor en Ciencias Falcón, en su artículo *Los problemas abiertos: Una vía para facilitar las tareas integradoras en la enseñanza*, define la tarea integradora como:

Un tipo de tarea docente, y como consecuencia de lo antes expuesto, es una tarea que integra los contenidos de las disciplinas, habilidades, hábitos, valores, y posibilita que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos a la realidad objetiva; como consecuencia, la tarea integradora se convierte en una necesidad social en el contexto histórico concreto para enfrentar los retos de la globalización, que también se manifiesta en las ciencias, que tienen como finalidad potenciar en los estudiantes estrategias de aprendizaje y estilos de pensamiento integradores, que les permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. (2010, p. 3).

Desde este orden de análisis los autores consideran que se pueden exponer los siguientes rasgos característicos de las tareas integradoras: tienen una estructura de sistema, en la cual los contenidos manifiestan diferentes tipos de nexos a partir de un eje integrador, agrupan contenidos diferentes de una o más asignaturas

mediante mecanismos de integración, favorecen la asimilación de los conocimientos en forma de sistemas con niveles de integridad crecientes y se pueden clasificar en teóricas, teórico-práctica y práctica.

Consideran además, que las tarea integradoras en la especialidad Técnico Medio en Contabilidad es aquel tipo de tarea docente orientada a la solución de uno o varios problemas en las ciencias contables, teóricos, teórico-prácticos y prácticos, para lo cual el estudiante requiere de la utilización de conocimientos y habilidades adquiridos en una o varias asignaturas del currículo, que le permiten resolver problemas profesionales en la práctica contable.

Pimienta, plantea que:

Aunque a veces cueste trabajo crearlo, en la Educación Técnica y Profesional es imprescindible la planeación tanto de la formación como de la evaluación. Las secuencias didácticas, entendidas como un conjunto articulado de tareas docentes que impulsan las actividades de los estudiantes y su evaluación, es una tendencia que se hace cada vez más presente en el campo de la formación integral. (2012, p. 11).

Desde esta perspectiva, a través de la mediación docente y la utilización de recursos, se propone el desarrollo de aprendizajes que les permitan a los estudiantes "resolver" problemas de la profesión en un contexto ético determinado. Es necesario en el presente análisis para conceptualizar la Tarea Integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la especialidad Técnico Medio en Contabilidad, definir qué tipo de tarea integradora desarrollará el estudiante en los tres años de estudio, por lo que se asume el criterio dado por López y García (2012, p. 21), y se contextualizan por el autor a la especialidad a partir de que se clasifican en: las direccionada a la formación de aprendizajes genéricos, específicos o globales; en este sentido se definen tres clases de tareas o proyectos.

Tareas Integradora genéricas: enfatizan en el desarrollo de una o varios aprendizajes genéricos, ejemplo: proyectos centrados en el trabajo en equipo, en el liderazgo, en procesos de comunicación oral y escrita, teniendo presente que

siendo este el énfasis, pueden abordarse una o varios aprendizajes genéricos de otro tipo.

Tareas Integradoras específicas: Hacen referencia a tareas en las que se enfatiza el desarrollo de aprendizajes específicos del desempeño de la disciplina de formación, ejemplo: tareas centradas en la resolución de un problema con base en Química, Mecánica, la Contabilidad.

Tareas Integradoras globales: Consiste en tareas donde el concepto de integración es aplicado plenamente abordando por igual aprendizajes específicos y genéricos de una o varias asignaturas, ejemplo: cuando en la tarea se abordan por igual la resolución de problemas químicos, mecánicos, contables, el liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo.

En los que respecta a la relación que se establece en las tareas integradoras con las disciplinas del conocimiento, se pueden realizar tareas disciplinarias e interdisciplinarias.

Tareas Integradoras disciplinarias: son las que se centran en la resolución de problemas desde una sola disciplina.

Tareas Integradoras interdisciplinarias: se refiere a las tareas en las que se integran dos o más asignaturas en la resolución de un problema.

Según el enfoque de las tareas integradoras con asesoría de los docentes pueden realizar diversos tipos de tareas que según adaptación de García, Fraile y López Rodríguez se clasifican en “tareas orientadas a la investigación, tareas orientadas a la tecnología, tareas orientadas a aspectos sociales, tareas orientadas a aspectos económicos, artísticos, entre otras” (2012, p. 20).

Se hace pertinente desde dicha clasificación hacer referencia a los documentos normativos de la Educación Técnica y Profesional que evidencian la historia de las Tarea Integradoras en este nivel educativo. En la rama Agropecuaria, se aplica desde el curso 2001-2002, en las especialidades Agronomía y Veterinaria-Zootecnia en los nuevos diseños, la concepción de la Tarea Integradora. Lo que se evaluó durante los seminarios desarrollados cada curso escolar, donde participaron metodólogos y docentes. (Santa Cruz, 2006).

La ETP en el año 2006 según las Resoluciones Ministeriales 81/2006 Plan de estudio para el curso diurno y 105/2006 Plan de estudio para curso para trabajadores, se establece la realización de las tarea integradoras. En el Anexo No. 40 de la Resolución Ministerial No. 81/ 2006, se ofrecen las indicaciones metodológicas generales para el desarrollo de la Tarea Integradora en los diferentes planes de estudio en los cursos regular diurno.

Establecer la **Tarea Integradora**, como forma de contribuir a la formación cultural general e integral, la formación vocacional y orientación profesional, así como al desarrollo o profundización de las habilidades profesionales de los estudiantes, mediante la integración del componente instructivo, laboral e investigativo, a partir de la solución de problemas profesionales de la producción, los servicios o el centro, se desarrollará desde el primero al tercer año de estudio según corresponda.

Esta se orienta y controla a través de una asignatura de formación profesional específica y será planificada y dirigida por el profesor general integral o un profesor de experiencia, designado, con la participación del resto de los docentes del año. La evaluación final será en correspondencia con lo que se indique en la nota explicativa de cada especialidad, como un control parcial, trabajo práctico, prueba final u otra variante que se considere, según el grupo evaluativo de la asignatura. En la Familia Agropecuaria, la nota alcanzada en esta actividad se reflejará de forma independiente en la Certificación de Estudios Terminados.

En el Anexo No. 79 de la Resolución Ministerial No.105/06 se ofrecen las indicaciones metodológicas generales para el desarrollo de la Tarea Integradora en los diferentes planes de estudio en el curso para trabajadores. En el último año del plan de estudio a los trabajadores-estudiantes, al inicio del curso, se le asignará una Tarea Integradora con la misma organización y orientación que la establecida para el curso diurno, la que se presentará y defenderá al final de ese año.

En los cursos por encuentros, en los meses de mayo o junio, se desarrollará un concentrado con un total de 40 horas, para la consolidación de los contenidos teóricos y el desarrollo de actividades prácticas de carácter obligatorio para todos

los estudiantes. En cada concentrado se impartirán 10 horas/clases de Informática. En todos los encuentros es imprescindible orientar a los trabajadores-estudiantes la bibliografía a utilizar, a la cual debe tener acceso. En el último año, durante este período, se defenderá la **Tarea Integradora**.

A partir de los resultados alcanzados en esta actividad y su importancia en la formación de los profesionales de nivel medio que demanda cada sector de la economía del país en el curso 2009/2010 a través de la Resolución Ministerial 109/2009 plan de estudio para la formación de técnicos medios se establece la **Tarea Integradora** como asignatura del ejercicio de la profesión en todas las especialidades.

Desde este momento se inicia el desarrollo de la **Tarea Integradora** con el enfoque de asignatura, donde se pudo constatar las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma desde el vínculo centro politécnico entidad laboral con énfasis en la falta de orientaciones metodológicas contentivas de métodos, procedimientos, su concepción didáctica, así como la pluralidad de términos para su definición desde esta mirada.

Para lograr este objetivo los autores realizaron la revisión de la literatura especializada donde se evidencian la necesidad de analizar su concepción de asignatura del ejercicio de la profesión, su estructura didáctica, estableciendo orientaciones metodológicas contentivas de métodos, procedimientos que le permitan a los docentes la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma desde la vinculación centro politécnico entidad laboral, y a los directivos su control en la formación de los profesionales de nivel medio que demanda el país según los Lineamientos de la Política Económica y Social del VII Congreso del Partido Comunista de Cuba.

En la resolución ministerial 109/09 (plan de estudio) se define la Tarea Integradora (TI), como la forma de contribuir a la formación de una cultura general e integral, la formación vocacional y orientación profesional, así como al desarrollo o profundización de las habilidades profesionales de los estudiantes mediante la integración del componente cognitivo, laboral e investigativo, a partir de la solución de problemas de la producción, los servicios o el centro.

En el XI Seminario Nacional para Educadores de la ETP (2012) se define la **tarea integradora**, como:

Modalidad de la enseñanza práctica, posee una dimensión integradora que incluye conocimientos precedentes de diferentes asignaturas de formación profesional básicas y específicas, que logra la combinación de los componentes cognitivos laboral e investigativo en la que el alumno demuestra las habilidades profesionales del año que cursa. (Ministerio de Educación, 2012, p. 6).

En el XII Seminario Nacional para Educadores de la ETP (2013, p.12) La **tarea integradora**:

Es una concepción práctica con una dimensión integradora en su solución, incluye conocimientos precedentes de diferentes disciplinas, con la implicación personal de los estudiantes y logra un alto nivel de combinación de los conocimientos mediante los componentes instructivo, laboral e investigativos. (Ministerio de Educación, 2013, p. 12).

En el artículo 51 de la Resolución Ministerial 254/13, se define la **tarea integradora**:

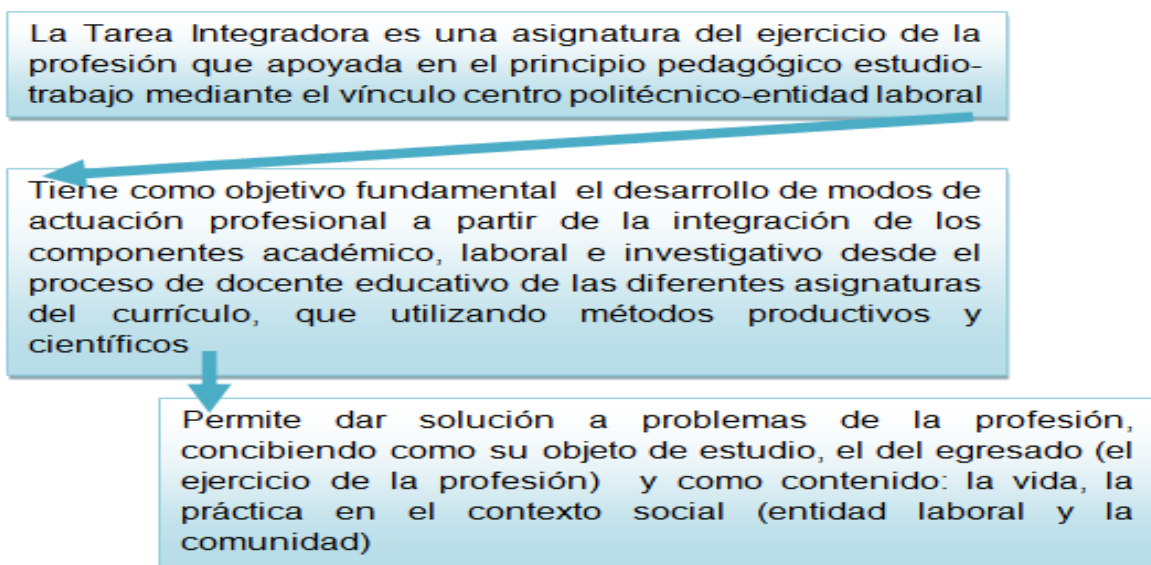
Como una modalidad de la enseñanza práctica establecida en los diseños curriculares de los Técnicos Medios, se realiza por año de estudio y da salida de forma integrada a los objetivos y habilidades profesionales reflejadas en el modelo del profesional, así como al desarrollo de los contenidos propios de las asignaturas de formación profesional básica y específica. (p. 35).

Como se aprecia en las definiciones anteriores la TI en las diferentes bibliografías consultadas, evidencia un tratamiento indistinto en su concepción (forma, modalidad, concepción práctica), donde existen puntos de coincidencia relacionados con los componentes que se deben considerar en ella: el tratamiento con las habilidades profesionales de cada año, criterio que comparten los autores, pero consideran pertinente hacer referencia a su concepción como asignatura del ejercicio de la profesión en este nivel educativo.

En la presente investigación, se asume el criterio de la clasificación de las asignaturas según Álvarez de Zaya (2002, p. 17), quien sostiene que:

De acuerdo con su grado de aproximación al objeto de trabajo del egresado, las asignaturas en el plan de estudio se **clasificarán** en cuatro **grupos**, general, básicas, básicas específicas y de la actividad del egresado (ejercicio de la profesión) y estas se identifican con la integradora en las cuales el alumno aprende a hacer prácticamente lo mismo que hará cuando deje la escuela, se define la asignatura Tarea Integradora en la ETP.

Figura 1.2 Conceptualización de la Tarea Integradora como asignatura del ejercicio de la profesión.



Los autores consideran que esta asignatura integradora, que tiene en lo laboral su mejor manifestación, implica que sus objetivos al final del cada año de estudio tributen a dominio de las habilidades profesionales del futuro Técnico Medio en Contabilidad, e integre los componentes instructivo, laboral e investigativo de acuerdo con el grado de acercamiento de ellos a la vida, a la realidad objetiva en los procesos contables y financieros, en las nuevas formas de organización empresarial en Cuba, a partir de la conceptualización del nuevo modelo económico.

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica permitió inferir la necesidad de conceptualizar la Tarea Integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la especialidad Técnico Medio en Contabilidad para garantizar su incidencia en la formación del profesional contable en correspondencia al modelo del profesional que exige el modelo económico cubano.

Desde la concepción de dicha asignatura se establecieron los componentes didácticos para su desarrollo, precisiones metodológicas contentivas de métodos y procedimientos que favorecen a la organización del proceso de enseñanza aprendizaje formativo de la misma desde la vinculación centro-politécnico- entidad laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. y otros (compil.), (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Álvarez de Zaya. C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Andréiev, I. (1979). *La ciencia y el progreso social*. Moscú, URRS: Editorial Progreso.

Arteaga, V. E. (2010), *Las tareas integradoras: un recurso didáctico para la materialización del enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias exactas*. Buenos Aires. Congreso Iberoamericano de Educación. Recuperado de

http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/R0854_Arteaga.pdf Consultado Marzo 2017].

Borroto, L. K. (2009). *Actividades para fortalecer la elaboración de la tarea integradora en los estudiantes de tercer año en la especialidad Contador*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Sancti-Spíritus, Cuba.

Bermúdez, Morri. R y otros (2003). *Estrategia metodológica para la aplicación del Modelo educativo integral para el crecimiento personal. Resultado del proyecto de investigación “Modelo educativo para el desarrollo integral de la personalidad en el*

proceso de formación profesional de estudiantes del ISPETP". La Habana, Cuba: Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación.

Carrasco, L., M. A (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: Pearson.

Chávez, J. y otros. (2013). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Davidov, V. (1987). *Tipos de generación en la enseñanza*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Duque, R. E. (2010). *Conjunto de tareas integradoras para propiciar la interdisciplinariedad en noveno grado*. (Tesis de maestría inédita) La Habana, Cuba.

Falcón, A. (2010). *Los problemas abiertos: Una vía para facilitar las tareas integradoras en la enseñanza*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba. Cuba.

Fiallo, (2011), *Relaciones inter materias: una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Garrido, A. B. (2011). *Tareas integradoras para el desarrollo del trabajo independiente en alumnos y alumnas de sexto grado desde la Matemática*. (Tesis de maestría inédita). Holguín, Cuba.

García Duque, C. E. (2009). ¿Qué significa hacer "pensamiento contable"? Elementos para la comprensión de algunos problemas teóricos involucrados en tal actividad. *Revista Lúmina*, 10 Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/Lumina/article/view/1205>

García, Fraile, J., López Rodríguez, N., (2012). *Enfoque de las Tareas Integradoras*. México DF: Gafra Editores.

Hernández, Ch. E. A. (2014). *Situación actual y proyecciones de la ETP en Cuba*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Hernández, C. I. (2003). *El Proceso pedagógico profesional: Un abordaje teórico y metodológico*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional.

Labarrere, G. (2001). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

León, C. Y. (2008). *Acciones metodológicas para preparar a las estructuras municipales en la supervisión del desarrollo de las tareas integradoras en la Especialidad de Agronomía*. (Tesis de maestría inédita). Las Tunas, Cuba.

León, G. M. (2012). *Sistematización de los antecedentes de las concepciones teóricas y experiencias sobre la Didáctica de la ETP en otros países y en Cuba: Resultados de proyecto*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor Pineda Záldivar". La Habana, Cuba. Soporte digital.

León, G. M. (2013). *Sistematización de los antecedentes de las concepciones teóricas y experiencias sobre la Didáctica de la ETP en otros países y en Cuba: Resultados de proyecto*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor Pineda Záldivar". La Habana, Cuba. Soporte digital.

López, R., N., García, F., J. A. (2012). *El Proyecto Integrador*. México: Gafra Editores.

López R, (2008). *La Tarea Integradora en el ámbito de la Educación Media Superior*. México: Gafra Editores.

Lompscher, J. y Markova, K. (1987). *La Formación de la Actividad Docente de los escolares*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Direccional Nacional de la ETP. (2012). XI Seminario Nacional para Educadores: Educación Técnica Profesional, 2012/2013. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (2013). Direccional Nacional de la ETP. (2013). XII Seminario Nacional para Educadores: Educación Técnica Profesional. (2013/2014). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Direccional Nacional de la ETP. (2006). *Resolución Ministerial 105/2006*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (2006). Resolución Ministerial 81/2006. Recuperado de https://www.bq-portal.de/sites/default/files/legal_basis/files/kuba-resolucion_ministerial_81-jahr2006.pdf

Ministerio de Educación, Direccional Nacional de la ETP. (2009). Resolución Ministerial 109/2009. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Direccional Nacional de la ETP. (2013). *Resolución Ministerial 254/13*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Transformaciones de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana, Cuba. Material digitalizado.

Miranda, L. T. (2004), *Currículo, contexto educativo y formación profesional: Un estudio necesario*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba: Centro de estudios educacionales.

Pérez, M. L. M. (2012), *Sistema de condiciones del PEA en la ETP que propician el desarrollo personal de los estudiantes de las especialidades Técnicas de licenciatura en educación*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de La Habana La Habana, Cuba.

Pérez, R. (2005). *Proyecto de mejoramiento educativo para la preparación de los profesores de las escuelas de oficios para la dirección de la educación ambiental de los estudiantes, desde la actividad laboral*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Santa Clara. Cuba.

Pimienta P., J. H. (2012) *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson Educación.

Santa Cruz, G. (2006). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la tarea integradora en la Educación Técnica y Profesional: Una experiencia pedagógica*: Seminario nacional para metodólogos de la ETP. La Habana, Cuba. Material en soporte digital.

Ruiz, G. Y. (2014), *Guía metodológica para elaborar el informe de la tarea integradora: Didáctica de la ETP*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, M. A. V. (2010). *Tareas integradoras para elevar el nivel de aprendizaje de las Ciencias Naturales en séptimo grado*. (Tesis de maestría inédita). La Habana.

Trocones, B. A. (2018). *La educación integral en la práctica laboral investigativa en la carrera de ingeniería forestal*. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/682/626>.

Tobón, T. S. (2004) *La formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: s.n.

Tobón, T. S. (2008) *La formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2a Ed.). Bogotá, Colombia.

Valdivia, A. y otros. (2013). *Comprensión y Gramática: Una propuesta integradora de ejercicios para la preparación del ingreso en preuniversitario*. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/260/217>.

Vega, H. E. (2010). *Tareas integradoras para el aprendizaje de la unidad de números con signos en estudiantes de octavo grado*. (Tesis de maestría inédita). La Habana, Cuba.

Artículo de Revisión bibliográfica

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

EL ROL DIRECTIVO COMO PROMOTOR DEL APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO

THE ROLE OF PRINCIPAL AS THE PROMOTER OF THE INFORMAL LEARNING OF TEACHING STAFF

Saida López-Crespo¹; Joaquín Gairín-Sallán²

Personal Investigador en Formación, Universitat Autònoma de Barcelona (Facultad de Ciencias de la Educación), España. saida.lopez@uab.cat, ORCID ID: 0000-0002-1608-2552. ²Doctor en educación, Catedrático de universidad, Universitat Autònoma de Barcelona (Facultad de Ciencias de la Educación), España. joaquin.gairin@uab.es ORCID ID: 0000-0002-2552-0921

¿Cómo citar este artículo?

López-Crespo, S. y Gairín-Sallán, J. (noviembre-febrero, 2018). El rol directivo como promotor del aprendizaje informal del profesorado. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 234-257. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/757>

Resumen

La presente aportación realiza una revisión bibliográfica sobre el rol del directivo en la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros escolares. Mediante un proceso de búsquedas sucesivas y contrastaciones múltiples, se han analizado más de 50 documentos nacionales e internacionales, de acuerdo con los tópicos contenidos en el tema de estudio. La revisión bibliográfica realizada, evidencia la existencia de numerosas y recientes investigaciones que, por un lado, constatan la transcendencia de los aprendizajes informales para la mejora de la actuación del profesorado y, por otro lado, identifican al directivo como máximo responsable del éxito de estos aprendizajes. No obstante, y más allá de la panorámica ofrecida se valora la necesidad de crear una estrategia directiva orientada al desarrollo e integración del aprendizaje informal del profesorado como parte del propio aprendizaje organizado. Los

documentos analizados provienen de las bases de datos ERIC y de las actas de los Congresos EDO de 2010, 2012, 2014, 2016 y 2018.

Palabras clave: modos de actuación; aprendizaje informal; aprendizaje del profesorado; directivos; estrategia de desarrollo organizacional

Abstract

This contribution makes a bibliographic review on the role of the principal in the generation and promotion of informal learning of teaching staff in schools. Through a process of successive searches and multiple tests, more than 50 national and international documents have been analyzed, according to the topics contained in the subject of the study. The literature review reveals the existence of numerous and recent investigations that, on the one hand, confirm the importance of informal learning for improving the performance of teachers and, on the other hand, identify the principal as the maximum responsible for the success of these learning. However, and beyond the panorama been offered, the need to create a management strategy oriented to the development and integration of the informal learning of teachers as part of the organizational learning itself is valued.

Keywords: Career development; organizational development strategies; informal learning, principals.

INTRODUCCIÓN

Múltiples son las responsabilidades y funciones del directivo de un centro escolar para garantizar la eficacia escolar. Según investigaciones internacionales (Pont, Nusche & Moorman, 2009; Allen, Grigsby & Peters, 2015; Day, Gu & Sammons, 2016), la figura directiva puede incidir en la mejora del aprendizaje del alumnado asegurando la mejora de la práctica profesional del profesorado. De ahí, la necesidad de indagar qué hace o puede hacer el directivo para desarrollar aprendizajes en el profesorado directamente transferibles y con alto impacto en la práctica diaria.

Investigaciones recientes (Cunningham & Hillier, 2013; Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche, 2016; Thacker, 2017) demuestran que la construcción de aprendizajes informales tiene una mayor incidencia en las prácticas profesionales. No hay dudas, si se considera la atribución de las siguientes características: (a)

responden a una necesidad sentida concreta; (b) están relacionados con experiencias personales y/o profesionales (c) son integrados en el contexto de la práctica y (d) llevan asociados cambios en las actitudes y valores del profesional.

La aportación pretende, por una parte y en un primer momento, evidenciar, a la vista de las contribuciones existentes, la importancia de incorporar los aprendizajes informales en el desarrollo profesional del profesorado y, por otra parte, y seguidamente, analizar cómo la figura directiva puede contribuir a mejorar la generación y el impacto de estos aprendizajes en el centro escolar. Los documentos analizados provienen de las bases de datos ERIC y de las actas de los Congresos EDO de 2010, 2012, 2014, 2016 y 2018.

El aprendizaje profesional del profesorado

Numerosos estudios señalan que el aprendizaje permanente del profesorado es un factor indispensable de mejora escolar, por su incidencia en el rendimiento estudiantil y en las innovaciones escolares (Bredeson & Johansson, 2000; Repetto, 2013; Jones & Dexter, 2016; Shoshani & Eldor, 2016).

La formación inicial que recibe el profesorado no es suficiente para afrontar los constantes desafíos que caracterizan la función docente (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD, 2014). La actualización de conocimientos y prácticas docentes se impone y es un requisito tanto para la adaptación ante los cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje como para la proyección de la propia carrera profesional (Akiba, 2015; Coldwell, 2017; Jones & Dexter, 2014; Clark, Livingstone & Smaller, 2012). Las oportunidades de aprendizaje para los docentes se convierten en un elemento de suma importancia de cara al desarrollo de una fuerza laboral docente altamente calificada e interesada por su trabajo.

A pesar de reconocer el valor del aprendizaje permanente del profesorado, estudios como TALIS (2013) revelan que la participación del profesorado en actividades de formación se ve afectada por conflictos con el horario de trabajo, por la falta de incentivos, por el gasto económico que representan y otras barreras que impiden participar en estas actividades.

Estudios como el realizado por McMillan, McConnell y O'Sullivan (2016) demuestran que los docentes se sienten más motivados a participar en actividades para el desarrollo profesional cuando son ellos quienes eligen la participación. Entre estos factores intrínsecos relacionados destacan el interés personal, el avance profesional y la respuesta a una necesidad percibida de mejorar la práctica profesional.

El aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional del profesorado

A día de hoy, el aprendizaje profesional del profesorado se sigue vinculando a la participación en actividades de formación continua orientadas a la actualización de conocimientos especializados en su campo del saber. El desarrollo profesional del profesorado queda así determinado por la participación en los programas de formación promovidos por los gobiernos o administraciones escolares (Beck & Kosnick, 2014; Jones & Dexter, 2014; Parding & Berg-Jansson, 2018). Definir el aprendizaje informal y considerarlo como parte del aprendizaje del profesorado se convierte en un desafío, justamente porque éste no forma parte como tal de los programas oficiales de formación docente (Shapiro, 2003).

El *aprendizaje formal* se asocia a la formación que capacita al profesorado para su ejercicio profesional. Esta formación es contemplada por las organizaciones educativas, impartida por expertos, preestablecida, recogida en programas de formación e incorporada en la política educativa. En cambio, el *aprendizaje informal* no está organizado en planes de estudio ni está restringido a ciertos contextos. Se trata de un aprendizaje auto-dirigido, donde el profesional decide qué, cómo, cuándo, dónde y con qué recursos aprender a partir de las demandas cotidianas, necesidades o intereses profesionales (Bednall & Sanders, 2017; Margaryan, Littlejohn & Milligan, 2013; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano, 2015; Ritcher, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2014). Un matiz que cabría señalar respecto al aprendizaje informal es el que aportan Watkins y Marsick (1992): “El aprendizaje informal puede ser planificado o no, pero por lo general involucra cierto grado de conciencia de que el aprendizaje está teniendo lugar” (p. 228).

En los últimos años, el aprendizaje informal se ha revalorizado ante la necesidad de generar aprendizajes en los profesionales fácilmente transferibles a su práctica diaria. Investigaciones demuestran que actividades de aprendizaje informal resultan más significativas en el profesorado al tener un impacto inmediato y directo en su práctica profesional (Clark, et al., 2012; Cunningham & Hillier, 2013; Bednall, Sanders & Runhaar, 2014; Kyndt, et al., 2016; Thacker, 2017; Wyatt & Ager, 2017). Estas actividades informales parten de las propias experiencias del profesorado y muchas de ellas están contextualizadas en el propio lugar de trabajo, por lo que pueden tener una alta incidencia en el mismo. Además, la proximidad en el trabajo con otros compañeros acaba potenciando que el aprendizaje informal tenga un alto componente social.

Cabría destacar, en este punto, una de las aportaciones presentadas por Parding y Berg-Jansson (2018). Estos autores argumentan que las condiciones para el aprendizaje del profesorado se relacionan directamente con la mejora del lugar de trabajo. De esta manera y desde la perspectiva del aprendizaje en el lugar de trabajo, se deben tener en cuenta tanto las necesidades profesionales como las organizacionales, ya que el desarrollo profesional depende del desarrollo del lugar de trabajo y viceversa.

Algunos ejemplos de actividades informales que tienen lugar en el puesto de trabajo se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 1).

Tabla 1 Actividades para el aprendizaje informal

Autores	Actividades para el aprendizaje informal
Cunningham y Hillier (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones de aprendizaje (tutorías formales o informales, relaciones entre compañeros). ▪ Oportunidades de aprendizaje ampliando y rediseñando el trabajo (rotaciones de trabajo, asignaciones de nuevos proyectos). ▪ Oportunidades de aprendizaje enriqueciendo el trabajo (foros, grupos de discusión).
Beck y Kosnick (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje informal basado en el aula ▪ Lectura profesional auto-iniciada. ▪ Observación a otros profesores. ▪ Colaboración voluntaria de profesores. ▪ Liderazgo informal de profesores.
Becker y Bish (2017)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender del trabajo en el puesto de trabajo. ▪ Promoción y cambios de roles. ▪ Mentor informal y modelo a seguir. ▪ Programa de mentores y entrenadores. ▪ Intercambio de información.
Ritcher, et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración entre docentes. ▪ Consulta de literatura profesional.
Haemer, Borges & Kelli (2017)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión intrínseca y extrínseca. ▪ Búsqueda de ayuda de los demás. ▪ Prueba y error.

<p>Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy y Kyndt (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión sobre la acción y en la acción. ▪ Búsqueda de información y actualización de conocimientos. ▪ Aprendizaje mediante la experimentación y aprender haciendo. ▪ Colaborar con los compañeros, trabajar juntas, compartir ideas, solicitar consejos.
<p>Kyndt, et al. (2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de literatura profesional. ▪ Observación. ▪ Colaboración con compañeros. ▪ Reflexión. ▪ Aprender haciendo o a través de la experiencia. ▪ Navegando por Internet o por las redes sociales ▪ Experimentando. ▪ Prueba y error. ▪ Hablar con los demás. ▪ Compartir materiales y recursos.
<p>Bednall y Sanders (2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión de las actividades diarias. ▪ Lectura de artículos académicos y revisión de materiales educativos. ▪ Solicitar retroalimentación- evaluaciones informales del desempeño. ▪ Compartir conocimientos, intercambiar información y experiencias. ▪ Comportamiento innovador- adopción de nuevos enfoques.

Esta consideración hacia el aprendizaje informal también viene explicada por las críticas y/o deficiencias que ha recibido la capacitación formal: limitada en el tiempo, no satisface las necesidades reales de aprendizaje del profesorado, no

responde a intereses profesionales y ofrece aprendizajes dispersos y descontextualizados (Clark, et al. 2012; Jones & Dexter, 2014, 2016; Wyatt & Ager, 2017).

La eficacia de las actividades formales de aprendizaje depende, en gran parte, de la relación que estas actividades crean con los contextos informales de aprendizaje (Jones & Dexter, 2014; Thacker, 2017). Por un lado, el diseño de los programas formativos y el planteamiento mismo de las acciones formativas han de considerar las experiencias informales de aprendizaje previas del profesorado. Y, por otro lado, los conocimientos adquiridos en contextos formales precisan de oportunidades de interiorización, integración y aplicación en contextos informales. Aunque el aprendizaje informal no se configure explícitamente como actividad ofertada de formación para el profesorado, éste puede incidir tanto en la mejora de la elección de actividades formales como en el valor que éstas puedan llegar a aportar (Bednall & Sanders, 2017; Shapiro, 2003). Cabe señalar, asimismo, que ya son muchas las instituciones que reconocen formalmente, la actividad en grupos de trabajo, el participar en redes profesionales o el asistir a actividades de intercambio profesional

La interrelación deseada entre las actividades formales e informales llevaría a los profesores a considerar sus aulas y escuelas como contextos de investigación-aprendizaje, a la vez que tratarían el conocimiento adquirido en contextos formales como material para el interrogatorio y la interpretación (Jurasaitė-Harbinson, 2009; Clark, et al., 2012). Ahora bien, el desafío es integrar el aprendizaje informal como parte del desarrollo profesional del docente para poder conformar un sistema holístico de aprendizaje del profesorado (Becker & Bish, 2017; Jones & Dexter, 2014, 2016; Manuti et al., 2015).

Si la mayoría de los docentes estuvieran facultados para desempeñar funciones significativas en el diseño y desarrollo de su desarrollo profesional formal (como han podido hacer otras profesiones autorreguladas), la integración más efectiva de sus prácticas formales e informales de aprendizaje conduciría muy probablemente a una enseñanza en el aula más

efectiva y un desarrollo más completo de sus estudiantes. (Clark, et al., 2012, p. 178).

Apostar por un desarrollo profesional que integre aprendizajes conllevaría un mayor sentido del aprendizaje. Tal y como afirma Korthagen (2017), los docentes han de construir aprendizajes creando una triple conexión entre la teoría, la práctica y su persona. Por tanto, la consideración del aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional del profesorado se relaciona con la generación de aprendizajes aplicables en la práctica, útiles en un contexto determinado y con impacto en sus valores y creencias que desarrollan su identidad profesional.

El rol del directivo para la generación y promoción del aprendizaje informal

La posición que el directivo ocupa en el centro escolar le capacita para hacerse responsable de las necesidades de aprendizaje del profesorado. El directivo ha de ayudar al profesorado a definir sus objetivos de aprendizaje para la optimización de las capacidades individuales y organizacionales. Para lograrlo, ha de garantizar que el profesorado dispone de oportunidades, formales e informales, de desarrollo profesional coherentes, vinculadas y alienadas con las metas y prioridades del centro escolar.

Si se reconoce que gran parte de los aprendizajes informales del profesorado tienen lugar en su contexto de trabajo, el directivo resulta ser una figura clave por su incidencia directa en el establecimiento y la organización de los elementos que conforman un centro escolar. No es de extrañar, por tanto, que diversos autores identifiquen el rol del directivo como máximo condicionante para el aprendizaje informal del profesorado (Bednall & Sanders, 2017; Eraut, 2004; Stevenson, Hedberg, O'Sullivan & Howe, 2016).

El rol informal de los gerentes es probablemente más importante para este propósito que su rol formal, y el aprendizaje de las personas en el trabajo se ve muy afectado por la personalidad, las habilidades interpersonales y la orientación de aprendizaje de su gerente. (Eraut, 2004, p. 271).

Los directivos deben tomar conciencia de las implicaciones que sus prácticas y estrategias tienen en la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado. Por ello, en un primer momento y más allá de poder necesitar de

formación para asumir esta nueva responsabilidad, deben conocer para reconocer la contribución del aprendizaje informal para la mejora profesional y del centro escolar (Jones & Dexter, 2014).

Una vez que los directivos deciden apostar por el desarrollo de actividades de aprendizaje informal han de saber que, por un lado, el profesorado tiende a no ser consciente de sus aprendizajes informales (Beck & Kosnick, 2014) y, por otro lado, desconoce las posibilidades de generarlo y potenciarlo en el propio centro escolar. Por ello, el directivo se convierte en un agente clave para el reconocimiento y el apoyo del aprendizaje informal del profesorado.

En su momento, Leithwood (1992) ya justificó la responsabilidad que tiene el directivo para fomentar el desarrollo profesional de su profesorado a partir de la creación un conjunto de lineamientos generales orientados a esta misión. Así, presentó una diversidad de estrategias que el directivo puede aplicar, muchas de ellas dirigidas a la construcción de aprendizajes informales:

- Informar al profesorado de sus oportunidades profesionales.
- Diseminar materiales profesionales y curriculares a los maestros con seguimiento personal y discusión.
- Focalizar la atención del profesorado a través de reuniones y contactos informales sobre un tema específico.
- Solicitar la opinión del profesorado con relación a cuestiones de las actividades de sus clases o sobre temas de la escuela.
- Empoderar al profesorado para que experimente e innove en sus prácticas.
- Reconocer y compartir los logros del profesorado.
- Trabajar junto a los profesores en sus clases para resolver problemas o implementar cambios.
- Ayudar al profesorado a tener acceso a recursos externos.
- Ayudar al profesorado a organizarse para observar a otros profesores.

Bredeson & Johansson (2000) identificaron siete formas como los directivos contribuyen a la construcción de un entorno de aprendizaje en la escuela que favorezca el desarrollo profesional del profesorado. Estas formas incluyen: (a) alinear el desarrollo profesional con los objetivos escolares y las necesidades de

los docentes; (2) empoderar a los maestros como tomadores de decisiones; (3) identificar necesidades; (4) desarrollar procesos de planificación en curso; (5) crear diálogos sobre el desarrollo profesional docente; (6) apoyar una variedad de oportunidades de aprendizaje para los maestros; y (7) mantener el enfoque en el aprendizaje del estudiante.

Son varias las investigaciones orientadas a analizar la influencia de los directivos sobre las condiciones de aprendizaje integrado en el trabajo, que se han dado en los últimos años. El estudio realizado por Döös, Johansson y Wilhelmson (2015) hace una distinción entre las intervenciones directivas directas e indirectas. Las primeras utilizan la comunicación para influir en las concepciones de las personas y las segundas se refieren a cambios en el ambiente de trabajo para influir en los actos y concepciones. Centrándose en esta última tipología, los autores destacan dos principales intervenciones:

1. Alineación de estructuras para alienar el trabajo con la organización, tanto de estructuras sociales (normas y reglas institucionalizadas) como organizativas (rediseño del organigrama o de la composición de los equipos).
2. Liberación de estructuras sociales y organizativas: creación de un espacio de acción que diera autonomía a las personas para estimular nuevos patrones de interacción y compartir la experiencia; a su vez, la ruptura deliberada de estructuras organizativas existentes.

Haiyan, Walker & Xiaowei (2017) comprueban, en la misma línea que el estudio anterior, que los directivos hacen uso de estrategias para construir y fomentar las condiciones de aprendizaje considerando tres componentes organizativos: las estructuras, los valores y las relaciones. En relación a las estructuras, los directivos adoptan un enfoque conectivo para reorganizar la enseñanza escolar y las actividades de investigación, crean amplias oportunidades para que el profesorado demuestre y reflexione sobre sus prácticas y modifica las políticas de evaluación docente para resaltar la importancia del aprendizaje continuo y la reflexión. En cuanto a los valores, los directivos incorporan la innovación como un principio de actividad profesional, acompañan al profesorado durante sus

aprendizajes y procuran hacerle consciente de su contribución para los estudiantes. Y en lo que respecta a las relaciones, los directivos se esfuerzan por crear un clima de confianza y seguridad y por promover el intercambio y la colaboración entre todos los profesionales del centro escolar.

Las diferentes actuaciones o estrategias directivas pueden quedar agrupadas en roles que los directivos desempeñan para influir en el aprendizaje del profesorado en las escuelas. Bredeson y Johansson (2000) identificaron cuatro principales roles:

- Comunicador: los directivos interaccionan y brindan oportunidades al profesorado para fomentar un diálogo significativo en torno al desarrollo profesional.
- Facilitador: los directivos brindan apoyo profesional, psicológico y emocional al profesorado a la hora de afrontar diferentes desafíos o problemas que se encuentra para cumplir con sus objetivos de aprendizaje.
- Gerente: los directivos desarrollan diferentes funciones para la creación y el mantenimiento de un entorno de aprendizaje, como serían la programación de tiempos, espacios y oportunidades para que el profesorado aprenda, la identificación de recursos, el desarrollo de prácticas de evaluación, etc.

Siguiendo esta misma línea, tres fueron también los roles que consideraron Agashae y Bratton (2001) que los directivos juegan:

- Diseñador: los directivos construyen estructuras organizacionales para un aprendizaje efectivo, como serían políticas, procesos de trabajo o canales de comunicación.
- Administrador: los directivos consideran la organización como un vehículo para llevar el aprendizaje a la sociedad.
- Profesor: los directivos que actúan como profesor se orientan a cuatro actividades: (a) ofrecen desafíos y proveen retroalimentación al profesorado; (b) se convierten en un modelo a seguir mediante la puesta en práctica de comportamientos de aprendizaje deseables; (c) crean un clima seguro con oportunidades para que el profesorado se empodere y

experimente y (d) identifican conexiones entre los procesos de trabajo y las personas.

Varios han sido los roles y/o funciones que autores han identificado en las actuaciones directivas orientadas a facilitar y promover el aprendizaje informal en el profesorado. En la siguiente tabla se recogen algunos ejemplos de estos roles y funciones (ver tabla 2).

Tabla 2 Roles, funciones y/o actuaciones directivas para facilitar y promover el aprendizaje informal

Autores	Roles, funciones y/o actuaciones directivas
Amy (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitación: hacer preguntas, clarificar ideas, delegar proyectos. ▪ Resolución de problemas y toma de decisiones: asesorar, empoderar para la toma de decisiones, explorar alternativas. ▪ Comunicación y conexión: atender necesidades de aprendizaje individuales, conectar profesionales, reconocer el aprendizaje, incentivar. ▪ Desarrollador: documentar las mejores prácticas y procedimientos para institucionalizar el aprendizaje.
Bednall, Sanders y Runhaar (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisor: ofrecer retroalimentación sobre el desempeño, alentar a los empleados a tratar los errores como oportunidades de aprendizaje y establecer un entorno de intercambio de conocimientos entre los miembros del equipo.

<p>DeMatthews (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar oportunidades de aprendizaje y desarrollo. ▪ Organizar las condiciones, oportunidades y experiencias de colaboración y aprendizaje mutuo. ▪ Apoyar a los maestros en su práctica diaria. ▪ Identificar líderes.
<p>Ellinger y Bostrom (2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestor: decir qué deben aprender, controlar y direccionar el aprendizaje. ▪ Facilitador: empoderar y ayudar al profesorado en la construcción de aprendizajes, eliminar obstáculos.
<p>Hamilton (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitador: identificar necesidades de aprendizaje, organizar cambios de trabajo, asesorar, guiar, identificar desafíos que generen aprendizaje, crear conexiones sociales.
<p>Hetzner, Heid y Gruber (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisor: proporcionar apoyo, retroalimentación y asesoramiento.
<p>Hirsh (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificador del talento: proyectar a los profesionales proporcionándoles nuevas oportunidades de desarrollo. ▪ Conversador: ayudar a los profesionales a exponer sus aspiraciones para alinearlas con los objetivos de la organización. ▪ Desarrollador: presentar nuevas asignaciones/proyectos, identificar oportunidades de desarrollo.

Wallo (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudante: alentar y motivar a los profesionales para avanzar en su desarrollo, conversar respecto a oportunidades de desarrollo, crear un entorno seguro. ▪ Educador: concienciar al profesional sobre la relación entre su aprendizaje y el desarrollo de la organización, enseñar procedimientos para que los profesionales aprendan a reflexionar sobre su trabajo diario, dejar tiempo y espacio para la experimentación y la reflexión.
Warhurst (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollador de profesionales: sensibilizar a los profesionales sobre las opciones de carrera y ayudarles en la construcción de un mapa de su capacidad y potencial para afrontar los retos de su puesto de trabajo. ▪ Constructor de relaciones sociales: fomentar la comunicación abierta y dialógica entre los miembros.

A pesar de observar una variedad de denominaciones para referirse a los roles que los directivos juegan en la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado, se comprueban similitudes entre estas diferentes denominaciones. Gran parte de las anteriores funciones tienden a englobar dos niveles de actuación: individual y colectivo. Es decir, los directivos facilitan el aprendizaje informal del profesorado de manera personalizada, pero, a su vez, intentan que los aprendizajes individuales de cada profesor se compartan para acabar generando aprendizajes colectivos informales. Además, se constata que las actuaciones siguen dos objetivos: por un lado, proporcionar oportunidades para aprender informalmente creando las condiciones óptimas (espacio, tiempo, recursos) que conduzcan a la realización de actividades para generar aprendizaje informal y, por otro lado, supervisar el proceso de construcción de aprendizajes informales. Para este último objetivo los directivos observan, asesoran y ofrecen retroalimentación al profesorado a partir de su progresiva integración de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

Otro de los objetivos que algunos autores consideran que los directivos deben conseguir con su actuación es el de sensibilizar y empoderar al profesorado para involucrarse en actividades para el aprendizaje informal. La sensibilización consistiría en la toma de consciencia por parte del profesorado de la importancia de sus aprendizajes informales para la mejora de su práctica profesional. Y respecto al empoderamiento, los directivos deben motivar al profesorado para que se haga responsable de sus aprendizajes y, a su vez, ayudarle a afrontar esta responsabilidad.

CONCLUSIONES

El centro escolar se convierte en un contexto de desarrollo profesional, tanto para el profesorado como para el directivo. No obstante, el directivo tiene la responsabilidad de garantizar que las actividades de aprendizaje que tienen lugar en el marco institucional siguen una dirección constante alineada con los objetivos y prioridades del centro educativo. A su vez, el directivo debe garantizar que estas actividades de aprendizaje quedan integradas en las propias prácticas pedagógicas asegurando así la deseada mejora de estas últimas.

La consideración del rol del directivo hacia la generación y promoción del aprendizaje informal ha permitido constatar varias cuestiones. Para comenzar, la indiscutible responsabilidad del directivo en la construcción de aprendizajes profesionales contextualizados en el lugar de trabajo. El directivo no puede limitarse a ofertar actividades formativas y esperar a que el profesorado, como moneda de cambio, aporte el valor del conocimiento adquirido; más bien, debe atender a las condiciones, culturales y estructurales, del centro escolar para intencionalmente favorecer las dinámicas y actividades para la construcción de aprendizajes informales entre el profesorado y su aplicación en la mejora escolar. Se trata de crear un entorno que permita la construcción de aprendizajes significativos al relacionar el conocimiento teórico, proveniente de la investigación, con el conocimiento experiencial que adquieren los profesionales a través de sus teorías implícitas y de sus prácticas.

La responsabilidad directiva no debe limitarse, sin embargo, a facilitar la generación de aprendizajes informales, individuales y colectivos. El directivo

debería garantizar que estos aprendizajes se transfieren a la esfera organizativa y, por tanto, generan un valor para el centro escolar. Se enfatiza en esta última función directiva, ya que la gran mayoría de las actuaciones presentadas en la Tabla 2 van encaminadas exclusivamente a la facilitación del aprendizaje informal y no tanto a la integración de éste en la estrategia formativa del centro escolar.

No se trata sólo de plantear un conjunto de actuaciones directivas, de carácter prescriptivo, descontextualizadas e independientes entre sí para empoderar al profesorado respecto a la realización de actividades que facilitan la construcción de aprendizaje informal. Se trata de valorar la necesidad de crear una estrategia directiva orientada a la integración del aprendizaje informal como parte del propio aprendizaje organizativo.

El diseño de esta estrategia directiva implicaría un primer replanteamiento del centro escolar como organización (sus objetivos, su estructura, sus recursos, sus relaciones, etc.). No únicamente se busca la disposición de condiciones favorecedoras, que puede ofrecer el rol del directivo como facilitador, sino un cambio de concepción del centro escolar para considerarlo como un escenario de aprendizaje conformado por microescenarios, contextos abiertos a la experimentación, la investigación, la revisión sistemática de la práctica, la reflexión y discusión, la observación de compañeros, etc. De esta manera, a la vez que el directivo proporciona oportunidades para impulsar la capacidad profesional de su profesorado, puede desarrollar de manera integrada capacidad de aprendizaje del centro escolar.

Una estrategia directiva que contempla tres niveles interrelacionados de actuación puede avanzarse al respecto: (1) nivel individual-profesor, que prepara y ayuda al profesorado a construir aprendizajes conscientes a partir de sus prácticas profesionales; (2) nivel colectivo- relacional, que crea dinámicas de trabajo colaborativo para estimular la construcción colectiva de aprendizajes informales y (3) nivel organizativo, que instaura prácticas a nivel de centro para consolidar y preservar los aprendizajes informales de tal manera que complementen al conjunto de acciones formativas del centro. Sobre todo, la estrategia directiva

debe dar sentido a la institucionalización del aprendizaje informal y a su integración en la propia estrategia formativa del centro.

Para acabar y a modo de resumen, la tabla 3 presenta las principales implicaciones de los anteriores tres niveles.

Tabla 3 Algunas implicaciones de la estrategia directiva para el desarrollo de aprendizajes informales

Aspectos de análisis	1. Nivel individual	2. Nivel colectivo	3. Nivel organizativo
Estímulos para el aprendizaje informal	Decisión y responsabilidad profesional. Posibilidad de innovación en la práctica profesional.	Procesos de evaluación colaborativa. Vínculos entre los puestos de trabajo.	Objetivos formativos de centro orientados a la construcción de aprendizajes informales. Aplicación inmediata e integrada de aprendizajes en el lugar de trabajo.
Condicionantes	Conocimiento del puesto de trabajo y del propio perfil profesional. Capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del	Capacidad colectiva para gestionar los aprendizajes informales compartidos. Relaciones de confianza y	Estructuras abiertas. Procesos de revisión permanente. Cultura que valora y apoya el aprendizaje.

	trabajo. Capacidad para gestionar el propio aprendizaje.	seguridad.	
Resultados	Mejora de la práctica profesional. Desarrollo de la identidad profesional.	Nuevos modelos de relación y relaciones de trabajo.	Nuevas prácticas y modalidades de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agashae, Z. & Bratton, J. (2001). Leader-follower dynamics: developing a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 13 (3/4), 89-102.

Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. *International Perspectives on Education and Society*, 27, 39-85.

Allen, N., Grigsby, B. & Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10 (2), 1-22.

Amy, A. (2008). Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (3), 212-234. doi: 10.1108/01437730810861281

Beck, C. & Kosnik, C. (2014). *Growing as a Teacher. Goals and Pathways of Ongoing Teacher Learning*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Becker, K. & Bish, A. (2017). Management development experiences and expectations: informal vs formal learning. *Education + Training*, 59(6), 565-578. doi: 10.1108/ET-08-2016-0134

Bednall, T. & Sanders, K. (2017). Do opportunities formal learning stimulate follow-up participation in informal learning? A three-wave study. *Human Resource Management, 56* (5), 803-820.

Bednall, T., Sanders, K. & Runhaar, P. (2014). Stimulating Informal Learning Activities through Perceptions of Performance Appraisal Quality and Human Resource Management System Strength: A Two-Wave Study. *Academy of Management Learning & Education, 13* (1), 45-61.

Bredeson, P.A. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In Service Education, 26* (2), 385-401.

Clark, R., Livingstone, D.W. & Smaller, H. (2012). *Teacher Learning and Power I the Knowledge Society*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education, 61*, 189-198.

Cunningham, J. & Hillier, E. (2013). Informal learning in the workplace: key activities and processes. *Education + Training, 55* (1), 37-51.

Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly, 52* (2), 221-258.

DeMatthews, D. (2014). Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management, 2*(2), 176-206. doi: 10.4471/ijelm.2014.16

Döös, M., Johansson, P. & Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. *Journal of Workplace Learning, 27* (6), 408-425. doi: 10.1108/JWL-10-2014-0077

Ellinger, A. & Bostrom, R. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning, 33*(2), 147-179

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace: Studies in Continuing Education, *26* (2), 247-273. doi: 10.1080/158037042000225245

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education* 47, 151-161.

Haemer, H.D., Borges, J.E. & Kelli, S. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29 (6), 490-506. doi: 10.1108/JWL-05-2016-0037

Haiyan, Q. Walker, A. & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: a case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122. doi: 10.1177/1741143215623785

Hamilton, R.J. (2013). *Investigating the role of the manager as a facilitator of ongoing informal work related learning* (Unpublished PhD thesis). University of Technology: Sydney.

Hetzner, S., Heid, H. & Gruber, H. (2015). Using workplace changes as learning opportunities: Antecedents to reflection in professional work. *Journal of Workplace Learning*, 27 (1), 34-50. doi.org/10.1108/JWL-12-2013-0108

Hirsh, W. (2015). The role of the line in talent management. IES Perspectives on HR. 2015. Brighton: Institute for Employment Studies.

Jones, M. & Dexter, S. (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Education Tech Research Dev*, 62, 367-384.

Jones, M. & Dexter, S. (2016). Conceptualizing School-Based Teacher Learning From Teachers' Points of View: Holistically Leveraging Formal, Informal, and Independent Learning Activities. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 25(3), 251-268.

Jurasaitė-Harbison, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in the United States and Lithuania. *Journal of Workplace Learning*, 21 (4), 299-321. doi: 10.1108/13665620910954201

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4), 387-405. doi: 10.1080/13540602.2016.1211523

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (4), 1111-1150.

Leithwood, K. (1992). The principal's Role in teacher development. En M. Fullan & Hargreaves, A. (Eds), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). New York: Routledge.

Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A.F., Giancaspro, M.L. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19 (1), 1-17. doi: 10.1111/ijtd.12044

Margaryan, A., Littlejohn, A. & Milligan, C. (2013). Self-regulated learning in the workplace: strategies and factors in the attainment of learning goals. *International Journal of Training and Development*, 17 (4), 245-259. doi: 10.1111/ijtd.12013

McMillan, D., McConnell, B. & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland, *Professional Development in Education*, 42 (1), 150-167. doi: 10.1080/19415257.2014.952044

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014), Guía del Profesorado Estudio Internacional sobre docencia y aprendizaje (TALIS) 2013. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Publishing*. doi: 10.1787/9789264221932-es

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Publishing*. doi: 10.1787/9789264196261-en

Parding, K. & Berg-Jansson, A. (2018). Conditions for workplace learning in professional work: Discrepancies between occupational and organizational values. *Journal of Workplace Learning*, 30 (2), 108-120, doi: 10.1108/JWL-03-2017-0023

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Vol. 1: Política y práctica*. París, Francia: *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*.

Respetto, M. (2013). Networked informal learning, and continuing teacher education. En G.Trentin, & M. Respetto, (Eds.). *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning* (pp. 183-207). Oxford and Cambridge: Chandos Publishing.

Shapiro, J.K. (2003). Exploring Teachers' Informal Learning for Policy on Professional Development (Tesis de doctorado inédita). Rand, Santa Monica.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. En Krolak-Schwerdt, S., Glock, S. & Böhmer, M. (Eds.). *Teachers' Professional Development Assessment, Training, and Learning* (pp. 97-122). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Shoshani, A. & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63.

Stevenson, M., Hedberg, J. O'Sullivan, K.A. & Howe, C. (2016) Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42 (5), 818-835, doi: 10.1080/19415257.2015.1114507

Thacker, E. (2017). PD is where teachers are learning!" high school social studies teachers' formal and informal professional learning. *The Journal of Social Studies Research*, 41, 37-52.

Wallo, A. (2008). *The Leader as a Facilitator of Learning at Work: A study of learning-oriented leadership in two industrial firms*. Department of Behavioural Sciences and Learning Linköping University, Linköping, Suecia.

Warhurst, R.P. (2013). Learning in an age of cuts: managers as enablers of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 37-57.

Warhurst, J. (2016). Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo. Madrid, España: Wolters Kluwer.

Watkins, K. & Marsick, V. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11 (4), 287-300. doi: 10.1080/0260137920110403.

López-Crespo, S. y Gairín-Sallán, J. El rol directivo como promotor del aprendizaje informal del profesorado...

Wyatt, M. & Ager, E. (2017). Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *ELT Journal*, 71 (2), 171-185. doi: 10.1093/elt/ccw059

Artículo de Revisión bibliográfica

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

LAS REDES ACADÉMICAS COMO NECESIDAD Y OPORTUNIDAD DE SUPERACIÓN DEL CLAUSTRO UNIVERSITARIO

ACADEMIC NETWORKS AS A NEED AND OPPORTUNITY TO OVERCOME THE UNIVERSITY STAFF

Yusely Pérez-García¹; Eldis Román-Cao²; Wilder Ibagollín-Polo³

¹Licenciada en Ciencias de la Computación. Profesor Asistente. Profesora de Informática y Jefa del Departamento de Redes Informáticas en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: yusely@uniss.edu.cu; ²Coordinador General de la Red de Estudios sobre Educación (REED). Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, Profesor de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Email: eldis@uniss.edu.cu, eroman@reed-edu.org; ³Ingeniero en Ciencias Informáticas. Especialista en la Dirección Comercial de la Empresa Eléctrica Provincial de Sancti Spíritus (OPEP), Cuba. Informático e investigador de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba Email: wilderi@uniss.edu.cu

¿Cómo citar este artículo?

Pérez-García, Y., Román-Cao E, D. Ibagollín-Polo W. (noviembre-febrero, 2018) Las redes Académicas como necesidad y oportunidad de superación del claustro universitario. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 258-278. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/733>

Resumen

La gestión del conocimiento, marcado por acciones de identificación, procesamiento y comunicación de la información, así como, las nuevas interacciones entre los docentes universitarios a través de las tecnologías, ha matizado la actividad formativa en el siglo XXI. Las redes académicas son una alternativa de superación, investigación e intercambio que se ha fortalecido en este escenario; sin embargo, aún no se utiliza de la manera deseada; si se toma en cuenta el bajo nivel de suscripciones, generación de conocimiento e intercambio académico que se produce. Mediante un estudio fáctico en la

Universidad de Sancti Spíritus, se ha podido constatar carencias en cuanto a la superación del claustro en temas de uso de tecnología y en particular al bajo nivel de interacción con las redes académicas las cuales constituyen un importante espacio para la gestión, producción, socialización de conocimientos, así como para la interacción entre profesionales de todo el mundo, permitiendo así una retroalimentación de las experiencias internacionales. Aprovechando la creación de la Red de Estudios sobre Educación (REED) en dicha institución, se declara como objetivo de este artículo fundamentar las características, oportunidades y la necesidad del trabajo en red como componente esencial de la actualización y desarrollo del profesorado en materia de investigación, internacionalización e intercambio académico.

Palabras clave: docentes universitarios; redes académicas; superación; tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Abstract

The management of knowledge, its processing and communication, as well as the interaction between teachers through technologies, has characterized the teaching activity in the 21st century. The academic networks are an alternative for improvement, research and exchange that has been strengthened in this scenario; however, in the university the preparation of the teacher staff for its interaction with academic networks is still a challenge; if one takes into account the low level of subscription of teachers in them. Through a factual study at the University of Sancti Spíritus, certain deficiencies has been noted in terms of overcoming the faculty on such issues as, use of technology and in particular the low level of interaction with academic networks which constitute an important space for management, production, socialization of knowledge, as well as for the interaction between professionals from all over the world, thus allowing a feedback of international experiences. Taking advantage of the creation of the Network of Studies on Education (REED) in this institution, it is outlined as the objective of this article, to argue about the necessity of articulation with the academic networks to the upgrading and updating of teachers form the university.

Keywords: university teachers; academic networks; overcoming; Information and Communication Technologies (ICT).

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del conocimiento, pasa por momentos básicos como la interacción, el análisis, el procesamiento y su comunicación; hasta finales del siglo XIX el producido era más limitado que el del presente. No se habla de calidad, pero sí de cantidad. El volumen de información que se produce hoy es incomparable con el del pasado siglo; las tecnologías han favorecido la comunicación entre personas y con ello el intercambio permanente de información.

Tradicionalmente, se ha considerado que la calidad de la enseñanza se logra a través de la enseñanza enciclopédica del profesor y su papel principal es llenar de conocimientos la mente de los estudiantes, como si se tratase de un depósito vacío. Tampoco se consideraba el enseñar a hacer y enseñar a aprender. Las habilidades más importantes eran aquellas que se relacionaban con la memorización y repetición de grandes textos, se consideraba cumplida la función de la educación si se lograba este proceder.

La educación renace desde otra perspectiva, se prioriza el aprendizaje por encima de la enseñanza, dotando al alumno cada vez más de herramientas que le permitan desempeñarse durante la vida. La educación es para toda la vida, la concepción del aprendizaje ante todo es aprender a aprender, dotar de habilidades y capacidades que lo preparen para aprender durante toda la vida. (Álvarez de Zaya, 1998).

Los objetivos de la educación se renuevan en muchos escenarios. Los nuevos objetivos se están planteando según la realidad presente, la cual demanda, ante todo, desarrollar la capacidad del individuo al cambio constante, pero también ajustarla a las tecnologías y el intercambio de experiencias. Esto implica que la educación no será ya más la transmisora de la cultura del pasado, sino el instrumento que prepare a la persona para los requerimientos del futuro. (Álvarez de Zayas, 2001).

Las universidades se han dado cuenta de que las tecnologías que soportan el «aprendizaje electrónico» forman parte del procedimiento que permite preparar a

los estudiantes para un mundo conectado. Las tecnologías se han convertido en agentes de transformación y no solo de evolución.

La educación actual requiere preparar a sus docentes para enfrentar estos nuevos retos, articulando las nuevas habilidades con el tradicional compromiso y amor por la profesión. Los docentes deben superarse no solo en la profesión estudiada que continúa en desarrollo e innovación, sino también en conocer todo lo nuevo que trae consigo la sociedad actual. La superación de los docentes debe ser continua, pertinente, creativa, de calidad, pensando siempre en los desafíos que hay que enfrentar para responder con éxito a las demandas que exige la sociedad.

Son muchos los autores que han abordado el tema de la superación profesional, Giroux (1987); Popkewitz (1988); Castillo (2004); Boéssio y Portella (2009); Martín, Manso, Pérez y Álvarez, N. (2010); Rivera, Miranda y Torres (2012); Gavotto y Castellanos (2015); coincidiendo en su mayoría que es un proceso transformador, donde se adquiere y perfecciona de forma continua los conocimientos y habilidades. Para Castillo (2004):

La superación debe ser un proceso que se caracterice por su papel transformador sobre el docente, y que a la vez permita que éste se convierta en un agente de cambio de la realidad educativa de su radio de acción, apoyándose para ello en la experiencia profesional acumulada por cada docente y por la influencia de los demás colegas y deberá considerar la búsqueda de soluciones a los problemas más apremiantes del proceso docente-educativo de los que en ella participan. (p. 46)

En el mundo contemporáneo, donde se ha asumido la necesidad de la formación a lo largo de la vida, las tecnologías han pasado a tener un papel relevante, la universidad está abocada a replantearse sus objetivos ante las demandas crecientes de la sociedad y las nuevas pautas socioculturales, la interacción y comunicación desde nuevas perspectivas se hace cada vez más objeto de superación.

La dinámica de las relaciones sociales en la actualidad está mediada cada día más por las tecnologías. La información y el conocimiento fluyen de manera acelerada y creciente por diferentes canales de comunicación, en particular por la

web (Córica y Dinersteing, 2009). Su utilización en el orden económico, político y cultural ha marcado una época, la que a consenso de la comunidad internacional se ha denominado Sociedad del Conocimiento o de la Información. (Román, Porras, Madrigal y Medina, 2017)

La creación y transferencia de conocimientos e información con empleo de las tecnologías se convierten en herramientas de desarrollo para la comunicación; hoy se socializa vía web más rápido que por otros medios. El trabajo en Red ha cobrado importancia en la medida en que las acciones que se ejecutan se logran por la participación de sus miembros. Su concepto es utilizado en diversos ámbitos: político, social, administrativo, tecnológico, económico, cibernético, educativo. En tal sentido se han creado las redes temáticas, las redes de investigación, las redes de innovación, las redes de servicios tecnológicos, las redes académicas, entre otras.

Se trata entonces de articular dos conceptos; por una parte, las redes académicas, derivadas de las tecnologías y como formas de interacción, comunicación y producción de conocimientos y, por otra parte, la necesidad de superar a los docentes en su empleo profesional. La creación de redes académicas se ha potenciado en las universidades, al considerar que permitirán y facilitarán a sus miembros la concreción de una de las grandes finalidades de toda reforma académica: cambiar para ser mejores.

Una red universitaria se refiere a una agrupación de docentes, estudiantes y funcionarios que representan a las entidades educativas, cuya operación es la de compartir sus actividades, recursos y experiencias para analizar, investigar, diseñar y producir esfuerzos colaborativos bajo temáticas en común acuerdo, buscando el mejoramiento de aspectos de la vida académica, educativa, económica, tecnológica y cultural (Soto, 2010).

“Las redes académicas involucran el trabajo de muchas personas de diferentes instituciones y ciencias para lograr el bien común”. (Orantes, 2015, p. 82).

En este mismo orden, Reynaga (2005) sostienen que la red académica puede concebirse como un mecanismo de apoyo, de intercambio de información y una comunidad de comunicación horizontal, cuya base es una red social, un tejido, un

carrete complejo en el que se sinergizan, a través de interacciones entre vínculos, dinamismos, intereses, fuerzas, energías y puntos de apoyo y encuentro, con el propósito principal de dialogar, encontrar respuestas, construir conocimientos y unirse en la búsqueda o creación de soluciones respecto a una temática o problema.

El trabajo en Red ha venido cobrando fuerza en los últimos años (Senent, 2007). En Iberoamérica y particularmente en Cuba, aunque existen varias experiencias y múltiples redes académicas, aún es insuficiente la interacción e integración entre comunidades académicas, científicas y docentes para la discusión de agendas de trabajo y su contribución a la solución de problemas comunes, lo cual es contradictorio para el desarrollo profesional del siglo XXI.

En la Universidad de Sancti Spíritus, se ha creado en el año 2014 la Red de Estudios sobre la Educación (REED), con la que se ha logrado visibilizar experiencias docentes y ayudar en la internacionalización de sus resultados académicos. Este grupo, ha comprendido un camino novedoso y expedito hacia la actualización y conexión permanente con académicos de diferentes partes del mundo, sin embargo, la problemática radica en que aún es insuficiente el número de suscritos, la falta de inclusión de estos temas como objeto de superación y la poca comprensión sobre su utilidad.

La idea está entonces en integrar nuevos docentes al trabajo cooperado en red, estudiar la necesidad de convertir las prácticas emprendidas en temas de superación de forma tal que se logre la comprensión de las bondades y utilidad de esta forma de agrupación profesoral; por lo que se define como propósito del artículo fundamentar las características, oportunidades y la necesidad del trabajo en red como componente esencial de la actualización y desarrollo del profesorado en materia de investigación, internacionalización e intercambio académico.

DESARROLLO

La superación profesional ha sido un tema abordado por numerosos investigadores, además de los analizados con anterioridad, autores como Añorga, Robau, Magaz, Caballero y del Toro (1995); Díaz (1996); Álvarez de Zaya (1997, 1998); García y Addine (2004); Bernaza (2004); Del Llano y Arencibia (2004);

García Navarro (2011); Gamez Iglesia (2013); Valdés (2013); Fernández (2014); Piña, Pez, León, Leyva, González y León (2014); Pérez (2014); Díaz (2015); Rondón (2018) explican las formas e importancia del tema, sin embargo, no abordan las bondades que ofrece el trabajo en red para su ejecución y mucho menos como contenidos de estudio.

Entre los criterios suscitados destacan, Añorga, et al. (1995) quienes definen a la superación profesional como un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural general.

Para Díaz (1996) constituye "...un proceso de formación continua a lo largo de toda su vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes en las formas de pensar, valorar y actuar como docentes" (p. 12)

Del Llano y Arencibia (2004), la definen como:

Conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas. Esta proporciona la superación continua de los profesionales de los diferentes sectores y ramas de la producción, los servicios, la investigación científica y la docencia, en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica y el arte y las necesidades económico-sociales del país, con el objetivo de contribuir a elevar la productividad y la calidad del trabajo de los egresados de la educación superior. (p. 2).

García y Addine (2004) explican que la superación permanente del docente se constituye como un conjunto de procesos de formación que permite al graduado universitario la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docente con vistas a su desarrollo cultural integral.

García (2011), plantea que la superación profesional de los docentes constituye una necesidad desde la perspectiva del desarrollo profesional y humano, debe estar dirigida a la formación del personal que intervenga en la dinámica del cambio, aptos para responder a los problemas planteados por los adelantos científicos y tecnológicos y los imperativos del desarrollo económico, social y político.

En Cuba, el Ministerio de Educación Superior (MES), quien es el máximo responsable de las actividades de posgrado, ha trabajado por la superación continua del claustro. Estos fundamentos se recogen en el Reglamento de la Educación de Postgrado en la República de Cuba, la que comprende varias resoluciones para el trabajo específico y por áreas. La Resolución Ministerial No. 132 refleja en el Artículo 9 el objetivo de la superación, definiendo como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural. (MES, 2004)

En su Artículo 8 se expresa que la educación de posgrado enfatiza el trabajo colectivo y la integración en redes, a la par que atiende de modo personalizado las necesidades de formación de los estudiantes de este nivel; promueve la superación continua de los graduados universitarios, el desarrollo de la investigación, la tecnología, la cultura y el arte (MES, 2004). Este planeamiento muestra la importancia y necesidad que se otorga a esta actividad en la sociedad cubana.

Sin embargo, como modelo de educación continua, los temas, métodos y vías para la superación se actualizan y reorganizan de forma permanente. En la actualidad las tecnologías y la dinámica impuesta por el hombre han marcado la forma de acceder al conocimiento y la manera de comunicarse, ya se habla de necesidad de intercambio entre docentes, investigadores, centros de estudios; ya se habla de tecnología, trabajo en redes y es que el escenario social actual asiste a un período de cambios que reclama con mayor exigencia la producción de conocimientos y el desarrollo de habilidades tecnológicas.

Se es partícipe de una compleja revolución caracterizada por la producción y gestión permanente de la información. Se necesitan cambios en el mundo educativo y por ende en el perfeccionamiento del proceso de superación continua del profesor universitario que exija el manejo adecuado de las tecnologías y el conocimiento en el proceso formativo.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por sus características y su rápida implantación a escala global, están provocando cambios significativos en muchos ámbitos y de manera especial en los institucionales.

EL mundo actual se caracteriza por sus complicadas interrelaciones y dependencias en multitud de ámbitos, generadas y establecidas a escala global. Hablamos de un «mundo interconectado», donde todo se puede localizar, intercambiar, transferir, exponer, recibir, vender o comprar en cualquier lugar del planeta y en tiempo real. (Pons, 2012)

Hoy día la necesidad que nos impone la denominada Sociedad del Conocimiento, es el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), el docente ya no solo necesita superarse en la rama del conocimiento en la que se especializa, sino también es necesario saber usar y aplicar en su labor diaria los avances tecnológicos que presenta la sociedad actual. El docente universitario debe ser capaz de explotar todas las riquezas que aportan las TIC tanto en su labor profesional como en su superación.

El contexto mundial complejo en el que se adentra la sociedad cubana, requiere que todo docente posea la preparación necesaria para utilizar la tecnología digital con eficacia, tanto en su formación, como en su trabajo profesional, para contribuir a educar a las nuevas generaciones de estudiantes con las competencias necesarias en estas tecnologías, para vivir en un mundo rico en información y en conocimientos. (Expósito, et al., 2010, p. 3).

Como parte de la atención ofrecida a esta actividad de cuarto nivel, en el 2015 se reestructuró el Sistema de Superación para Profesores e Investigadores emitido por el Ministerio de Educación Superior (MES) en Cuba (RESOLUCIÓN No.75/15) y uno de los objetivos específicos de la superación del claustro es el desarrollo de

habilidades para el uso de las TIC y su integración a los procesos universitarios y a la gestión de su propio conocimiento. (MES, 2015).

Las cuestiones relacionadas con la superación del docente para el uso de la informática en la educación han sido investigadas desde varias aristas y enfoques por múltiples organizaciones y autores dentro y fuera de Cuba. Se destacan a nivel internacional los aportes del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (2004), de la Sociedad Internacional de Tecnologías en Educación (2007), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2008), del Ministerio de Educación de Chile (2011), del Instituto de Tecnologías Educativas (2011), así como los estudios realizados por Marqués (2011), en los cuales se establecen estándares de competencias en TIC para docentes, que sirven de referentes en los aspectos que no pueden faltar para complementar y actualizar la formación informática de los docentes.

A nivel nacional sobresalen los trabajos de González y Labañino (2004), Lima (2006), Expósito (2009), Barreto, Del Toro, Labañino, Rodríguez, y Rodríguez (2011) los cuales ofrecen consideraciones generales sobre el uso de la informática en la educación.

En la educación superior, se ha manifestado la necesidad y el deseo de cooperar, comunicarse e integrarse, lo cual ha caracterizado el llamado fenómeno de «globalización del conocimiento». Este fenómeno ha trascendido las barreras geográficas y socio-culturales a nivel mundial y ha conducido al surgimiento de las llamadas redes cooperativas.

Es por eso que las instituciones educativas como organizaciones que aprenden, han propuesto una serie de estrategias, entre una de ellas se encuentra la constitución de redes. Concepto que ha venido cobrando fuerza en el lenguaje cotidiano, es utilizado en el ámbito: social, político, tecnológico, industrial, administrativo y, sobre todo, cibernético.

Hoy día se potencia el empleo de las tecnologías y diversos canales de comunicación para la gestión y divulgación de la información. Abuín (2009), Pons (2010, 2012), Chóliz y Marco (2012), Valenzuela (2013), Chan (2015), así como otros autores, afrontan como la participación en redes del conocimiento, sociales y

académicas, entre otras, es cada vez más frecuente en la cotidianidad del profesorado volviéndose indispensable para algunos a partir de los beneficios que generan, pero para muchos, aún no son explotadas en función de su propia superación.

Para Gómez, Roses y Farías (2012) uno de los aspectos más importantes del trabajo en red es su contribución a la publicación de información, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación, la realimentación, el acceso a otras redes afines, el contacto con otros expertos, entre otros elementos.

Las redes cobran sentido cuando responden a propósitos compartidos; es justo ahí cuando se pueden constituir nodos de trabajo conjunto. En lo que se refiere al ámbito académico, las redes pueden entenderse como mecanismo de apoyo, intercambio de información que atraviesan fronteras y brindan un gran dinamismo a partir de la conjunción de intereses respecto a una temática o problema. (Reynaga, 1996).

Aprender a compartir en la red es una experiencia diferente y necesaria para los docentes. Por esta vía se incorporan nuevas prácticas y enfoques a la acción actual de los equipos. La red abre un espacio de trabajo y de reflexión entre los involucrados. No disponer de dicho espacio se convierte en un obstáculo para la mejora e incursión de los docentes en la era tecnológica.

Estudiosos del tema como Mercado (1998), Reynaga (1996, 2005), Reynaga y Farfán (1999, 2004), Sebastián (2000, 2004), Chavoya y González (2012), Almuiñas y Galarza (2010, 2015, 2016), Moscoso (2017), Román, Porras, Madrigal y Medina (2017), coinciden con la necesidad e importancia de las redes académicas, ya que permiten que académicos e investigadores de instituciones educativas conformen equipos de estudio y trabajo con el fin de lograr objetivos específicos en algún área del conocimiento.

La importancia de una red, sobre todo de una red académica, es enorme porque potencialmente permite a los académicos trabajar con flexibilidad, cooperativamente, en el desarrollo académico, científico, técnico, social y cultural en una comunidad, equipo, grupo o región. Permite la integración para la solución de problemas y temáticas comunes, extiende beneficios a

funcionarios, educadores, confesores, empresarios, sindicatos; puede constituirse por instituciones, secretarías, centros de investigación; facilita el intercambio de datos, información, conocimiento y propicio a la reflexión (Reynaga, 2005).

Las redes académicas están conformadas por personas vinculadas a la docencia e investigación en diversas instituciones educativas. En estas redes los miembros comparten entre sí informaciones, experiencias y recursos con el fin de consolidar los conocimientos en un área del conocimiento específica. Estas redes están basadas en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) sobre Internet, aunque pueden fortalecerse con los encuentros y eventos presenciales. Las redes académicas poseen una tendencia creciente a implicarse en la movilidad e intercambio de estudiantes y profesores, así como en los estudios de posgrado y en los intercambios de experiencias y modelos de gestión universitaria. Las redes académicas están conformadas por universidades, por departamentos, por profesores e investigadores, en general, por personal interesado en intercambiar experiencias y conocimientos científicos. Actualmente existe una gran propagación de redes académicas motivada por la generalización de la internacionalización entre las Universidades de todos los países.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) que apoyen su desarrollo a través de redes tendrán mayores potencialidades para generar conocimientos y contribuir al crecimiento de la calidad de la cooperación nacional e internacional universitaria y, por tanto, de la sociedad. (Almuiñas y Galarza, 2016).

A medida que nos internemos en la era del conocimiento, las redes académicas reflejarán cada vez más su verdadero valor y potencial de aprendizaje para el desarrollo. Específicamente, dicha capacidad de aprendizaje está dada por la aptitud de estas redes para la creación, asimilación, difusión y utilización del conocimiento por medio de numerosos flujos de comunicación –procesos que hacen fluir el conocimiento dentro y fuera de la organización–. De esta forma, dichos flujos hacen posible la formación y evolución de los stocks de conocimientos (personas, sistemas,

productos, patentes, estructuras, tecnologías, entre otros), que capacitan a las IES y a sus integrantes (individuos y grupos) para actuar en sus entornos cambiantes respectivos. (Almuiñas y Galarza, 2016, p. 25).

Una red académica permite potencialmente, avanzar en la constitución de equipos académicos para enfrentar, aumentar y aplicar nuevos conocimientos. La inserción en ella permite iniciar diálogos, intercambios y actualizaciones pertinentes para el mejor desempeño de nuestras labores. (Chavoya y González, 2012)

La conformación de redes universitarias es un mecanismo de impulso al intercambio académico y al establecimiento de proyectos conjuntos a partir de la generación de espacios de cooperación académica en áreas vitales para el desarrollo educativo. (Chavoya y González, 2012)

Una de las principales ventajas del uso de las redes académicas consiste en la cantidad de información que maneja sobre un área del conocimiento específica, gracias a la cantidad y calidad de personas que integran estas redes. También es importante en estas redes el cambio de paradigma de la educación tradicional hacia la construcción del conocimiento a través del aprendizaje colaborativo.

Las redes en general y particularmente en el campo universitario, al igual que otros procesos de intercambio, pueden catalogarse por su temática, la disciplina que abordan, los grupos de interés común, las funciones que se les asignan, etcétera, es decir: las redes se construyen a partir del objeto y objetivo de los sujetos interesados en establecer mecanismos de relación e intercambio. En las redes temáticas una de las universidades asume la función de universidad coordinadora (Sebastián, 2000).

La red es el ejemplo de que poner ideas en común genera un tipo de saber específico teniendo como base a las relaciones sociales. (Chavoya y González, 2012). El hecho de reunirse en un grupo numeroso y con distintos criterios hace más valiosas las discusiones sobre los temas tratados. Las personas que asisten a los encuentros están motivados y abiertos a conocer nuevos métodos que les ayuden a tratar los problemas que les preocupen.

Participar en redes académicas supone se haga tarea cotidiana pero en condiciones nuevas y potencialmente socializadoras, permite ampliar la visión del futuro, sentir el apoyo no solo de la institución a la que se pertenezca, sino de otros docentes e instituciones nacionales e internacionales, planificarse hacia dónde encaminar las acciones y recursos profesionales, buscar soluciones compartidas desde escenarios diversos, contar con amigos expertos en diversas regiones geográficas, enfrentar, desde el ámbito educativo contemporáneo, las necesidades formativas de la sociedad.

Es a partir de la acumulación, recopilación y conocimiento de lo que son y representan, las redes académicas para la educación y los docentes; a partir de investigaciones y proyectos que fortalecen los procesos educativos y la preparación pedagógica del profesorado como parte del proceso permanente de construcción y perfeccionamiento de las Ciencias de la Educación en Cuba y particularmente en la UNISS, que se funda el 28 de noviembre de 2014, en el marco de la I Jornada Científica del Centro de Estudios de Sancti Spíritus, la Red de Estudios sobre la Educación (REED).

REED, Red de Estudios sobre la Educación, constituye la primera experiencia de su tipo en la institución cubana y está enfocada a divulgar el trabajo científico de profesores e investigadores universitarios, así como producir conocimiento de manera conjunta. Con la creación de REED, se abre un espacio de convergencia para investigadores, académicos, docentes y directivos de todo el mundo en el que se le posibilita la realización de proyectos de investigación de manera conjunta para la solución de problemas en las instituciones educativas, un espacio para la divulgación de buenas prácticas, la publicación de textos, la superación, la identificación de expertos, entre otros muchos beneficios.

REED parte de la necesidad de la creación de espacios alternativos de diálogo, debate, reflexión y socialización en la que concurren docentes, investigadores y estudiosos del tema para la solución de problemas, la generación de conocimientos y el aprendizaje común. Se organizó para dar espacio que docentes de la región se superen, emprender investigaciones conjuntas, socializar

conocimientos, experiencias docentes y mejorar las actuaciones en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

La importancia de REED se enmarca sobre todo en el campo académico e investigativo ya que favorece el desarrollo profesional e institucional en materia educativa mediante la integración sostenida de reconocidos académicos y profesores universitarios en proyectos de investigación, la realización de investigaciones, publicaciones y congresos de manera conjunta, así como por la promoción y difusión de buenas prácticas emprendidas por sus miembros. (Román et al., 2017)

Como se ha mostrado, el trabajo en red cobra sentido, la experiencia de la Red de estudio sobre Educación, es la que ha favorecido el impulso de esta necesidad, incorporar estos temas al accionar docente contemporáneo y buscar las vías para que programas de superación incorporen estos temas en sus mayas. No se trata de un tema puntual, se trata del futuro en que se mueven a partir de ahora.

Quienes aspiren a trabajar en una institución moderna, a un desarrollo institucional, a una educación de calidad, inclusiva, diversa, deberá trabajar porque sus docentes se inserten en redes académicas, desde las cuales el acceso a la información, a los investigadores, a los expertos se hace más fácil. Ya no se trata de montar carreras virtuales, se trata de expandir el quehacer mediante comunidades internacionales. El reto está entonces en mirar con necesidad y atinar las formas y contenidos que desde la superación podemos hacer para preparar a los docentes.

Es menester que las universidades se unan cada vez más a través de redes, avancen juntas, con un destino común, buscando siempre llegar a un cambio útil y necesario. El pensamiento, la visión y los sueños deben preceder a la acción, ahí radica la clave del éxito de una red para permanecer siempre en movimiento. Esta exigencia es una de las formas de innovar y de construir cada día el futuro de las universidades.

CONCLUSIONES

La superación postgraduada reviste gran importancia en el desarrollo profesional e institucional pues prepara a los docentes para su ejercicio docente, que, es

ejercicio investigativo, creativo, de comunicación. Los actualiza ajustándolos a las necesidades de cada tiempo, en la que hoy el trabajo en redes es de gran oportunidad.

La participación en redes, particularmente en su tipo académico, se convierte en una fuente de riqueza y estímulo tanto para los docentes, investigadores y estudiantes, así como, para las instituciones que participan, potenciando el desarrollo de la educación al favorecer el espíritu de integración. Las redes y colectivos académicos, son un pilar fundamental en la búsqueda de la excelencia académica de la educación superior.

Es incipiente aún la incorporación consciente y comprometida de docentes a redes académicas, así como el tratamiento como tema de investigación y objeto de superación en programas de cuarto nivel. Será interesante despertar el interés por la creación de nodos de trabajo, que se encarguen de impulsar este tema a partir de la definición de necesidades y oportunidades, propósito iniciado en la Universidad de Sancti Spíritus con la Red de Estudios sobre Educación.

REFERENCIAS

Almuiñas, J.L. y Galarza, J. (2010). *Las redes académicas: ejes de integración y cooperación para el mejoramiento de la gestión universitaria: Conferencia*. I Congreso de la Gestión Estratégica en las IES de América Latina ante los desafíos de la sociedad actual. 18–19 noviembre. El Salvador.

Almuiñas, J.L. y Galarza, J. (2015). *Las redes académicas: una vía para fortalecer la gestión del conocimiento y la cooperación internacional*. Material inédito, recuperado de <http://reddees.mes.edu.cu/las-redes-academicas-una-para-fortalecer-la-gestion-del-conocimiento-y-la-cooperacion-internacional>

Almuiñas, J.L. y Galarza, J. (2016). *Las redes académicas como ejes de integración y cooperación internacional de las instituciones de educación superior*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 18-29. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000100002&lng=es&tlng=es

Añorga, J., Robau, D. L., Magaz, G., Caballero, E., & Del Toro, A. J. (1995). *Glosario de términos de Educación Avanzada*. Centro de Estudios de Educación

Avanzada Ceneseda -Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.

Álvarez de Zaya, C. (1997). *El postgrado. Cuarto nivel de Educación*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

Abuín, N. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. *RELADA-Revista Electrónica de ADA* 3(3).

Álvarez de Zayas, C. (1998). *La pedagogía como ciencia: Epistemología de la Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. M. (2001). *El diseño curricular*. La Habana, Cuba: s.n.

Barreto, I., Del Toro, M., Labañino, C., Rodríguez, P. y Rodríguez, I. (2011). *Educación y tecnologías de la información y las comunicaciones: una mirada desde la formación del docente*. Curso Pre-Congreso Pedagogía 2011. La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.

Bernaza, G. (2004). *Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la educación de posgrado*. Comunicación Personal. La Habana. Cuba.

Boéssio, A., y Portella, M. (2009). Docencia universitaria: Formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 38(151), 163-170.

Castillo, T. (2004) Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. (Tesis de doctorado Inédita)

Córica, J. & Dinersteing, P. (2009). *Diseño curricular y nuevas generaciones: incorporando a la generación NET*. Mendoza, Argentina: Virtual Argentina.

Chan, M. E. (2015). Comunidades y redes académicas en los ecosistemas de conocimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación* 9(9), 1-16.

Chavoya, M. L., y González, J. A. (2012). *El potencial de las redes académicas para el desarrollo de la educación superior: Ponencia presentada en el XX Encuentro internacional de educación a distancia*, Guadalajara, Jalisco.

Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xx/Memorias%20XX%20Encuentro%2010julio2/conferencias/potencial.pdf>

Chóliz, M. y Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales: Tratamiento psicológico*. Madrid, España: Alianza Editorial. ISBN 8420669628, 9788420669625

Del Llano, M., y Arencibia, V. (2004). Formación inicial y permanente de los profesores en los Institutos Superiores Pedagógicos. MICROSOFT corporation. *Visual Basic*, 3.

Díaz, M. (1996) *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo. Asturias, España.

Díaz, J. C. (2015): *Estrategia pedagógica para la superación de la competencia tecnológica para los docentes de Informática aplicada a la Contabilidad en los centros politécnicos de Pinar del Río*. La Habana. Cuba.

Expósito, C. et al. (2010). *Programa de la Disciplina Informática Educativa para las carreras pedagógicas*. (Material digitalizado).

Fernández, M. (2014). *La superación profesional técnica de los profesores agropecuarios de la Educación Técnica y Profesional en los centros politécnicos de Pinar del Río* (Tesis de doctorado inédita). La Habana. Cuba.

García, G. y Addine, F. (2004). Formación Permanente de Profesores: Retos del Siglo XXI. *En Materiales del CEIDE*, La Habana, Cuba.

García Navarro, X. (2011). *La superación profesional de los docentes de la escuela especial para ofrecer una atención educativa integral escolares con discapacidad visual*. (Tesis de doctorado inédita). Cienfuegos, Cuba: UCF “Carlos Rafael Rodríguez”.

Gamez Iglesias, A. (2013). *Modelo para la superación en cultura económica de los docentes de la Facultad de Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”*.

Gavotto, O. & Castellanos, L. (2015). The Process of Teaching and Learning in the University, Setting from Student. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4 (3), 40-47.

Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-74.

Gómez, M., Roses, S., & Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19(38).

González, I. y Labañino, C. (2004). El papel del maestro ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En G. García, & E. Caballero, (Compil.). *Profesionalidad y práctica pedagógica* (pp. 31-36). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. (2004). *Competencias básicas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Canarias, España: Gráficas Guiniguada.

Instituto de Tecnologías Educativas. (2011). *Competencia Digital*. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf

Lima, S. (2006). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la institución educativa: Material básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda Parte*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Martín, E., Manso, J., Pérez, E. & Álvarez, N. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. España: Fuhem Educación.

Marqués, P. (2011). *Competencias básicas en la Sociedad de la Información: La alfabetización digital: Roles de los estudiantes hoy*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>

Mercado, R. (1998). Las redes académicas como herramientas de la cooperación internacional. En *Educación global: las redes de colaboración*. México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI).

Ministerio de Educación Superior. (2004). *Resolución No. 132/2004*. La Habana, Cuba: Autor.

Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior*. La Habana, Cuba: Autor.

Ministerio de Educación Superior. (2015). *Objetivos de trabajo del Ministerio de Educación Superior para el año 2016*. La Habana, Cuba: Autor.

Ministerio de Educación Superior. (2015). *Sistema de superación para profesores e investigadores*. La Habana, Cuba: Autor.

Orantes, B. R. (2015). Redes académicas-científicas y cooperación internacional universitaria. *Entorno*, 48, 82-87.

Pérez, R. (2014). *La preparación metodológica de los profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas en la Educación a Distancia*. (Tesis de maestría inédita) Universidad Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.

Pons, J. P. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7 (2), 6-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225013>

Pons, J. P. (2012). Algunas consideraciones sobre la tecnología, la innovación y la educación en un escenario de crisis. *Education Sciences & Society*, 3(2).

Piña, C. N., Pez, P., León, A., Leyva, Y., González, F., y León, Y. (2014). La formación del profesor universitario: un profesional en superación constante. *Medisur* 12(1), 241-248.

Popkewitz, T. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, 285, 125-148.

Reynaga, S. (1996). Redes de investigación sobre educación y mercado de trabajo *Reforma y Utopía*, 16.

Reynaga, S. y Farfán, P. (1999). *Red Académica de la Universidad de Guadalajara: una propuesta*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.

Reynaga, S. y Farfán, P. (2004). Redes académicas... potencialidades académicas. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/89_2_1_1012161230Reynaga_Obregon_y_Farfán_Flores_Redac_Academicas.pdf

Reynaga, S. (2005). *Redes: posibilidades para la mejora de los procesos de formación y trabajo académico*. México: Universidad de Guadalajara.

Rivera, P., Miranda, Ch., y Torres, L. (2012). El formador de formadores: un análisis desde la perspectiva de género. Educación y Comunicación. Percibel: Sevilla

Román, E., Porras, M., Madrigal, A., & Medina, P. (2017). La red de estudios sobre educación. Una experiencia de internacionalización. *Integración y Conocimiento*, 1(6). Recuperado de

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17123>

Rondón Madrigal, E. A. (marzo–junio, 2018). Estrategia metodológica para la superación de los profesores de anatomía patológica en la interdisciplinariedad. *Pedagogía y Sociedad*, 21(51). Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/661>

Sebastián, J. (2000). Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+ D. *Redes*, 7(15) Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90701503>

Sebastián, J. (2004). *Educación Superior Cooperación Interuniversitaria: Cooperación e Internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Senent, J. M. (2007). La evolución de la movilidad académica en Europa, en la perspectiva de la creación del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 361-399.

Sociedad Internacional de Tecnologías en Educación (International Society for Technology in Education). (2007). *National Educational Technology Standards for Students*. Recuperado de <http://www.iste.org>

Soto, I. J., (2010). La influencia de las redes académicas en el quehacer universitario a quienes gestionan la calidad educativa. Alemania: Grupo Universitario para la Calidad en América Latina (GUCAL).

Valdés, A. (2013). La superación del maestro primario para el uso de la informática en la gestión del diagnóstico del escolar. (Tesis de doctorado inédita) Universidad de Sancti Spiritus” José Martí Pérez”.

Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria* 14(4), 1-14.

Artículo de Revisión bibliográfica

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

LIDERAZGO EDUCATIVO Y SOCIAL, DESARROLLO COMPETENCIAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA REVISIÓN ACTUAL Y PEDAGÓGICA

SOCIAL AND EDUCATIONAL LEADERSHIP, COMPETENCIAL DEVELOPMENT AND ACADEMIC TRAINING: AN UPDATED AND PEDAGOGICAL REVISION

Elisabet Marina Sanz¹; Miriam Jiménez-Bernal²

¹Profesor Adjunto de la Facultad de Biomédicas y de la Salud y de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Europea de Madrid. Licenciada en Psicología y Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad Autónoma de Madrid. Magister en Neuropsicología Clínica por la AEPCCC con certificado internacional del título. Experto Universitario en Planificación Universitaria por la UCJC. Desde Abril 2017 miembro del grupo investigador ISYDFI: "Innovación, selección, formación y práctica de los docentes investigadores" (Universidad Complutense de Madrid). Experta en Psicóloga Clínica y Psicología Educativa por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Asesora de la Unidad de Discapacidad de la Universidad Europea de Madrid (2014-2017). E-mail: elisabet.marina@universidadeuropea.es 912115091. CP 28670.; ²Profesor Adjunto de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Departamento Proyectos Educativos. Licenciada en Traducción e Interpretación, Licenciada en Lingüística y Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género por la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Máster Universitario en Educación Bilingüe en la Universidad Europea de Madrid. E-mail: miriam.jimenez@universidadeuropea.es 912115092. CP 28670.

¿Cómo citar este artículo?

Sanz, E. M. y Jiménez-Bernal, M. (noviembre-febrero, 2018). Liderazgo educativo y social, desarrollo competencial y formación del profesorado: una revisión actual y pedagógica. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 279-302. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/785>

Resumen

La sociedad líquida en la que nos encontramos exige unos ciudadanos capaces de adaptarse a situaciones cambiantes, dispuestos a enfrentarse a nuevos retos, decididos a participar de manera activa en las transformaciones sociales que se requieren para ofrecer soluciones a las nuevas necesidades. La globalización, el imperio de las tecnologías de la comunicación y la conciencia de formar parte de un sistema mundial son el marco para una formación integral y a lo largo de la

vida. Así, las instituciones educativas deben comprometerse a aportar a sus estudiantes conocimientos, valores y competencias que les permitan no solo sobrevivir en un entorno incierto, sino también ser capaces de crear su propio futuro. La innovación, la creatividad, la internacionalidad y la actitud democrática conforman la base de un nuevo liderazgo social que debe comenzar a entrenarse en las etapas educativas tempranas. Por ello, los equipos directivos deben poseer todas esas cualidades, entre muchas otras, con el objeto de ser modelos de ese nuevo liderazgo. Y, puesto que los equipos directivos proceden en gran medida del claustro de los centros, se impone la necesidad de una formación del profesorado en competencias como las señaladas.

Palabras clave: competencias docentes; desarrollo competencial; formación del profesorado; liderazgo educativo; liderazgo social

Abstract

This liquid society we are living in, demands citizens that are able to adapt themselves to changing situations, that are ready to face new challenges, that are determined to participate in an active way in the social transformations required to offer solutions to the emerging needs. Globalization, the rule of communication technologies and the awareness of being part of a world system frame the concepts of integral and lifelong learning.

Thus, educational institutions must commit to provide their students with knowledge, values and skills that will allow them, not only to survive in an uncertain environment, but also to be able to create their own future. Innovation, creativity, internationality and a democratic attitude are the basis for a new social leadership that must be developed since the earliest educational stages.

Consequently, managing teams must possess all those qualities, among many others, with the purpose of acting as models for that new leadership. And, given the fact that the members of those managing teams are school teachers, the need arises for teacher training in competences as the abovementioned.

Key words: teaching competences; competences development; teaching trainign; educational leadership; social leadership

INTRODUCCIÓN

La cuestión del liderazgo, en cualquiera de sus vertientes, ha alcanzado una gran notoriedad. Basta con pasear por cualquier librería o realizar una sencilla búsqueda en las redes para encontrar numerosos títulos dedicados a mostrar las biografías de líderes de la Historia, a presentar esquemas que muestran que cualquiera puede convertirse en un gran líder si sigue los pasos adecuados. Sin embargo, al igual que sucede con muchas cualidades y competencias, parece que resulta complicado dar respuesta a la pregunta más simple: ¿qué significa ser un líder?

Los cambios que se han ido produciendo en nuestras sociedades a raíz de fenómenos como la globalización han favorecido la emergencia de nuevas formas de participación y nuevas relaciones de causa-efecto: ya no podemos hablar solo de líderes a nivel local, ni de grandes líderes de masas dentro de un país. Antes bien, el liderazgo se ha diluido y ya no apela solo a la capacidad para conseguir el voto o la adhesión a una determinada política, por ejemplo, sino que se ha convertido fundamentalmente en un liderazgo social, con todo lo que este adjetivo conlleva, y, por tanto, vinculado de manera muy estrecha a la Educación.

En ese sentido, el presente artículo pretende defender la tesis, apoyada por la literatura y las diversas experiencias internacionales, de que el liderazgo pedagógico representado por los equipos directivos de los centros educativos requiere, a su vez, una comunidad de aprendizaje donde el profesorado desempeñe, de forma paralela, el papel de líder. Esto es así porque las nuevas demandas sociales que se dirigen a la escuela exigen liderazgo a todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal determinada en la estructura organizativa del sistema.

Los líderes formales han de favorecer, por tanto, el liderazgo múltiple del profesorado, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional, desde una concepción más orgánica y horizontal que permita al profesorado ser líder en su propio contexto: el aula. El fin último será el de generar cambios en la sociedad, para que esta sea capaz de enfrentarse a los nuevos retos que encuentra en su desarrollo, lo que implica la formación integral de los

individuos que la conforman, (Rojas Hernández, Remedios González, Hernández Mayea, 2016) no solo en conocimientos, sino en valores y en competencias, entre las cuales se encuentra el propio liderazgo.

Para formar esos líderes, presentes y futuros, se precisa también un profesorado adecuadamente capacitado, que pueda desempeñar su labor de orientación y creación de oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes, con el objeto de desarrollar sus competencias (Uribe, Castillo, Berkowitz. y Galdames, 2016). Por supuesto, la construcción de las competencias docentes requiere una cultura de colaboración en torno a un proyecto educativo conjunto que mejore la calidad del trabajo del profesorado y la de los aprendizajes del alumnado, y es ahí donde los equipos directivos de los centros educativos pueden marcar una gran diferencia.

Con la tesis mencionada en mente, se procederá a continuación a revisar el concepto de liderazgo en la sociedad actual, así como su impacto en el ámbito educativo y pedagógico, para finalizar con la propuesta a la que conduce esta argumentación, esto es, la de una formación del profesorado en las competencias necesarias para convertirse en auténticos líderes pedagógicos, que puedan llegar a convertirse en directivos de centros y lideren el cambio educativo y, por ende, social.

EL LIDERAZGO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Una revisión de los estudios sobre liderazgo ofrece un panorama centrado habitualmente en la esfera pública, en relación con la política y con la empresa. La historia de los considerados grandes líderes políticos permitía una primera idea de las cualidades que debía poseer, que giraban en torno a su capacidad para lograr la adhesión de las masas y un gran poder de convicción, basado en el carisma. Antes de la ampliación del sufragio, el voto se basaba en la confianza generada por el candidato político entre ciudadanos próximos a él, social y geográficamente; el favor de los mismos estaba asegurado mientras se representasen sus intereses. El liderazgo no se consideraba algo que pudiera entrenarse, una competencia, sino un talento natural. Los cambios en la democracia, que llevaron a la necesidad de presentar a los candidatos políticos con su mejor cara frente al público elector, provocaron un giro en esta percepción: si el carisma podía construirse, como

demuestra la aparición del *spin doctor* en las campañas políticas, entonces el liderazgo ya no podía definirse en términos de naturaleza.

De esta manera, el análisis de la persuasión y de la manipulación de las opiniones a través de la comunicación verbal y no verbal, entre otras cuestiones, pasó a ocupar un primer plano en las investigaciones: la capacidad de despertar la simpatía de las masas se podía localizar en la imagen, creada discursiva y físicamente. Las habilidades comunicativas, el ser considerado un gran orador, resultaban esenciales para la veracidad y legitimidad de los argumentos con los que habría de captarse el voto.

No obstante, en la sociedad actual los políticos ejercen el poder con la colaboración y connivencia de las grandes empresas. Al igual que ocurría en el pasado con la política, las empresas tendían a ser familiares y los trabajadores desarrollaban toda su carrera profesional en una de ellas. Esta sociedad globalizada, líquida (Bauman y Rodríguez 2017), obliga a los trabajadores a adaptarse a un mercado de trabajo cambiante en el que gran parte de las profesiones a las que deberán dedicarse en algún momento de su vida todavía están por aparecer y definir. Las empresas ya no ofrecen protección a cambio de fidelidad, por lo que la relación entre los trabajadores y los directivos de las compañías, amén de distante y extremadamente jerarquizada, requiere de nuevas técnicas y estrategias: el proyecto debe ilusionar y convencer al personal.

Parece indiscutible que los trabajadores son más productivos cuando sienten que son tenidos en cuenta en los procesos de toma de decisiones y cuando el ambiente de trabajo es relajado, es decir, cuando se dispone de estrategias para la resolución de conflictos de manera eficaz y preventiva. Por ello, aquellos/as empresarios/as que ejercen su liderazgo propiciando este tipo de circunstancias, incluso aunque lo hagan desde una perspectiva puramente mercantilista, obtienen mejores resultados. Por supuesto, al mencionar los ambientes de trabajo relajados suele acudir a la mente un estilo de empresa similar a Google, si bien su estrategia empresarial merecería más de un artículo y el análisis de la misma escapa al objeto de este.

Algunos estudios establecen una vinculación entre los tipos de liderazgo definidos por la tradición académica y el Modelo de Valores en Competencia, orientándose al mundo de la empresa (Ojeda et al., 2016). Los liderazgos que incluyen son el líder facilitador, que construye equipo; el líder coordinador, que monitoriza; el líder fuerte y competidor, que produce; y el líder innovador, visionario, que emprende. El último sería el que la sociedad actual estaría demandando, como demuestra la colección de metáforas sobre el liderazgo recogidas por Lorenzo Delgado (2004, p.197): “centrado en principios, intuitivo, transcultural, global, entrenador, estratégico, visionario, liberador, instructivo.

Llegamos, así, a una época de retos en la que los ciudadanos exigen nuevas opciones de participación en la toma de decisiones, sostenibilidad en todos los niveles –económico, social y ecológico-, una mayor responsabilidad social por parte de las compañías e instituciones, políticas para la igualdad...en definitiva, la adaptación de las estructuras organizativas más rígidas a los nuevos valores y la apuesta por las instituciones educativas y socializadoras que promuevan el desarrollo de competencias para la vida. Todo ello, por supuesto, precisa de líderes capaces de iniciar el cambio y ofrecer soluciones válidas e innovadoras.

EDUCACIÓN, CAMBIO SOCIAL Y LIDERAZGO

Las estructuras organizativas de los centros educativos no siempre reflejan los cambios que se producen en la sociedad con la rapidez y efectividad que se desearía, eso es claro. La sociedad española, entre otras muchas, está haciendo frente a nuevas necesidades y situaciones con un espíritu mucho más participativo. La democracia representativa que ha imperado durante las últimas décadas se ve abocada al cambio, a la transformación en una democracia más directa y participativa, puesto que los ciudadanos exigen formar parte de las decisiones de un modo activo.

Estos cambios requieren una nueva concepción de la ciudadanía, lo que conlleva también una mayor organización y la necesidad de encontrar un nuevo tipo de líderes, democráticos y positivos. El líder como autócrata carismático que dirige a las masas como el pastor dirige a su rebaño no tiene ya cabida en la mayoría de las sociedades occidentales, en las que los ciudadanos disponen de información

constante acerca de lo que sucede en el mundo, así como de los diferentes puntos de vista, y donde su expresión no se limita a un voto, sino que se extiende a las redes sociales y es capaz, con un simple mensaje de 140 caracteres, de prender una mecha que lleve a la movilización de cientos de personas.

El establecimiento de redes y el uso de medios tecnológicos, la capacidad de debatir y de analizar de forma crítica las diferentes posturas para evitar la manipulación, la conciencia de que nos encontramos en un sistema en que el aleteo de una mariposa provoca un huracán en el otro extremo del planeta, así como el abanico de opciones de intervención cooperativa a nivel internacional, forman parte integrante ya de las reglas del juego democrático en la sociedad mundial. En ese sentido, las últimas tendencias se dirigen a la creación de cursos y materiales que ofrezcan a los individuos la posibilidad de desarrollar un liderazgo positivo, entendido como aquel capaz de estudiar los problemas y negociar y proponer soluciones desde el trabajo colaborativo y en un ambiente en el que todos/as puedan aportar, con técnicas de refuerzo y de escucha activa.

Así, volviendo la mirada hacia la Educación, se materializa una realidad que no siempre es tomada en consideración: la de que el ejemplo, conjugación de observación y experiencia, es esencial. ¿Cómo educar en valores en los que no se cree? ¿Cómo diseñar espacios y actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias que los propios docentes no han podido desarrollar? ¿Cómo educar a los/as estudiantes, ciudadanos y futuros trabajadores, en un liderazgo positivo y adecuado si ni siquiera el centro dispone de un modelo apropiado?

Ahora bien, si se retoma la argumentación anterior, debería considerarse seriamente la posibilidad de efectuar modificaciones en lo relativo a la estructura organizativa de los centros o, al menos, a la incorporación a la administración y gestión de los mismos de profesionales que demuestren este liderazgo positivo, generando un clima de aprendizaje y de trabajo que favorezca la educación integral que la sociedad demanda a las escuelas.

Existen, en la actualidad, numerosos problemas sociológicos a los que trata de darse respuesta desde las instituciones educativas. Así, no es extraño observar

campañas de sensibilización en los medios de comunicación y vallas publicitarias alertando de los peligros que acechan a los jóvenes: consumo abusivo de sustancias como el alcohol, acoso escolar, violencia de género...A dichas campañas suele corresponder, también, la puesta en marcha de programas en los colegios e institutos, impulsados por la dirección y los departamentos docentes y de orientación, y que suelen cristalizar en acciones específicas detalladas en el Plan de Acción Tutorial.

Son numerosas las preguntas que despierta esta línea de pensamiento. La primera podría ser si el liderazgo democrático y positivo puede entrenarse, como cualquier otra competencia o cualidad necesaria para los gestores, administradores y directivos de los centros educativos. Una respuesta afirmativa llevaría a plantearse en qué momento debería iniciarse ese entrenamiento, además de la necesidad de encontrar modelos, es decir, de la búsqueda de este tipo de liderazgos en el mundo educativo. Para tratar de dar si quiera una mínima respuesta a estas cuestiones basta con dirigir la mirada a la literatura actual sobre el tema y a los medios de comunicación. Son cada vez más los autores e investigadores que intentan ofrecer definiciones de liderazgo educativo, dedicado o no de manera específica a los puestos de gestión, y así lo muestran sus artículos (Ahumada, 2012; Malizia, 2005; Ojeda et al., 2016; Lorenzo Delgado, 2004).

Asimismo, si se tiene en cuenta que cualquier docente puede optar por especializarse y acceder a puestos de gestión educativa, es lógico examinar a estos profesionales en busca de señales de las cualidades precisas para convertirse en el líder que la Educación necesita. Un análisis de las destrezas y actuaciones galardonadas en el Premio al Mejor Docente, a través de sus discursos en los medios de comunicación, puedan darnos pistas sobre aquello que se valora y nos ofrezcan la oportunidad de compararlo con el ideal que buscamos. En 2018, algunos titulares de los medios de comunicación apuntaban a la innovación y la creatividad como protagonistas de la educación actual y motores de la buena praxis docente en todos los niveles educativos. La cercanía con el alumnado, la integración de las familias en el proceso de aprendizaje y la pasión y

entusiasmo por la Educación son algunos de los rasgos de identidad profesional compartidos por los galardonados, que hablan de autonomía, de Aprendizaje Experiencial y de la importancia del trabajo en equipo, pero no mencionan el liderazgo de forma explícita (González, 2018).

Sin duda, estas disquisiciones nos llevan a cuestionarnos quién debería, entonces, liderar la transformación de la sociedad. Si asumimos que la educación, en su más amplio significado –incluyendo, por tanto, no solo la instrucción formal sino la socialización-, debemos señalar a las instituciones educativas como promotoras, como motor del cambio. Estas instituciones no son máquinas ni seres inertes; están conformadas por personas que disponen de una serie de características, culturas y creencias que les llevan a actuar de un modo u otro. Así, el cambio lo deben liderar personas. Personas que se encuentran en una posición privilegiada para iniciar las ondas que se vayan expandiendo y generando nuevas formas de hacer, mejores formas de hacer, de convivir, de vivir.

Abril (2014) en un reportaje del diario el País, apunta a la importancia de las mujeres en el proceso de transformación de la sociedad y en la educación para un nuevo tipo de liderazgo, menos autoritario y jerárquico y más democrático y social. Esto no puede lograrse si la socialización sigue fomentando el silencio de la mujer, si sigue educándola en el conservadurismo. Las mujeres presentes en el reportaje apuestan por el riesgo, por un concepto de éxito más igualitario, por el debate.

El debate que lleva tiempo pendiendo sobre nuestras cabezas y que está tratando de materializarse, si bien desconocemos cuál será el desenlace del mismo, es el de la regulación de la profesión docente para reforzar su prestigio y asegurar que los/as estudiantes que acceden a esta carrera son aquellos/as que no solo poseen expedientes sobresalientes, sino también cualidades y vocación docente. La idea implícita es que la selección de los docentes desde el inicio de su formación y una formación adecuada pueden conseguir que nuestros docentes sean capaces de afrontar los retos de la educación actual con competencias como la creatividad, la iniciativa y el liderazgo.

De acuerdo con Cheng (2011) el liderazgo educativo, el liderazgo futuro, se halla, a nivel internacional, ante un nuevo paradigma; causa y consecuencia de las

reformas en el ámbito de la enseñanza, que se han producido para hacer frente y adaptarse a la globalización, así como a las transformaciones sociales y económicas. Las reformas en numerosos países del sistema educativo y del concepto de Educación, cada vez más mediatizado por el mercado laboral, han propiciado un nuevo liderazgo en los equipos directivos destinado a analizar un contexto social y diseñar proyectos de manera proactiva para captar nuevo alumnado y fijar una posición ventajosa dentro de los rankings.

A pesar de que estas afirmaciones pueden evocar un marco mercantilista en el que situar el mundo educativo, lo cierto es que han permitido el desarrollo de teorías y prácticas acerca de la sostenibilidad curricular, la integración de las TIC en el aula, una mayor inclusión, una cierta estandarización de determinados saberes –a la que se hará referencia al hablar de la Educación Superior- para mejorar la movilidad internacional de los discentes y trabajadores, o el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto último es válido para cualquier ámbito laboral, pero, sin duda, es especialmente relevante para el docente y el directivo encargado de las líneas y valores en que se basan los Proyectos Educativos de Centro.

Sosa y Valverde (2015) determinan en su estudio la existencia de un equipo directivo competente en el empleo e integración de las TIC que pondría en práctica un liderazgo pedagógico, transformacional y distribuido. A través de este tipo de liderazgo, y gracias a su competencia y motivación, este tipo de equipo favorecería una participación equilibrada de los actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones, así como la innovación educativa, lo cual repercutiría en el modelo de enseñanza y, cabe esperar, en los resultados académicos de los

Parte de los estudios relativos al liderazgo en el mundo educativo se centran en la implementación de buenas prácticas en contextos complejos, por el riesgo de exclusión social. Amores Fernández y Ritacco Real (2011), por ejemplo, realizan su investigación acerca de los modos en que los líderes educativos de los centros en dichos contextos consiguen diseñar y poner en marcha acciones destinadas a reducir tanto la exclusión como el abandono y el fracaso, que no deben confundirse. Bogotch (2011), por su parte, señala la competencia de aprender a aprender como central en este nuevo liderazgo.

Uno de los retos a los que debe hacer frente el equipo directivo del centro, así como el profesorado, es la creciente globalización, que favorece una interculturalidad enriquecedora y que, al mismo tiempo, genera situaciones desafiantes. La inclusión como concepto, la atención a la diversidad, es también una constante en nuestra sociedad, gracias a la sensibilización y la creciente conciencia de la igualdad del derecho a la Educación, sin ningún tipo de discriminación. El sistema educativo, en términos generales, se encuentra en entredicho constantemente y sus actores principales, dentro de los cuales se incluyen los docentes y los equipos directivos, asumen de forma habitual la mayor parte de la responsabilidad de los fracasos.

Las buenas prácticas tienen que ver con la calidad, tanto en la docencia como en la gestión de los centros educativos y ambos casos están relacionados con el liderazgo educativo. Este liderazgo iría más allá de la mera gestión de los centros, esto es, del sentido tradicional de la palabra, sino que incorporaría elementos como la creatividad, la adaptación al cambio, la capacidad para crear entornos positivos en que los aprendizajes puedan fluir o la innovación, entre otras, emergiendo un liderazgo más transversal con un énfasis en prácticas de liderazgo colectivas (Maureira, Moforte y González, 2014).

En el fondo, podríamos decir que se trata de una serie de destrezas que permiten que el líder sea capaz de ilusionar e impulsar cambios y mejoras. Este liderazgo debe ser democrático, facilitador y compartido, y englobar cuatro dimensiones: la cultural, la personal, la estructural y la relativa a los propósitos y fines (teleológica). Algunas de las buenas prácticas identificadas por estos autores incluyen características como la flexibilidad, la inclusión, la promoción del desarrollo personal del profesorado, la cultura colaborativa o comunitaria y democrática, la capacidad de establecer propósitos a largo plazo, la optimización de la organización y una adecuada gestión de la propia estructura organizativa, tanto del profesorado como del alumnado. En resumen, horizontalidad y flexibilidad.

Una de las preguntas que planteábamos es la de si el liderazgo está presente en todos nosotros o se puede entrenar. En tanto que suma de capacidades, podemos partir de la noción de que se trata de un conglomerado de cualidades que pueden

trabajarse y entrenarse, especialmente una vez detectados sus principales elementos. El liderazgo educativo, pedagógico o escolar puede desarrollarse y puede transformar la gestión de centros en una profesión atractiva. De acuerdo con la OCDE, es necesario redefinir las responsabilidades de ese liderazgo, distribuirlo en equipos de personas, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y mejorar los salarios y las expectativas de esta carrera.

Los estudios identifican tanto habilidades genéricas –relacionadas con la comunicación, la toma de decisiones, la gestión, la planificación o el fomento del trabajo en equipo- como habilidades específicas –que incluyen la dirección y la administración de recursos, la organización de tiempos y espacios o la promoción de la participación de toda la comunidad educativa, entre muchas otras-.

El desarrollo de las habilidades mencionadas es fuente de preocupación para numerosos académicos, que realizan, en el marco de la formación universitaria, estudios acerca de las opiniones, actitudes y percepciones de los estudiantes de los Grados y Postgrados en Educación –Infantil, Primaria y Secundaria, fundamentalmente-. El mero empleo de las TIC dentro del aula (Hernández et al., citado en Asociación Interuniversitaria de Investigación pedagógica, AIDIPE, 2013) ya no es el tema central de la formación del profesorado. Ha sido sustituido de manera paulatina por inquietudes relacionadas con las capacidades de identificación y gestión de las emociones propias y ajenas; el conocimiento y aplicación de metodologías que fomentan el aprendizaje de contenidos en lenguas extranjeras (Melara y González citado en Asociación Interuniversitaria de Investigación pedagógica, AIDIPE, 2013); el trabajo cooperativo basado en el Aprendizaje Experiencial y la resolución de conflictos (Palomares, en AIDIPE, 2013) y las posibilidades que las TIC ofrecen en todos estos asuntos (Cascales et al.; Orellana et al.; Romero et al.; Fuster et al.; citado en AIDIPE, 2013).

EDUCACIÓN SUPERIOR, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto revolucionar los principios y valores que sostienen la función docente en Educación Superior (De Miguel Díaz, 2006), revelando así la necesidad imperiosa de promover aspectos como el desarrollo personal y una ciudadanía democrática (Huber, 2008), que se

entienden esenciales y, a su vez, sirven de conector entre la Sociedad y la Educación. El nuevo sistema universitario exigió cambiar la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, encumbrando al estudiante como parte esencial, activa y protagonista del mismo, el cual debe asumir responsabilidades. Por su parte, el sistema educativo en el nuevo escenario precisa desarrollar supuestos que tengan significatividad en la realidad, así como el desarrollo de prácticas que reflejen el futuro desempeño profesional, facilitando el desarrollo de competencias personales y sociales mediante la conexión de la realidad educativa con la social. Son numerosas las experiencias que la literatura provee en cuanto a la aplicación de metodologías que conectan lo social con lo educativo, dentro de estas metodologías activas podemos citar el aprendizaje experiencial, o aprendizaje- servicio, que han evidenciado buenos resultados en el desarrollo de estas competencias.

Siguiendo la línea de argumentación, los modelos metodológicos tradicionales y previos al EEES deben dejar paso a planteamientos que aboguen por una pedagogía de la inclusión, una pedagogía intercultural, que fomente una ciudadanía activa. Los alumnos pueden así, prepararse, o anticiparse a los cambios que se producen en el entorno social y profesional y que se han reseñado previamente (De Juan et al., 2008).

Las competencias docentes no se limitan a saber enseñar los contenidos especializados, como ya se ha reseñado. Pavié (2011) constata, que la conceptualización de competencia no se limite solo a su adquisición en cuanto al cómo o al desarrollar las competencias profesionales deseables para el ejercicio profesional, sino que el concepto incluye un paso más, relacionándose con propuestas formativas concretas, reflejándose estas en los diversos currículos de las diferentes titulaciones. El mismo autor reseña que todo proceso formativo basado en el enfoque por competencias y destinado a la formación de profesionales debe seguir la metodología *lifelong learning*, esto es, la inexorable necesidad de actualización profesional con el objetivo de dar respuesta a unas necesidades sociales cada vez más cambiantes.

En conclusión, la Universidad como institución resulta un espacio social por su labor de integración e inclusión en la Sociedad, suponiendo un agente activo, agente activo en la formación de una ciudadanía crítica (Francisco Andrea y Moliner, Lidón, 2010). De este modo, se prioriza así la formación integral de las personas, al desarrollo de sus competencias y a su educación en valores (aspecto este olvidado o no considerado de forma rigurosa y académica en los planes de estudio tradicionales), por tanto, no relegando esta formación de forma única a la adquisición de conocimientos.

Ahondado específicamente en los aspectos referidos a la formación del profesorado, la relevancia actual, que en el contexto de Educación Superior se está dando al desarrollo de competencias en dicha formación se deriva, según Pavié (2011), de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y, por tanto, diferenciador al de otros ámbitos profesionales.

Entre las competencias más estudiadas en el ámbito del profesorado, podemos constatar: la planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo, habilidades comunicativas e interpersonales, iniciativa y autonomía, flexibilidad y adaptación, y responsabilidad social, entre otras. Es poca la literatura, comparada con lo anterior, que especifica el liderazgo como competencia específica imprescindible en la formación del profesorado.

Sin embargo, reseñamos que las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo en todos los niveles, no limitado a quienes ocupan la posición formal (Bolívar, 2011). El profesor debe resultar líder en su propio contexto, esto es, el aula. Es aquí donde liderazgo de los equipos docentes y el liderazgo del profesorado en sus aulas aúnan un objetivo común: la mejora de la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones.

Algunos autores como Escudero (2006) en Pavié (2011) especifica como competencias docentes y estándares de aprendizaje las siguientes: dominio de sus áreas de estudio, así como un abordaje de diferentes metodologías y estrategias de aprendizaje. De forma complementaria, alude a capacidades de aplicación del conocimiento, en el tema que nos ocupa, reseñamos entre las

citadas las referidas a establecer, negociar y mantener un clima de convivencia en el aula que facilite la implicación y el éxito escolar; el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo. La última competencia se refiere a la responsabilidad profesional, enmarcada esta, de algún modo, en el liderazgo, la colaboración y la iniciativa.

LIDERAZGO EN EL AULA

Si pensamos en las cualidades que debe tener un líder podemos aludir a que resultan personas que despiertan entusiasmo, alientan, presentan habilidad en planificación, previsión, y es relevante reseñar: que sepan manejar sus emociones (Goleman, Boyatzis y McKee, 2017).

En el contexto que nos ocupa, el educativo, sea cual fuere la etapa a la que nos refiramos, esto es etapa educativa obligatoria o etapa de Educación Superior, el líder asume –o debería asumir- una función eminentemente emocional y social en su relación –de liderazgo- con el grupo. Algunos autores (Goleman, Boyatzis y McKee, 2017) lo han denominado liderazgo emocional. Son varios los autores que aluden a la relevancia del desarrollo de competencias socio-emocionales (Chaljub Hasbún, 2017).

Otros autores como Barr y Duke (2004 citado en Bolívar, 2011) definen el liderazgo docente como el proceso mediante el cual los profesores influyen en otros agentes de la comunidad educativa con el objetivo de incrementar los aprendizajes y los logros de los estudiantes. En esta labor de liderazgo de equipo, distribuida, los tres aspectos a desarrollar resultan: el desarrollo individual; la colaboración o el desarrollo del equipo, y el desarrollo organizacional.

En la actualidad, hay consenso en constatar que un factor clave para la mejora de la escuela resulta del liderazgo educativo. Son numerosos los estudios que se han llevado a cabo para evidenciar esta premisa, relacionando la estructura, organización o distribución del liderazgo con el rendimiento escolar. La idea subyacente a las mismas es que el liderazgo puede, y de hecho, procede de varios agentes, no se asocia a una figura o rol individual o específico, y por ende, está –o debe estarlo- repartido en los diferentes agentes de la comunidad educativa (Gronn, 2003). Gronn (2009) denomina a este liderazgo híbrido o

mixto, capaz de genera una cultura que desemboque en una comunidad profesional de aprendizaje.

Según Bolívar (2011) las competencias para ejercer el liderazgo docente son similares que los atributos de un docente: gestionar el currículo mediante la planificación, la evaluación y la revisión posterior; establecer relaciones con alumnos y otros agentes; dominar el contenido; etc. Sin embargo, si diferencia las competencias de trabajo con el resto de docentes que las referidas al trabajo con estudiantes. En el segundo caso, se constata la necesidad de escuchar activamente, promover y mantener discusión de grupo, entre otras.

Es importante en este punto especificar un aspecto que se mencionó en la introducción del artículo, esto es, el liderazgo no supone una cualidad innata, sino que como cualquier competencia y/o habilidad puede ser aprendido, desarrollado mediante los procesos formativos adecuados. De este modo, ya no se seleccionan líderes sino el enfoque debe resultar formarse en el liderazgo escolar. Un ejemplo de estas políticas resulta el caso del Reino Unido con el National College for School Leadership (2011, 2012). El informe de la OCDE (2009) sobre mejora del liderazgo escolar dedica un capítulo específico al desarrollo de las habilidades necesarias para un liderazgo escolar eficaz.

Un liderazgo pedagógico supone que las competencias directivas se deban dirigir a crear entornos organizativos y profesionales que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Bolívar, 2011).

Si partimos de la premisa que un liderazgo pedagógico requiere comunidades de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe el rol de líder.

La capacidad de cambio de una escuela no dependerá del liderazgo de su Dirección, sino de que el liderazgo de la dirección se *diluya*, *generando el liderazgo múltiple de los miembros y grupos*, resultando un liderazgo compartido. (Bolívar, 2010) En este sentido, el mismo autor constata que si queremos profesorado que asuma funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra parte, configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto.

LIDERAZGO COMO COMPETENCIA: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

En la experiencia educativa llevada a cabo por Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2017) en el grado de Magisterio con la finalidad de conocer los modelos de liderazgo que los maestros/as en formación asocian a la función directiva, los autores constatan las siguientes apreciaciones: los futuros maestros/as atribuyen un carácter marcadamente individual a la dirección, constatando el rol del director como la figura que dirige, organiza y toma la última decisión. Es reseñable que en las conclusiones del estudio se reseña que únicamente una minoría destaca la dimensión social del cargo, esto es, el director con competencia para delegar en otros miembros con capacidad. De este modo, concluyen que los resultados arrojan lo que podríamos denominar una visión clásica o tradicional sobre la dirección, pues la relacionan de forma unívoca con tareas propias de gestión y administración. De forma complementaria, este liderazgo resulta un modelo de carácter individual en el ejercicio de dichas funciones. Enfatizan, por tanto, un liderazgo y responsabilidad que se centra en una única figura, lejos de modelos actuales que imperan en relación al liderazgo, y cuyas formulaciones tienden a un liderazgo distribuido.

Las autoras reflexionan sobre el origen de estas percepciones, las cuales basan en las posibles vivencias de los alumnos con la dirección en su etapa educativa previa, a lo que las autoras de este artículo introducimos la posibilidad que resulten el reflejo de la percepción percibida en los distintos periodos de prácticas, que de forma prescriptiva, y a través de su desarrollo en la titulación, deben llevar a cabo en diferentes centros educativos, en las diferentes etapas educativas.

La conclusión resulta que los centros educativos, que a su vez, como indicamos, resultan modelos para los alumnos que desempeñan sus prácticas profesionales de grado, no inciden en un cambio de paradigma sobre liderazgo, esta percepción del liderazgo individualista y vertical va a seguir persistiendo y perviviendo, tanto en los centros educativos como en la mente de aquellos que han tenido experiencias con ellos (nos referimos a otros miembros de la comunidad educativa como pueden ser las familias). En este sentido, resulta fundamental que los centros que acogen a los alumnos en su periodo de prácticas regladas tengan la

oportunidad de implicarse en modelos que evidencien un liderazgo compartido, con un claustro que juegue un papel activo en la toma de decisiones, coordine o lidere proyectos, entre otros aspectos relevantes, suponiendo un reflejo de un modelo de liderazgo distante del modelo clásico burocrático.

En este mismo sentido, se contrasta la propia experiencia docente de las autoras en la asignatura de Sociedad, Familia y Educación (curso 2015/2016) enmarcada en el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos. Una de las tareas solicitadas dentro de la unidad de aprendizaje denominada Sociedad y Educación debía tratar de explicitar las competencias docentes necesarias para un profesor en la actualidad (es importante reseñar que todos los alumnos habían finalizado ya su periodo de prácticas o a punto de finalizar, esto es, tenían experiencia directa con centros educativos). Se exponen, a continuación, varias citas literales extraídas de la actividad de los alumnos, tratando de exponer diversidad.

La función docente como la conocemos en la actualidad no ha existido siempre. Los docentes si han cumplido a lo largo de la historia su función de transmitir cultura y conocimientos a nuevas generaciones, pero no siempre lo han hecho desde el marco de exigencias sociales que tenemos en la actualidad, ni se habían encontrado con la exigencia social de la cual se nos responsabiliza en la actualidad (A.M).

Las características de un docente 2.0 para desempeñar una labor docente plena y satisfacer las nuevas necesidades existentes entre el alumnado. En mi modesta opinión, reúno gran número de ellas, si bien cabe decir que se debe llevar a cabo un proceso de formación permanente y constante reciclado (P. O).

El acelerado cambio tecnológico que puede producirse en el futuro, tendrá como consecuencia un importante desarrollo del capital humano, lo que obligará a grandes transformaciones en la educación para hacer frente a los cambios sociales, para ello deberán establecerse centros de estudios especializados que estudien y en consecuencia busquen respuestas que permitan hacer frente a las transformaciones que el cambio acelerado tecnológico, la globalización, etc., están ya provocando en nuestra sociedad, así como cuáles serán las habilidades y

competencias que exija el mercado laboral a los trabajadores, de manera que los individuos, que con cualquier carrera o profesión, se integren al campo laboral, sean cada vez más aptos, en las labores que deban desempeñar (M. E.).

El profesor de hoy en día ya no se dedica solo a exponer unos contenidos para que el alumno los aprenda y los suelte en el examen, sino que debe tener muy en cuenta las inquietudes de sus alumnos y tratar de adaptar sus contenidos a estas inquietudes todo lo posible. También considero que debo mejorar el conocimiento de la utilización de las nuevas tecnologías en aula, aunque en el máster he conocido varias técnicas para el desarrollo de estas TICS, debo seguir indagando en el cómo ponerlas en práctica. (A.M).

Resulta también relevante describir la experiencia llevada a cabo por las autoras en su función de tutorización del periodo de prácticas en el Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria (2015-2016). Se realiza una búsqueda de los términos liderazgo y líder, en cada una de las memorias de los alumnos entregadas tras la finalización de su estancia en el centro educativo (No. 150). Se puede concluir que los alumnos que hacen referencia al tema que nos ocupa resultan anecdóticos. Solo dos alumnos aluden al *liderazgo en la relación alumno-profesor*, cuyas citas literales se recogen a continuación.

Alumno – profesor. Tradicionalmente desde un punto de vista teórico existen dos corrientes pedagógicas que hacen referencia a la relación que existe entre alumno y profesor. Estas corrientes se asocian con dos conceptos etimológicos que son educare y educere. El término educare significa orientar, guiar; el término educere expresa dar a luz, hacer salir. El primer concepto se basa en lecciones magistrales (es un proceso desde fuera hacia dentro); el segundo utiliza las relaciones entre profesor y alumno para hacer salir los conocimientos de los alumnos (es un proceso de dentro hacia afuera). Para desarrollar este segundo concepto de forma eficiente el docente debe convertirse en líder de su grupo de alumnos para conseguir que extraer, dar a luz los distintos conocimientos, procedimientos o actitudes deseados (I E).

Otros alumnos refieren la conceptualización de líder refiriéndose a las relaciones jerárquicas del grupo clase o grupo cooperativo en una actividad específica del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, la mayoría de las alusiones se refieren al líder de tarea o líder social según los planteamientos de las técnicas sociométricas, o en su dimensión más holística, cuando se refieren al emerger del rol del líder en relación a la cohesión del grupo-clase. Por último, otro alumno alude a esta terminología en relación a la función docente como sinónimo de: liderar acciones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otros ámbitos de conocimiento, y como experiencia internacional, constatamos las percepciones de los estudiantes universitarios frente al liderazgo docente, constatando los autores del artículo, mediante técnicas elaboradas ad hoc para dicho estudio, que los alumnos perciben el liderazgo de los docentes como un liderado basado en valores, *siendo el objetivo fundamental del docente buscar el éxito personal de sus alumnos, mediante la motivación inspiracional, gestionándolo por medio del respeto, la dignidad, la auto realización, la vocación de servir, la flexibilidad, la empatía con sus seguidores, la generosidad, cooperación, confianza y motivación* (González-González y González-González, 2008).

CONCLUSIONES

Se concluye que, realizado un análisis exhaustivo de los cambios sociales imperantes, los cambios educativos exigibles y necesarios, ambos precisan de profesionales docentes con competencias y habilidades específicas, entre las que se deben destacar la capacidad de liderar: liderar equipos, liderar grupos de alumnos, liderar relaciones con el resto de agentes educativos, entendiendo este liderazgo de forma pedagógica y educativa, se reseña la relevancia de planteamientos académicos en todas las etapas educativas, incluida la Educación Superior, que refleje realmente estos supuestos teóricos. En este sentido, la Universidad puede liderar este cambio social facilitando a los centros educativos y otras instituciones u organismos pautas para este cambio paradigmático en el liderazgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, G. (1 de diciembre de 2014.). Educar el liderazgo. *El País*.

Ahumada, L. (enero-diciembre, 2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona 15*, 239-252.

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). (2013). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa.

Amores Fernández, F.J. y Ritacco Real, M. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56.

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). (2013). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Actas del XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación Educativa

Bauman, Z. y Rodríguez, A.F., (compil.) (2017). *Reflexiones sobre un mundo líquido*. Barcelona, España: Paidós.

Bogotch, I. E. (2011). The state of the art: leadership training and development: US perspectives: above and beyond recorded history. *School Leadership & Management*, 31(2), 123-138.

Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33 <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, 47(2), 253-275.

Chaljub Hasbún, M. (2017). El desarrollo de competencias socioemocionales en el marco de las metodologías potenciadoras. *Pedagogía y Sociedad* 20(50). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/595>

Cheng, Yin Cheong. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 253-275.

De Juan, M. D., González, E., Parra, J. F., Kanther, A. y Sarabia, F. J. (2008). *Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiante universitario de marketing*. Actas del XX Encuentro de Profesores Universitario de Marketing. Gran Canarias, España, 17-19 de septiembre.

De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I.J., Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E., Lobato., Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-172). Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://www.academia.edu/5817175/Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior](http://www.academia.edu/5817175/Modalidades_de_Ense%C3%B1anza_Centradas_en_el_Desarrollo_de_Competiciones_Orientaciones_para_Promover_el_Cambio_Metodol%C3%B3gico_en_el_Espacio_Europeo_de_Educaci%C3%B3n_Superior)

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2017). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. s.l: Ediciones Debolsillo.

González, A. (27 de febrero de 2018.). Innovación y creatividad toman protagonismo en la educación actual. *ABC*.

González González, O. & González González, O. (2008). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 37-43. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a08.pdf>

Gronn, Peter (2003), Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, 23(3), 267-290.

Gronn, P. (2009). From Distributed to Hybrid Leadership Practice. In A. Harris (ed.) *Distributed School Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4).

Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías activas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81. Recuperado de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Active%20learning%20and%20methods%20of%20teaching%20-%20Huber.pdf>

Hernández-Amorós, M. J. y Urrea-Solano, M. E. (2017). Proyectando el futuro del liderazgo educativo desde las aulas de magisterio. Avances en liderazgo y mejora de la educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. *RILME*, 52-55. Recuperado de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679525/010_proyectando_hernandez_CILME_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar; una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.

Malizia, G. (2005). El liderazgo en las instituciones de formación profesional. El caso italiano. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 407-422.

Maureira, C, Moforte, C y González, G (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos* 36(146).

National College for School Leadership, (2011) System Leadership: Does School-to-School Support Close the Gap? Nottingham: The National College for School Leadership. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/system-leadership-does-school-to-school-support-close-the-gap>

National College for School Leadership, (2012). *The New Landscape for Schools and School Leadership, Seminar Report*. Nottingham: The National College for School Leadership. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335549/the-new-landscape-for-schools-and-school-leadership-seminar-report.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

Ojeda Hidalgo, J.F., Méndez Valencia, S. y Hernández Sampieri, R. (2016) El liderazgo y su relación con el Modelo de Valores en Competencia. *TELOS, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 18(1),17-38.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 14, 67-80. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/issue/view/11911>

Rojas Hernández, M., Remedios González, J.M. y Hernández Mayea, T. (2016). La labor educativa del docente universitario desde un enfoque integral en su modo de actuación. *Pedagogía y Sociedad*, 19(45). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/396>

Sosa Díaz, M.J. y Valverde Berrocoso, J. (2015). El equipo directivo “e-competente” y su liderazgo en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 77-103.

Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D. y Galdames, S. (2016). Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación: Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/05/IT-4.pdf>

Ensayo

Fecha de presentación: agosto, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD MEXICANA A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

THE CONSTRUCTION OF THE MEXICAN IDENTITY THROUGH THE OFFICIAL TEXTBOOKS

Mayra Margarito-Gaspar

Doctora en Educación, Profesora e Investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha publicado en libros y revistas científicas reconocidas, artículos que exponen los productos de investigaciones sobre identidad y análisis del discurso en textos escritos y visuales, tanto en el campo de la educación como de la literatura. Universidad de Guadalajara, Departamento de Letras, México. mayram.g@yahoo.com

¿Cómo citar este artículo?

Margarito-Gaspar, M. (noviembre-febrero, 2018). La construcción de la identidad mexicana a través de los libros de texto gratuitos. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 303-319. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/749>

Resumen

Este ensayo pretende analizar la acción institucional para la conformación de una nacionalidad mexicana, a través de la conformación de una cultura compartida y la construcción de una identidad que permita al mexicano reconocerse como tal. De manera específica se centra en la institución educativa, especialmente en la primera edición de los materiales gratuitos que la Secretaría de Educación Pública distribuye para la educación básica. Los libros de texto, por su contenido y su intención didáctica, constituyen una herramienta de especial importancia en la creación de la mexicanidad actual. La educación formal conjuga propiedades pasivas como activas, es tanto reproducción como creación. Debido a su focalización en los jóvenes, el proceso educativo tiene un compromiso con el pasado, para mantener la herencia cultural, con el presente, para responder a las

necesidades sociales y con el futuro, a través del cual se colabora y se crea un proyecto de nación. Así, este trabajo pretende señalar la manera en que los principales materiales educativos en México han coadyuvado a la conformación de la imagen y el concepto del mexicano.

Palabras clave: educación mexicana; identidad cultural; identidad nacional; mexicanidad; libros de texto.

Abstract

In this essay we will analyze the institutional action for the conformation of a Mexican nationality, through the conformation of a shared culture and the construction of an identity that allows the Mexican to recognize himself as such. Specifically, we will focus on the educational institution, focusing especially on the first edition of the free materials distributed by the Ministry of Public Education for basic education. Textbooks, due to their content and didactic intention, constitute a tool of special importance in the creation of current Mexicanness. Formal education combines passive and active properties, it is both reproduction and creation. Due to its focus on young people, the educational process has a commitment to the past, to maintain the cultural heritage, with the present, to respond to social needs, and with the future, through which it collaborates and creates a nation project. Thus, this work aims to indicate the way in which the main educational materials in Mexico have contributed to the conformation of the image and the concept of the Mexican.

Keywords: Identity, Mexicanity, Education, Textbook

INTRODUCCIÓN

Lo nacional no es una realidad palpable sino que es un constructo artificial, que existe y se forja a partir de los libros y discursos que lo describen o lo exaltan (Bartra, 2014). Por su carácter oficial e institucional, los volúmenes que llegan a manos de los estudiantes del nivel básico expresan un cúmulo de información que sobrepasa las definiciones, datos y actividades. Los libros de textos son uno de estos materiales que han ayudado a la creación y difusión de los prototipos que conforman la identidad nacional. Debido a esto, el presente ensayo aborda a los libros escolares como herramientas estatales que forman parte de un discurso

institucional para la construcción de una unidad cultural, estableciendo un perfil del mexicano y su cultura.

Con la finalidad de estudiar la construcción de la identidad nacional a través de los materiales de enseñanza, se ha establecido un diálogo entre diversos autores para explicar los mecanismos institucionales que han permitido la elaboración de un constructo “mexicano”. Asimismo, se han analizado los primeros libros gratuitos oficiales, esto es, a los llamados “Libros de la Patria”, para observar cómo las ilustraciones contenidas edifican una figura mestiza nacional, que servirá de base para la identidad del mexicano. Se abordan las primeras ediciones gratuitas de los libros de texto⁷, dado que estos volúmenes constituyen el principio del diálogo social entre los libros oficiales de primaria y la construcción de una imagen del mexicano.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD MEXICANA

La creación de una cultura propia que se nutriera de toda la diversidad de pueblos que integran a un país, sería una conformación ideal de una identidad nacional. De este modo, los mitos y símbolos unificadores darían cuenta de la riqueza patria, sobre la que se sustentaría el desarrollo de una nación. Sin embargo, la diversidad es un concepto difícil de incorporar al hablar de identidad, tal y como Arendt (2017) observa:

Cuanto más iguales son los hombres en todos los aspectos y más impregnada de igualdad está la estructura global de una sociedad, más mal vistas están las diferencias y más llaman la atención aquellos que destacan visiblemente y por naturaleza de los demás. (2017, p. 95).

Los pueblos que conforman una nación, por lo general, no comparten un mismo pasado en tanto que se han regido por diversas culturas primarias (Gellner, 2008). Sin embargo, su integración en un mismo sistema político les obliga a crear una unidad cultural, que el propio Estado se encargará de proteger y difundir a través de sus instituciones. Por esto, pese a la gran diversidad mexicana, la identidad nacional es:

⁷ Debido a la cantidad de volúmenes que integran la primera edición, este ensayo se ha centrado en los libros de trabajo para los primeros grados de primaria.

La articulación de mitos y símbolos que nos unifican a todos [...] no para sacar de ello un promedio de nuestras características, sino para ligar nuestra existencia a la coherencia de un proyecto nacional que nos define frente a otras naciones. (Casas Pérez, 2008, p.155).

La función del Estado no sólo permite la validación de una cultura nacional, sino que propicia su difusión a través de diversos organismos —tales como la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito—, de tal modo que sean reconocidos y apropiados por los mexicanos. A continuación, se profundiza en estos dos procesos —conformación una cultura homogénea y difusión de elementos identitarios— necesarios para la construcción de una identidad nacional.

a) La identidad y la cultura nacional

La unidad cultural de los elementos de identidad nacional tiene un trasfondo histórico-mítico, pues la aceptación del mismo origen y el mismo pasado permite establecer recuerdos y olvidos colectivos, a través de los cuales los individuos se identifican como herederos de una cultura y como integrantes del grupo social que conforma una nación. La institución de una identidad transformará la cultura de los pueblos que la integran en pos de una unidad no sólo territorial sino también ideológica. Este hecho condujo a Casas Pérez (2008) a establecer una distinción entre identidad cultural e identidad nacional. La identidad nacional es un constructo estatal de carácter ideológico, que no necesariamente implica una identidad nacional auténtica, sino sólo una nacionalidad oficialmente declarada.

La creación de una cultura propia que se nutriera de toda la diversidad de pueblos que integran a un país, sería la conformación ideal de una identidad nacional para el Estado; de tal modo, los mitos y símbolos unificadores darían cuenta de una riqueza cultural, que se convertiría en el sustento del desarrollo de la nación. Sin embargo, la identidad, como construcción estatal, se ha constituido en un mecanismo de articulación y control políticos, a través del cual se establecen ciertas características y rasgos sociales, apoyados en referencias culturales emblemáticas para la colectividad hegemónica o mayoritaria (Casas Pérez, 2008). La identidad nacional debe tener como finalidad, entonces, no una síntesis cultural

de los pueblos que la conforman, sino la implementación de una coherencia ideológica que sirva de guía para una acción conjunta hacia la unidad.

La diversidad es un elemento problemático para la creación de una cultura homogénea. La homogenización previa al nacimiento de la nación y del nacionalismo, no sólo explica la diferencia entre identidad cultural e identidad nacional, sino que también establece una temporalidad en la instauración de una nación. Este elemento temporal permite observar este proceso a partir de dos principios interrelacionados: el de construcción y el de continuidad.

El principio de construcción es muy importante para el establecimiento de una nación, puesto que “el individuo no se encuentra con la nación, tiene que forjarla” (Villoro, 1998, p. 26). La construcción de una unidad nacional se convierte en un proyecto estatal de integración de aspectos culturales, sociales, políticos y económicos. Así, independientemente del desarrollo o de la historicidad cultural de una región existirá un nacionalismo oficial común a toda la población. Gutiérrez Chong define al nacionalismo oficial como “el *corpus* ideológico o un conjunto de políticas dirigidas a constituir una nación, [que] emana del Estado y sirve a los intereses de este, además de que su objetivo es llevar a cabo la concordancia entre sus fronteras y su cultura” (2012, p. 46).

Una nación se instituye como una entidad duradera, de tal modo que permita cierta estabilidad a sus habitantes, tanto respecto a su establecimiento en un espacio geográfico, como en cuanto a la organización social que sustenta. A pesar de este principio de continuidad, la construcción nacional implica una dialéctica constante entre la permanencia y el cambio (Rivadeo, 2015). Por esta razón, la construcción de una identidad no es un elemento estático, sino que va cambiando de acuerdo a las transformaciones de la sociedad y de las concepciones propias de ella (Casas Pérez, 2008). A través de la reconstrucción y deconstrucción de imágenes establecidas, así como de la creación de nuevos significados sociales, la identidad de un pueblo se va adaptando a las nuevas necesidades sociales e instituciones que dichos cambios demandan.

Para Villoro1998, los Estados nacionales se forman a partir de la acción de un sector dominante de la sociedad, el cual establece un programa para la transformación del antiguo régimen a fin de construir una sociedad moderna. Desde esta perspectiva puede entenderse que tanto el principio de construcción como el de continuidad tengan como finalidad la validación y la conservación de la estructura de poder estatal. La conformación de la identidad homogénea, de este modo, es una imposición de la cultura e idiosincrasia reconocida por el sector hegemónico, mediante un proyecto institucional.

b) La difusión institucional de la identidad

La consolidación de la identidad nacional requiere de mecanismos de comunicación y de reproducción, que aseguren, en un primer momento, el alcance a toda la población y, posteriormente, su permanencia a través del tiempo. Debido a esto, el Estado busca que sus instituciones ayuden a forjar símbolos, mitos y referentes que se constituyan en una forma de pensar y de vivir en una sociedad determinada. Los convencionalismos que se establezcan como elementos identitarios, proporcionan una elaboración del pasado, una construcción del presente y una visión del futuro, con los cuales una población se reconoce y se asume como parte.

La educación, como proceso de formación y de información a las generaciones más jóvenes, es un elemento de aculturación por excelencia. Debido a esto, el Estado ha visto en las escuelas los espacios ideales para la conformación de un concepto de identidad mexicana y los valores que la acompañan. El carácter nacionalista de la institución educativa la convierte en un instrumento gubernamental para conferir, a los niños y jóvenes, los conocimientos necesarios acerca de los aspectos esenciales que caracterizan a la nación mexicana y a lo mexicano. Los programas educativos incluyen contenidos temáticos encaminados a proporcionar a los estudiantes, los elementos culturales que los llevarán a identificar lo mexicano como propio. Esta vinculación entre lo nacional y lo educativo es evidente en asignaturas como historia y civismo, pero no es exclusivo de estas materias, sino que es un componente transversal de toda la currícula escolar.

A través de la acción educativa, la instrucción de las nuevas generaciones permite la uniformidad cultural de la población. La educación formal tiende a estandarizar y unificar, “no porque ese objetivo sea parte de la política pública –que también a menudo lo es-, sino, y más significativamente, porque esa es una consecuencia del tipo de educación que necesita imponerse” (Gellner, 2014, p.114). A pesar de que, por su función homogenizadora, la educación tiene un gran interés para el Estado, la escuela básica no se instituye como una obligación sino como un derecho para todos los mexicanos, de tal forma que el propio Estado sea el encargado de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños y adolescentes.

La conformación de un sistema educativo que permita, en la medida de lo posible, una igualdad educativa, explica la homogenización cultural resultante de la enseñanza formal a través de un razonamiento casi matemático: la unidad de los productos, dará los mismos resultados. Si bien, no existirán nunca resultados idénticos, debido a las diferencias contextuales y a que la acción educativa implica el trabajo con material humano, es innegable la tendencia educativa a unificar a toda la población, ignorando en la mayoría de los casos las particularidades culturales de cada región.

Por su propia naturaleza didáctica y su carácter homogenizador, la educación debe jugar un papel esencial en la implementación de una cultura, pero no sólo como transmisora de saberes, conductas y tradiciones, sino también como constructora de la identidad nacional. La escuela no debe limitarse a la reproducción de una idea de nación, sino que será parte de sus instituciones constituyentes. La educación conjuga propiedades pasivas y activas, es tanto reproducción como creación. De este modo, el proceso educativo tiene un compromiso con el pasado, para mantener la herencia cultural, con el presente, para responder a las necesidades sociales, y con el futuro, a través del cual se colabora y se crea un proyecto de nación.

Debido al papel de la educación en la aculturación, sus herramientas de enseñanza no son sólo instrumentos pedagógicos sino también productos de grupos sociales que buscan perpetuar sus identidades, valores, tradiciones y

costumbres. La educación siempre ha sido vista como uno de los pilares fundamentales de la sociedad, pues a través de su ejercicio se establecen los conocimientos e informaciones esenciales que los niños deben conocer, al mismo tiempo que se forma a las futuras generaciones siguiendo ciertos lineamientos culturales. Enseguida, se analizan cómo los materiales educativos construyen una realidad legitimada de los mexicanos. Este análisis se enfocará en la construcción de la identidad nacional a partir de las imágenes incluidas en los textos.

LA IMAGEN DE NOSOTROS Y LOS OTROS EN EL LIBRO DE TEXTO

La importancia de los libros en el proceso de enseñanza, provoca que su influencia trascienda las aulas. Como elemento fundamental para la educación, los contenidos plasmados en sus páginas se convierten en fuentes de información y de formación que, en mayor o menor medida, acompañarán a los estudiantes en su vida futura. De esta manera, el impacto de los libros de texto en la instrucción de las nuevas generaciones no refiere únicamente a saberes formales sino también a enfoques y perspectivas sobre el mundo que les rodea. Debido a esto, es indispensable estudiar a los libros de texto desde un enfoque político-comunicativo y no sólo pedagógico.

Los libros gratuitos de la década de los sesenta desarrollan tres aspectos míticos sobre los que los edificaron la identidad nacional: el mestizaje, las instituciones mexicanas y la diversidad cultural.

a) El mestizaje en los libros de texto

La distribución de los libros de texto gratuitos fue concebida desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El primer secretario al frente de esta institución, José Vasconcelos desarrolló un programa de alfabetización que estaba complementado con la publicación de diversos títulos que permitieran darle un sentido al aprendizaje de la lectura. Las ediciones que la SEP publicaría algunos años después y que constituirían la primera generación de libros oficiales en México, responden a esta necesidad de dotar con materiales de apoyo a las escuelas del país y, de esta manera, garantizar una educación igualitaria y gratuita.

Las propuestas de Vasconcelos centradas en la distribución de textos gratuitos para fortalecer al sistema educativo, no son las únicas aportaciones que su pensamiento ofrece a los libros oficiales de la década de los sesenta. La representación de las características étnicas de los personajes que aparecen en las ilustraciones de los textos gratuitos corresponde al concepto de mestizaje de Vasconcelos (2017). La figura del mexicano mestizo es básica en la conformación de lo mexicano. De acuerdo con la postura de este pensador, el mestizaje le otorgará elementos propios a lo nacional, de tal manera que le permitirá establecer una identidad distinta al indígena y al español, sin necesidad de negar este pasado histórico. Vasconcelos (2017) observaba en la unión de varios pueblos y culturas, la grandeza de las naciones americanas y la esencia de sus culturas. La influencia de este autor es evidente en las primeras ediciones de los libros de texto, por lo que la gran mayoría de las imágenes que refieren a mexicanos poseen rasgos mestizos.

Los personajes que aparecen en las ilustraciones, generalmente tienen características semejantes entre sí: el color negro del cabello, los rasgos de sus rostros, la complexión física, la talla, la piel morena. El cabello y la piel son dos características en las que se perfilan ciertas peculiaridades a pesar de estas imágenes homogenizadoras. Con respecto a la piel es necesario destacar que si bien los personajes son morenos, no todos tienen el mismo tono de tez. Históricamente, el color de piel ha sido considerado como una de las cualidades étnicas más visibles; por esta razón, es interesante que entre todas las similitudes físicas que se destacan de los personajes, la diferencia principal radique en la existencia de diversas tonalidades de piel.

La claridad de la piel en los libros de la primera generación está relacionada con el grupo de pertenencia del personaje. En estos materiales aparecen esencialmente dos tipos de mexicanos: los rurales y los urbanos. Aunque no en todas, en una gran cantidad de ilustraciones se localizan indicios que permiten ubicar a un personaje en un pueblo o en una ciudad; es notable que los habitantes del ámbito rural presentan tonos más oscuros. Además del sitio de residencia, la situación económica también influye en la coloración de la tez. De acuerdo a su posición,

existe otra división de los mexicanos en dos grupos: los profesionales —de clase media y buena solvencia— y los jornaleros⁸ —obreros, campesinos y trabajadores de oficios—. Quienes pertenecen a los profesionales se caracterizan por tener una piel más clara.

La distinción de los dos aspectos mencionados, lugar de origen y posición económica, permite observar que existe una tendencia a asociar estos dos grupos: los profesionales se relacionan con los urbanos y los jornaleros con los rurales. Este vínculo entre estos grupos se establece no sólo por el tono de piel, sino también a su arreglo personal. Los hombres rurales y campesinos llevan pantalones tipo vaquero u overol, usan camisas o camisetitas de colores brillantes y botas o huaraches; muchos usan cinturones, así como sombreros de paja y de ala ancha, excepto cuando su oficio requiere otro estilo como en el caso de los ferrocarrileros. Las mujeres de este grupo visten con falda larga y rebozo de colores brillantes; algunas traen adornos en la cabeza o joyas y mandiles. Las niñas y los niños visten de forma similar a los adultos, excepto que la mayoría de los niños no traen sombrero y muchas niñas no usan rebozos ni joyas.

Los urbanos y los profesionales varones usan traje y corbata, camisa blanca y zapatos; en ocasiones traen sombreros de vestir, lentes y gabardina. Las mujeres usan vestidos debajo de la rodilla y zapatillas; en ocasiones pueden traer mandiles, sacos o lentes. Las niñas tienen vestido, tobilleras, zapatos y, en ocasiones, suéteres; los niños usan pantalones, camisas de manga larga o corta, cinturones, zapatos y, a veces, suéteres.

Dado que el cabello de los personajes mexicanos es negro —excepto los ancianos que son canosos—, por lo que las peculiaridades capilares consisten en el arreglo específicamente de las mujeres. Tanto las adultas como las más jóvenes llevan diversos tipos de peinados. Las mujeres rurales tienen el cabello largo, siempre agarrado con algún tipo de trenza o chongo; en ocasiones, su cabeza y cabellos están cubiertos por el rebozo. Las mujeres urbanas usan el cabello más corto, por lo general, hasta los hombros y lo llevan suelto; al igual que el resto de los

⁸ Se utiliza el término *jornalero* para señalar a las personas que reciben el pago de lo laborado durante una jornada de trabajo.

personajes, las mujeres urbanas también son lacias, sin embargo en las puntas lo llevan acomodado con rizos sueltos. Esta misma diferenciación se establece entre las niñas: las que habitan en la ciudad tienen el cabello más corto y lo usan suelto o con una cola, mientras que las de las zonas rurales lo llevan más largo y trenzado o con una cola. Por su parte, todos los hombres y los niños tienen el pelo corto y un peinado tradicional; es de destacar que la similitud de peinados en los infantes es tal, que incluso todos llevan algunos cabellos parados en la parte de atrás de sus cabezas.

Las diferencias entre el atuendo y la presentación de estos dos grupos expresan la dualidad sobre la que se pretendía establecer una identidad urbana o rural. Asimismo los roles genéricos también son significativos, el hombre proveedor aparece como una constante, así como la mujer madre encargada del hogar. A pesar de esto, las trabajadoras tienen cierta semejanza con los profesionales, pues poseen empleos en instituciones, como bancos o escuelas. Aunque, por lo general, los niños siguen las pautas genéricas establecidas para los adultos, se pueden destacar algunas ilustraciones donde los niños ayudan a algunas labores del hogar; no así en el caso de las niñas, quienes no traspasan las labores destinadas al sexo masculino.

Los dos aspectos considerados para la división de los grupos revelan preocupaciones fundamentales en la construcción del mexicano. La condición económica tiene un vínculo estrecho con la preparación académica; por ejemplo, el doctor tiene una posición acomodada que se distingue hasta en su arreglo personal. Esta concepción del impacto de la educación formal es importante para sustentar la trascendencia de la acción educativa para la construcción de un presente y un futuro mexicano. El uso del lugar de residencia como un segundo aspecto para la conformación de grupos de pertenencia, muestra que el espacio es esencial para forjar una identidad y para establecer diferencias pues quienes interactúan en un espacio pertenecen a los mismos grupos.

Existen algunos espacios de mediación donde se reúnen personas de diferentes grupos, como la estación del tren, sin embargo, estos son pocos y no permiten la comunicación ni relación entre personajes de diferentes grupos. Por esto, entre

estos espacios mediadores el edificio escolar tiene un papel privilegiado, pues no sólo es sitio de reunión sino también de interacción entre estudiantes de diferentes grupos.

b) El mexicano institucionalizado.

Debido a que estaban destinados para ser utilizados en escuelas primarias, cuyo alumnado estaba integrado por niños y adolescentes, los libros oficiales de la primera generación, manejan dos instituciones primordialmente: la familia y la escuela. Al igual que en el aspecto físico, la condición económica y el lugar de residencia son dos aspectos que determinan ciertas variaciones en la construcción de las familias rurales de jornaleros y las de los profesionales urbanos. Si bien en ambos casos se presentan familias mestizas nucleares —formadas por un padre, una madre, un hijo y una hija—, existen algunas particularidades que es necesario comentar.

La familia que habita en la ciudad tiene una empleada y mascota. En el libro de segundo grado, por ejemplo, se destaca, que en las lecciones correspondientes a la presentación de un personaje y su familia, aparece al fondo la sirvienta y los niños jugando con el perro. Los de la zona rural no tienen la posibilidad de una criada que ayude en las labores del hogar, pero sí tienen una relación más estrecha con los abuelos. Los ancianos que aparecen en estas ilustraciones están rodeados de un espacio rural, incluso quienes viven en la ciudad deben trasladarse a algún pueblo a fin de encontrarse con su ascendencia.

La presentación de la familia es importante porque en su seno y en las relaciones entre sus miembros se introduce a los niños a las labores propias de su género y de su condición. Los roles genéricos son los tradicionales: el hombre como la cabeza de la familia, por lo que siempre está activo o trabajando, protegiendo a su esposa e hijos, y merecedor de respeto y obediencia; la mujer tiene el papel de madre cariñosa, generalmente pasiva y sirviendo a la familia. La casa, como el espacio familiar por excelencia, se convierte en el lugar donde se desarrollan actividades cotidianas que constituirán hábitos y costumbres que fortalecen a las nuevas generaciones. En la institución familiar se conserva el aislamiento entre un grupo y otro; esto, como ya se ha expuesto, no ocurre en el espacio escolar.

Gellner (2014) observa que la educación formal tiende a estandarizar y unificar; este proceso de homogenización no es su propósito ni el objetivo de una política pública, sino que es una consecuencia del tipo de educación que el sistema impone a fin de establecer una base semejante para todos los habitantes. Esta función homogenizadora de la escuela es evidente en las imágenes de los libros oficiales de la década de los sesenta. A diferencia de los que ocurre en el ámbito familiar, en el escolar no existe una separación del ámbito rural y del urbano, ya que las imágenes no muestran indicios que especifiquen la ubicación en una ciudad, en un pueblo o en una comunidad pequeña.

Los libros presentan personajes con características corporales parecidas y rasgos físicos similares, sin embargo, las diferencias marcadas por el color de piel, las particularidades del cabello y el vestuario tienden a difuminarse en el espacio escolar. Debido a que en esa época no era tan común el uniforme en las escuelas públicas y no se exigía en la mayoría de las instituciones, sólo hay una ilustración donde los estudiantes visten exactamente iguales, tienen el mismo tono de piel, el mismo arreglo de cabello y, además, todos son hombres. En las imágenes que ubican a los estudiantes dentro del contexto del edificio escolar, los niños no usan uniforme pero sí con ropa semejante: los varones, en su mayoría, traen pantalón, camisa y zapatos; las mujeres vestidos, medias y zapatos.

Se señaló que los personajes rurales y urbanos vestían de forma distinta. Por el vestuario de los niños en las escuelas, podría ubicárseles en el espacio urbano y como pertenecientes a la clase media, a excepción de algunas niñas con el cabello trenzado y moños y algunos niños que visten overoles. Aunque este hecho podría reafirmar la intención de mostrar una escuela innovadora y moderna, que propiciara la igualdad y la movilidad social, es interesante que no existan referentes a la escuela como un espacio rural destinado para hijos de jornaleros en una época donde se promovía una educación que llegara a todos los rincones y todos los sectores del país.

La escuela y el hogar guardan elementos comunes. Ambos son lugares donde existe una figura de autoridad que cuida a los niños; ambos son espacios de enseñanza donde los alumnos aprenden costumbres, valores, roles y normas que

los ayudarán a convivir en sociedad. La diferencia entre estas instituciones es el impacto social; mientras el hogar tiene la función de integrar a los jóvenes a los grupos de pertenencia de la misma familia, la escuela tiene una función democratizadora, de ahí la importancia de la similitud del aspecto físico de los personajes y los ambientes en las ilustraciones que refieren a la escuela.

Al momento de homogenizar a dos grupos de mexicanos, las ilustraciones del libro de texto optan por reconocer a uno y minimizar al otro a detalles como, el moño de las niñas o los tirantes del overol de los niños. La validación de un grupo sobre otro no sólo ocurre en la representación de una escuela urbanizada, sino también en la caracterización del mexicano mestizo que deja a un lado la diversidad étnica, como se constata en la escasez de elementos indígenas en las imágenes contenidas.

c) El indio histórico

En 1962 se decidió uniformar las portadas a fin de ahorrar recursos y dar una imagen que identificara los textos. Con esta finalidad, se eligió la *Alegoría a la patria* de Jorge González Camarena, un óleo sobre tela de 120 x 160 centímetros realizado en 1962. En este cuadro aparece una mujer de tez morena y rasgos indígenas, representando el pasado, presente y futuro de nuestra Nación, apoyada en la agricultura, la industria y la cultura —simbolizados en las imágenes del escudo y la bandera nacionales, un libro y diversos productos de la tierra y la industria. (Conaliteg, s/f).

Además de la portada, existen otras imágenes indígenas en los libros de texto, las cuales ilustran lecturas sobre historia o leyendas. Los indios de estos textos son aztecas, representando pasajes importantes de su historia y su cultura, como la fundación de Tenochtitlán o una explicación general de su organización. Debido al carácter mítico e histórico de estos pasajes, muchas de estas ilustraciones dibujan al pueblo. Los indios, al igual que los mestizos, también tienen una apariencia física similar entre sí; la diferencia principal es el vestuario, que varía de acuerdo a su función y su categoría en la estructura social. Se destaca que las referencias indígenas son un porcentaje mínimo del total de ilustraciones y que, de estas pocas imágenes, sólo una o dos tienen un protagonista específico.

En los primeros libros oficiales, los indígenas se presentan como elementos del pasado; en los primeros grados no aparecen referencias a los diferentes grupos étnicos que viven en el país. Para el México posrevolucionario, el mestizaje se convirtió en el aspecto esencial de la unidad nacional. El mestizaje pretendía vincular la herencia occidental y la indígena como las bases de la identidad mexicana. A pesar de que en el territorio nacional habitaron y habitan un número importante de pueblos indígenas, los aztecas aparecen como el elemento hegemónico y el único pasado prehispánico en este libro. La única excepción de esta influencia azteca es Benito Juárez, quien se maneja como elemento diferenciador cuya vida enseña un ejemplo a seguir para los alumnos.

Pérez Montfort (2000, p. 63) señala que México se conforma “de identidades múltiples en formación, [por lo que] la noción de identidad cultural debe ser asumida en término de “pluralidad, diversidad y alteridad”. No obstante, debido a que la mayoría de la población pertenece a un sector mestizo, el indígena es visto frecuentemente como el otro histórico. Aunque el discurso a favor de la diversidad reconozca a todos los habitantes como mexicanos de la misma dignidad y con los mismos derechos, el predominio de la mayoría se impone. De modo tal, el indígena se asume como la otredad perteneciente a un lejano pasado mexicano.

CONCLUSIÓN

La educación tiene un carácter nacionalista que la convierte en un instrumento gubernamental para conferir, a los niños y jóvenes, los conocimientos necesarios acerca de los aspectos esenciales que caracterizan a la nación y a sus habitantes. Por esto, la acción educativa permite una uniformidad cultural de la población. La cultura elaborada y transmitida a partir de la acción de la institución escolar tiende a homogenizar, a pesar de los múltiples discursos a favor de la diversidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios.

Los programas educativos incluyen contenidos temáticos encaminados a proporcionar a los estudiantes, los elementos formativos que los llevarán a identificar una cultura como propia y a construir, sobre esta base, una identidad como mexicanos. Esta vinculación entre lo nacional y lo educativo es evidente en

asignaturas como historia y civismo, pero no es exclusivo de estas materias, sino que es un componente transversal de todo el currículo escolar.

La institución educativa y el Estado han validado la información contenida en los libros de texto y han contribuido a su difusión en todos los planteles de educación básica en México. Esto los ha convertido no sólo en los principales materiales educativos, sino también en instrumentos para consolidar una hegemonía política y cultural. En las páginas de estos volúmenes se manejan constructos que han permitido establecer una identidad nacional acorde a las necesidades gubernamentales, al mismo tiempo que ha consolidado la escuela oficial como formadora de las nuevas generaciones de mexicanos.

Los libros de texto son volúmenes que plasman los saberes que deben adquirir los futuros ciudadanos, saberes que incluyen no sólo conocimientos científicos y prácticos, sino también sociales. Estos materiales educativos ayudan a forjar una concepción de la identidad nacional mediante la información, las imágenes y la selección de contenido; por esta razón, en el estudio de la identidad del mexicano, es necesario analizar las construcciones que los libros oficiales proponen. La conformación de lo mexicano, se establece como una problemática importante para el Estado mexicano de mediados del siglo XX, pues se pretendía la conformación de un proyecto de nación. En este contexto, la edición de libros de texto gratuitos para nivel primaria, a cargo de una Secretaría dependiente del gobierno, se convierte en oportunidad para establecer una imagen del mexicano, como parte de la integración de la unidad de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (2017). *Tiempos presentes*. Barcelona, España: Gedisa.

Bartra, R. (2014). *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Grijalbo.

Casas Pérez, M. D. (2008). Identidad Nacional y Comunicación. En R. Béjar, & H. Rosales, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural* (pp. 121-163). México: Siglo XXI / UNAM.

Conaliteg. (s/f). *Historia de la CONALITEG: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. Recuperado de <https://www.gob.mx/conaliteg/articulos/a-cincuenta-y-siete-anos-de-la-entrega-del-primer-libro-de-texto-gratuito-90882?idiom=es>

Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Alianza.

Gellner, E. (2014). *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona, España: Gedisa.

Gutiérrez Chong, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas en el Estado mexicano*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Pérez Montfort, R. (2000). *Avatares del nacionalismo cultural. 5 ensayos*. México: CIESAS / CIDHEM.

Rivadeo, A. M. (2015). La reinención democrática de la nación. En R. Béjar, & H. Rosales, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural* (pp. 121–163). México: Siglo XXI / UNAM.

Vasconcelos, J. (2017). *La raza cósmica*. México: Porrúa.

Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS

I. Lineamientos para presentar el escrito

Formato. Tamaño carta, interlineado a espacio y medio, tamaño de letra 12 puntos, letra Arial, en páginas numeradas consecutivamente, en el programa Word de Windows, Word de Mac o cualquier otro compatible.

Redacción adecuada. El texto debe respetar los requerimientos de redacción, ortografía y gramática del idioma español. Si la(s) persona(s) autora(s) tienen(n) limitaciones al respecto, se recomienda consultar con una persona especialista en filología y la corrección de estilo, antes de enviar el artículo al proceso de revisión de la revista.

El tiempo verbal. Se recomienda para estudios de carácter cuantitativo y mixto redactar de manera impersonal con “se”. En ambos casos se debe usar la tercera persona del singular. No se debe usar el plural de modestia.

Uso de lenguaje no discriminatorio. Respetar y atender las normas del lenguaje no discriminatorio tanto verbal como gráfico (género, edad, raza, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político, religioso, discapacidades).

Recomendaciones generales

Los artículos deberán tener una **extensión** de 25 cuartillas como máximo y 15 como mínimo.

El **título** debe presentarse en español y en inglés, no exceder de 15 palabras y en mayúscula.

El artículo estará encabezado por el título, **autores** (títulos científicos y académicos que poseen, nombres y dos apellidos, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia, país así como el e-mail a través del cual se les puede contactar. Deben aparecer como autores aquellos que han hecho una contribución intelectual sustancial y asuman la responsabilidad del contenido del artículo (no debe exceder de 3 autores). El autor principal debe anotar los siguientes datos: números de teléfono, fax, dirección electrónica y apartado postal. Además, debe acompañarse de un currículum académico.

Currículum académico

Los(as) autores(as) deben entregar un breve currículum académico, redactado en forma de párrafo. En este debe indicar nombres y dos apellidos (títulos científicos y académicos que poseen, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia (este dato es importante para anotar la filiación del autor/a, parámetro de calidad que exigen los índices internacionales, país, así como el e-mail a través del cual se les puede contactar el lugar actual de trabajo). Además

debe indicar la investigación o proyectos a las que tributa su artículo. El currículum debe formar parte del correo electrónico en el que entregan el artículo.

Incluir un **resumen** en español y la traducción al inglés (abstract) de no más de 200 palabras, el cual debe ingresar revisado por un especialista en traducción. En el resumen debe indicarse el tipo de escrito que se está presentando.

Incluir las **palabras clave** del artículo y su correspondiente traducción al inglés (Keywords). Estas se construyen en palabras o frases nominales (sin verbo conjugado). Se recomienda usar de 3 a 6 palabras clave, separadas por punto y coma; en orden alfabético y normalizada con un tesoro (se recomienda el de la UNESCO).

Incluir, en pie de página, las notas aclaratorias en caso de necesitarlas. Deben ser breves y utilizadas para información adicional, para fortalecer la discusión, complementar o ampliar ideas importantes, para indicar los permisos de derechos de autor(a), entre otros usos. No deben emplearse para incluir referencias. Deben numerarse consecutivamente y en números arábigos.

Ajustar las citas, fuentes y **referencias** al formato APA (edición vigente). Artículos o escritos cuyas citas, fuentes y referencias no cumplan con el Manual de APA no se someterán a evaluación hasta que se atienda este requisito. Las referencias bibliográficas deben estar citadas desde el cuerpo del artículo e incluidas en esta lista, reflejando la actualidad mediante el 50% del asentamiento de los últimos 5 años. Además debe consultarse fuentes en diversos formatos, fundamentalmente revistas de impacto y lo publicado en la propia revista.

Atender en las referencias según indica APA: "(...) atención a la ortografía de los nombres propios y de las palabras en lenguas extranjeras, incluyendo los acentos u otros signos especiales, y al hecho de que estén completos los títulos, los años, los números de volumen y de las páginas de las revistas científicas. Los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias (...)" (APA, 2010, p.180).

Anotar, en las citas textuales o parafraseadas, la autoría correspondiente, para así respetar los derechos de autor (a) y evitar problemas de plagio.

Citar las fuentes de autoría propia (autocitarse) para evitar problemas de autoplagio.

El artículo será rechazado ad portas, si en la pre-revisión que realiza la revista, se detecta plagio o autoplagio.

En caso que la detección de plagio o autoplagio se detecte cuando el artículo ya ha sido publicado, o que el artículo aparezca publicado en otra revista, este se



retirárá tanto de la revista como de todas las otras entidades donde se haya difundido (índices, bases de datos y otros).

Aportar los permisos firmados por el titular de los derechos en caso de incluir o adaptar tablas, figuras (fotografías, dibujos, pinturas, mapas) e instrumentos de recolección.

Estamos en:



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)