



GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: DR. JUAN BOSCO BERNAL
- LA PARTICIPACIÓN Y LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES
- LA DANZA Y LA GESTIÓN EDUCATIVA
- LA VOZ DE LOS DIRECTORES

latindex

GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

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

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

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

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Daniel Martínez Cagide*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sharon Musselli Perrachón*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sonia Scaffo Erviti*, Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay

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

Impresión: GRÁFICA MOSCA www.graficamosca.com Guayabos 1672 | Tel.: 2 408 30 49

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

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

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



ÍNDICE

Entrevista a Especialista: Dr. Juan Bosco Bernal	2
El Equipo de Gestión Institucional desde una participación eficaz para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes Ruben Tiliman	5
Escuelas de Formación Artística del SODRE. Uruguay. ¿Para qué es la educación en danza en territorio? Laura Varela, Martín Inthamoussú	12
¿Qué dicen los directores sobre la gestión escolar? Un estudio en escuelas públicas urbanas de Montevideo Ana Acosta, Isabel Achard	20

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

Noticias de la RedAGE Uruguay

En octubre de 2018 RedAGE Uruguay logró su personería jurídica como Asociación Civil sin fines de lucro, especializada en temas de gestión educativa. Este hecho permite abrir una nueva fase de consolidación y crecimiento de la Red.

El 11 de octubre, se realizó en el Museo Histórico Nacional el primer "Coloquio Café", pensado como un espacio para promover el intercambio y la reflexión sobre temas de la agenda pública. Se contó con una nutrida asistencia y con la valiosa participación del Prof. Pablo Cayota cuya propuesta fue analizar *La gestión educativa entre las "primaveras" pedagógicas y los "inviernos" sistémicos*.

Entrevista a Especialista: Dr. JUAN BOSCO BERNAL¹



Nos gustaría saber, desde tu perspectiva y de acuerdo al orden de prioridad que tú quieras darle, cuáles consideras que serían los aspectos de gestión educativa que tendrían que ser atendidos en tu país pensando en un plan de mejora.

A mí me parece que tomar como base, como foco de atención la escuela, el centro educativo. El centro educativo es muy importante porque es la célula básica de un sistema que nos permite asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los niños y niñas en la edad escolar obligatoria, viendo la educación como un derecho humano. Y esto es importante porque no solo conviene que ellos accedan - que ya es un paso muy importante - lo importante es saber qué aprenden en la escuela y el aprendizaje en la escuela tiene que ser gestionado, y tiene que ser gestionado con herramientas profesionales. Y en ese sentido la gestión nos proporcionaría una capacidad para planificar, para controlar, para dar seguimiento, para evaluar y al mismo tiempo para la mejora continua de nuestro centro educativo, que como dije, son las instancias claves dentro de un país para asegurar la equidad,

con calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Las personas en mi país que gestionan los centros educativos no son profesionales de la gestión. Son docentes, maestros, maestras, profesores y profesoras que han tenido un buen desempeño como docentes pero no necesariamente como gestores, entonces es muy importante prestarles la atención desde una perspectiva profesional a los gestores, dotándoles de conocimiento, dotándoles de liderazgo, reforzando su liderazgo natural, reforzando las destrezas, habilidades y sobre todo las actitudes, de modo tal de que ellos puedan tener un desempeño eficaz y lograr los resultados que esperamos en cada uno de los centros educativos.

Tomando en cuenta lo que acabas de decir y pensando en el contexto de tu país, Panamá, ¿en cuáles de estos puntos o aspectos entienden que ya han logrado avances significativos?

Hemos avanzado mucho por ejemplo en temas que

tienen que ver con la evaluación de algunos actores, porque ha sido parte de las historias de las escuelas en mi país. En estos momentos se está revisando completamente lo que corresponde a la evaluación de desempeño de maestros, de directores, de supervisores. Y eso significa también definir un perfil de cada uno de estos actores que nos permita señalar con claridad qué es lo que la sociedad panameña, de acuerdo con las nuevas tendencias en educación, esperaría de un buen docente. Qué se esperaría que realice o que sea un buen directivo, y así, qué se esperaría de un buen supervisor regional o de un supervisor nacional. En ese sentido el país está trabajando, está avanzando, en esas reflexiones con un sentido muy participativo. La Universidad que yo dirijo viene siendo parte de ese gran esfuerzo que ha impulsado el Ministerio de Educación y que afortunadamente, ha convocado a unas universidades para que le apoyemos en ese proceso de revisión de las bases normativas esenciales, pero al mismo tiempo, de una reflexión conceptual y operacional sobre lo que debe ser el papel de cada uno de esos actores. Porque los actores son los elementos concretos con los que tenemos que trabajar. Si la educación no piensa concretamente en los actores para conocer cómo avanzan, qué fortalezas tienen y qué debilidades, es muy difícil desarrollar políticas orientadas al mejoramiento de las escuelas o al mejoramiento de la calidad y de la equidad en la educación. Entonces, creo que estamos avanzando en ese tema, de la evaluación de los actores.

Mirando el contexto nacional y tomando en cuenta los aspectos que inicialmente tú nos presentabas, ¿cuál es el que entiendes tú que requiere de urgente atención, por dónde empezarían?

Urgente atención sentimos que requiere la profesionalización de los directores. Los directores tienen que ser profesionales de la gestión de sus centros educativos. Tienen que saber el qué, el para qué y el cómo de una gestión y para eso es importante también que en ese proceso de formación para su profesionalización, ellos tengan oportunidad de conocer y vivenciar buenas prácticas en otros países; países hermanos por ejemplo, por eso me interesa mucho que la RedAGE que está integrada por profesionales de distintas universidades de Iberoamérica, nos muestre también un amplio espacio para mirar también experiencias que puedan ser rescatadas por países que les interese llevar adelante también una serie de tareas innovadoras dentro de sus propios sistemas educativos. La RedAGE en ese sentido se

constituye en una herramienta muy importante porque permite compartir enfoques, tareas, formas de trabajo, procedimientos que al mismo tiempo reviertan en beneficio de la región, para cada uno de los países y cada una de las instituciones que integran esta red.

Y para finalizar, y teniendo en cuenta tu experiencia profesional como Ministro, como Rector de una Universidad importante como UDELAS, nos interesaría saber qué estrategias propones para lograr la mejora de aspectos tan diversos y que implican a tantos niveles y sectores a nivel nacional.

El Ministerio de Educación es el órgano rector de la educación de mi país. Es un sistema que funciona diría yo con unas normas anacrónicas, excesivamente centralizado. No se le presta mucha atención a la eficiencia y a la eficacia de sus procesos. La entrega de resultados no es una responsabilidad que asumen los directores. Es decir, entregar los resultados de su gestión, hacer una rendición de cuentas de su gestión, no está incorporado dentro de lo habitual de las funciones de los directores en ninguna de las instancias institucionales, local, regional y menos nacional. Entonces, el sistema funciona prácticamente por las normas que existen en la Constitución, la ley, los decretos y una serie de resueltos. Pero no porque existen una serie de principios importantes desde el punto de vista de la gestión moderna, de una gestión participativa, una gestión orientada hacia la eficiencia y la eficacia de sus resultados para asegurar pertinencia, para asegurar calidad, para asegurar equidad. Aun en nuestro país, con todo el avance que hemos tenido, nos encontramos que hay muchos grupos humanos rezagados. Sobre todo en la educación inicial; la población menor de 4 años por ejemplo prácticamente no es atendida ni en las zonas indígenas, ni en las zonas rurales ni en las zonas urbanas marginales. Solamente las familias de la clase media, media-alta, han logrado tener algún servicio para su población. La educación preescolar, que es una educación de 5 a 6 años por ejemplo, solo tiene una cobertura del 70 al 75 %, lo que significa que aproximadamente 3 de cada 10 niños están fuera de esa oportunidad, lo que implica por el conocimiento que todos tenemos del efecto que esto tiene en su maduración como persona, en su desarrollo integral y al mismo tiempo en sus capacidades para ingresar y continuar su escuela primaria. Tenemos también serias dificultades en la educación pre-media y media porque por diversas razones, nuestros grupos de población no han tenido acceso suficiente a la educación formal en esos ciclos del nivel pre-medio y

¹ Doctor Juan Bosco Bernal. Rector de la Universidad Especializada de las Américas. Docente por convicción. Panameño apasionado por la educación con calidad y creyente en la inclusión social. Doctor en Filosofía (PhD), con énfasis en Educación; Maestría en Educación y Desarrollo Rural (DEA). Opción Sociología. Instituto de Altos Estudios de América Latina. Universidad de París III, Francia; Rector de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Panamá. en la actualidad; Vicerrector de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Panamá. 2000-2004 y del 2009-2013; Embajador de Panamá en Brasil. 2006-2009; Ministro de Educación de Panamá. 2004- 2005; Secretario Ejecutivo del Consejo de Rectores de Panamá. 2000-2004; autor y coautor de diversos libros y de un gran número de artículos y documentos técnicos en los campos de su especialidad, publicados en periódicos y revistas nacionales e internacionales. Orden Cruzeiro do Sul, en el grado de Gran Cruz; Premio Verde de las Américas, 2008, por la contribución al avance de la educación ambiental en América Latina. Brasilia, octubre de 2008; Medalla Manuel José Hurtado, como educador del año. Panamá diciembre de 2000.

medio, y lo que nos pone también en una condición muy difícil porque siendo Panamá un país pequeño, con una ubicación geográfica privilegiada, un país que crece económicamente como no crecen otros países de América Latina y del mundo, lamentablemente tenemos un rezago educativo de muchos grupos humanos, sobre todo la población indígena. Nosotros tenemos 5 grupos indígenas bien diferenciados. Cada uno de esos grupos está organizado en comarcas. Estos grupos originarios en todos los aspectos y en todos los indicadores del desarrollo humano presentan una situación de desventaja respecto del resto de la población. Entonces tenemos que empezar a focalizar la atención. Poner los recursos más fuertes en esos sectores más débiles. Esto es lo que yo diría que sería la prioridad estratégica para un gobierno y para un Ministerio de Educación.

¿Podrías identificar “buenas prácticas” de tu país, asociadas a alguno de los temas tratados, que nos puedas compartir como inspiradoras?

Recientemente ha surgido un grupo de jóvenes impresionante. Han surgido dos o tres experiencias de sectores privados que me parece que tiene un gran potencial. Yo me encuentro vinculado en lo personal y en lo profesional a dos de estas experiencias y a los grupos de jóvenes y siempre los animo, y te quiero hablar de una experiencia de una fundación a la que yo pertenezco que se llama “El fomento de la excelencia educativa”. Esa experiencia empezó el año pasado, y la decisión que tomamos fue explorar las posibilidades de generar una cultura de interés por la calidad de la educación en el país. Porque cuando empezamos a ver si hay interés, si hay una adecuada percepción de la calidad de la población de la educación, nos encontramos que en Panamá la educación no es un problema. Todas las encuestas que se elaboran en Panamá ponen la educación como un problema número 8, 9, 10, 11, 12. Hay otros problemas que interesan más, costo de la vida, la corrupción y demás. Entonces poner en un lugar altamente prioritario la educación es parte también del interés de algunos sectores. Este grupo que les decía de “la excelencia educativa”, el año pasado iniciamos una experiencia de evaluación en las tres áreas del conocimiento, como explora PISA, el área de la Matemática, el área de las Ciencias, el área de Lenguaje, empezamos inicialmente con unas 200 escuelas, les pedimos a ellos que expresaran su punto de vista, el porqué, la importancia de la calidad. Al final hicimos una premiación, entregamos una serie de reconocimientos a las escuelas, estudiantes y docentes que lograron las mejores calificaciones en esto y que son premios muy consecuentes, porque ¿en

qué consistían los premios? En crearles motivaciones para visitar experiencias importantes en algunos países de América Latina, que grupos y consorcios en América Latina que han venido trabajado en determinados aspectos relacionados con el mejoramiento de la calidad en el área de las Ciencias o en el área de la Matemática los fueran a visitar. Es decir, todos son premios e incentivos muy coherentes con el estilo del concurso. La otra experiencia tiene que ver con “Educación, éxito seguro” en donde nuestra universidad desde un principio ha venido participando, inicialmente como una experiencia piloto de nuestra labor de extensión en una comunidad semi-urbana y en este caso se trata fundamentalmente de que estudiantes nuestros en su práctica universitaria orientan a estudiantes de sexto grado o del noveno grado de esas escuelas a los efectos de entregarle herramientas de cómo estudiar, técnicas de estudio. Y se orienta también a los docentes, para que los docentes entiendan mejor a sus estudiantes. Y se trabaja con los padres de familia. Porque, aunque no lo creas, hay una disociación muy grande en la comunicación entre familias y sus propios hijos. Y los testimonios que hemos encontrado – porque personalmente participé en una de las evaluaciones – viviendo los testimonios de profesores, estudiantes y padres de familia, han sido reveladores del éxito que tiene un proyecto muy sencillo, porque no tiene grandes costos. Si con el tamaño de Panamá tenemos 22 universidades privadas y 5 universidades oficiales ¿cómo que entre todas las universidades nuestras no podemos hacer un *pool* de estudiantes que puedan distribuirse en las distintas escuelas públicas del país en grados que son estratégicos? Hablo de estos grados porque son los que permiten el tránsito al ciclo o nivel superior y esto lo podemos lograr. Madres de familia que me decían “gracias a este proyecto yo he logrado comunicarme con mi hija. Antes le pedía las tareas, nunca me mostraba los deberes. Ahora hemos logrado establecer una vinculación y una comunicación muy clara, muy objetiva, muy afectuosa y de confianza” Igual los docentes decían que gracias al proyecto ellos habían entendido mejor a sus estudiantes, y lograban conocerlos en el sentido de sus capacidades y potencialidades además de reconocer las experiencias de aprendizaje previas. Y los estudiantes, ni que hablar. Nosotros veíamos, por ejemplo, hacíamos el pre-test, allá las calificaciones se entregan trimestralmente, en el primer trimestre cuáles eran las calificaciones de esos estudiantes y qué pasaba en dos trimestres posteriores. Y los cambios obviamente impresionantes. Estas son dos de las experiencias fundamentales.

El Equipo de Gestión Institucional desde una participación eficaz para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes

Ruben Tiliman¹

Resumen

El presente documento da cuenta de la gestión desde la dirección de un centro escolar de educación primaria que atiende al liderazgo distribuido, otorgando especial atención a la participación.

Se toman en cuenta las voces de todos los actores del hecho educativo, y de esta manera se logran fuertes lazos entre éstos, redundando en la calidad de los aprendizajes de los alumnos niños y los estudiantes magisteriales, ya que se trata de una escuela de práctica.

A lo largo de narrativas de acciones y decisiones planificadas, se aprecian aportes novedosos que impactan en forma positiva en los aprendizajes de los estudiantes, en el liderazgo docente, en el involucramiento de las familias en la escuela y en la comunidad local, generando espacios de autonomía, en los que cada actor es consciente de su rol dentro de la organización escolar.

Los actores expresan durante todo el recorrido satisfacción de pertenecer a una institución de puertas abiertas, donde se toma parte y se es parte de las acciones en un clima de respeto que genera en los alumnos confianza y sentido de pertenencia. Es aquí donde la participación se constituye como una parte solidaria de la colaboración entre los miembros del grupo.

Palabras clave: liderazgo, participación, colaboración.

Abstract

The present document accountable for the Principal's office management of a State Primary School that attends distributed leadership, giving special attention to participation.

It takes into account many different opinions from all individuals implied in the educative fact so in this way closer links and connections are strengthened, resulting in quality learning for school students and teaching students as it is a Practice School.

Along the narrative of actions and decisions, planned original contributions are valued and impacts positively in student's learning, teacher' leadership, school family involvement and local community, creating independent spaces where each individual is conscious of the role played in the school organization.

The individuals involved, during all the way, are satisfied to belong to an open-door institution where they are part and take part of the actions, in a respectful atmosphere generating trust and sense of belonging to students. So participation contributes to solidarity and collaborative part between members of the group.

Keywords: leadership, participation, collaboration

Desde la institución que gestiono, integrando el equipo de Dirección como Maestro Subdirector, se asegura a

¹ Ruben Walter Tiliman Corletto, Mtro Director efectivo en CEIP, Director en Escuelas de Práctica del CEIP (en aspiraciones), actualmente docente de Sociología de la Educación en CFE, tallerista de Sociología en la Asignatura Análisis y Observación de las Instituciones Educativas”, para estudiantes de Profesorado, docente del Seminario de Educación Rural y tallerista sobre Animación a la lectura en grupos de MPI, CFE. Cursa un Postgrado en Gestión, Liderazgo e Innovación” para Directores en la Universidad de Montevideo que culmina en Abril de 2019. Pos título “Enseñanza de la Geografía en contextos rurales” del IPES

todos los estudiantes una buena educación, se piensa en sus procesos de aprendizaje, se personaliza este aprendizaje. La presente afirmación es tomada de Darling-Hammond, (2001) quien sostiene que *“en toda organización institucional del siglo XXI, se debe asegurar, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación”*. Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta.

A partir de lo mencionado anteriormente se propone como meta generar espacios de participación reales para todos los actores (alumnos, padres, docentes y estudiantes magisteriales). De esta manera, se favorecen aprendizajes centrados en los intereses de los alumnos, mediados por las familias y otros adultos referentes, así como la acción docente será pensada desde estos intereses y motivaciones. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Es por esta razón que una buena escuela y buena gestión debe entenderse como un “liderazgo para el aprendizaje y para la enseñanza”, que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar. El docente, desde esta mirada, deja de ser un mero trasmisor de conocimiento y se transforma en un líder para sus alumnos.

Esta participación real, asociada a la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con iniciativas técnico-pedagógicas de calidad, con propuestas innovadoras, que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar a construir la capacidad interna de la mejora. Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) sitúa el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado y las decisiones del director frente a la participación.

El asunto prioritario es, pues, *“qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo de los docentes y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado”* (Weinstein et al., 2009).

Se debe entender que el rol del director deja de ser un rol reservado sólo a su persona, para pasar a una misión compartida por otros actores. Aparece aquí la participación, la noción de liderazgo distribuido. En este sentido, dice Elmore (2000), que *“la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella”* (p. 25); por eso mismo, el liderazgo ha de ser concebido

como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado. El liderazgo existe por un binomio dialéctico entre un director o equipo de dirección con capacidad de liderazgo y una escuela que inspira la formación de líderes en la diversidad de capacidades que allí conviven. Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), han confluído en los últimos años en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, de los docentes y de la propia escuela como organización).

El liderazgo para el aprendizaje implica, en la práctica, al menos cinco principios (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009), que han de ser tenidos en cuenta al momento de planificar la intervención anual:

- 1) La gestión se centra en el aprendizaje como actividad motivadora, con el eje en los intereses de los estudiantes, en sus vivencias, en lo que traen a la escuela.
- 2) Los ambientes de aprendizaje estimulan el aprender y el enseñar, pues el equipo de dirección acompaña, se hace presente en las instancias de trabajo, conoce a los alumnos, los convoca y los hace partícipes de la gestión.
- 3) El diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje son pilares fundantes para que se genere participación.
- 4) El liderazgo es compartido, se distribuye.
- 5) La responsabilidad es común, por lo tanto, los resultados les atañen a todos.

Estos principios rectores, compartidos y explicitados en el proyecto institucional, crean una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos niños y de los alumnos magisteriales. Para que esto sea posible, se promueve la colaboración y cohesión entre los docentes, los padres y en los propios alumnos, se los hace partícipes en todas las actividades que la escuela realiza.

La buena comunicación y participación es posible dada la capacidad de liderazgo del equipo de dirección. Esto es expresado por Leithwood (2008), quien afirma que *“los líderes tienen una enorme influencia en el éxito de las escuelas, los directores tiene un impacto significativo en la eficacia de los maestros y en su compromiso con la escuela, además de la motivación de los estudiantes (...)”* (p. 21).

Desde los proyectos, aquellos que se crean por propia iniciativa de los estudiantes, de los docentes y de las propuestas de los adultos referentes y desde la Dirección se crean condiciones que apoyan a estos actores en la puesta en práctica de las ideas. Desde este accionar, la escuela ha experimentado una mejora en el clima y en la cultura, pero también ha impactado

en los aprendizajes de los estudiantes.

Para avanzar en el camino de participación y colaboración, pilares de esta gestión, se viene promoviendo el aprendizaje en equipo y la visión compartida. No se trata solamente de más o menos disciplina, sino de caminar hacia un clima positivo, por cuanto influye sobre las actitudes y comportamientos de los diferentes grupos integrantes de la organización escolar, condiciona e influye sobre las conductas de las personas, teniendo un impacto sobre la convivencia, el logro de sus objetivos y la satisfacción de sus miembros. A juicio de Pozner, (2011), *“sólo en un clima social positivo surgen y se desarrollan fenómenos como el compromiso, la motivación e implicación”*.

Como integrante del equipo de gestión de una escuela primaria dependiente del CEIP con un doble desafío, enseñar a niños y enseñar a futuros docentes, y atendiendo a los aportes mencionados anteriormente, se asume la gestión desde la mirada de posibilidades, desde una postura diferente para cada integrante de la comunidad educativa, desde la idea de adaptación a la diversidad de situaciones, de condiciones de partida, intereses y de contextos. Es por esta razón que la organización anual, mensual y semanal se adapta a las demandas previamente planificadas, desde el criterio de flexibilidad.

En las salas docentes se preparan acciones didácticas vinculando lo diferente, a lo que los niños, padres, docente y el propio equipo de gestión asumen como distinto, de manera de participar, tomar parte y mejorar aspectos deficitarios de la institución. Se entiende que las instituciones son espacios de encuentro donde se producen reconocimientos.

“La particularidad de las instituciones escolares (...) es que el encuentro entre sus actores produce el primero de los reconocimientos, el de ellos mismos en su condición de tales, construyendo sobre esa particular política su identidad. Cada institución es sólo el resultado contingente de la construcción de un orden que, por continuamente cambiante, es siempre provisional”, al decir de Beltrán Llavador (2000: 79).

Las salas docentes, espacios de excelencia para la toma de decisiones en conjunto, son discusiones académicas de alto valor, que pretenden modificar prácticas de enseñanza con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes que se imparten.

La participación, desde el tomar parte y formar parte de los docentes, está dada en las acciones que éstos desarrollan desde los proyectos áulicos, en consonancia con los proyectos discutidos en forma colaborativa;

cabe aclarar que para la elaboración del proyecto institucional se realizan encuestas a docentes, niños, padres y practicantes, de manera de tomar sus ideas para su ejecución y pensar cómo llegar de “la escuela que tenemos a la escuela que queremos” y el sujeto al que se aspira formar.

Al momento de elaborar el proyecto de supervisión, también se consulta a los docentes acerca de las fortalezas y aspectos a construir a través de variadas técnicas de supervisión: encuestas, entrevistas personales, visitas a las clases, para construir juntos el recorrido anual, los foros virtuales, entre otras. Se acuerda desde las primeras instancias de visita al aula, desde una perspectiva de participación, que la profesionalidad se sustenta en la autonomía y en la capacidad creativa del docente para mejorar las intervenciones en sus acciones didácticas. Se instala la intervención desde la supervisión a partir de la complejidad de visiones y acciones en pos de la mejora, en adecuación a los parámetros institucionales establecidos.

Con respecto a la participación de los niños, se desarrollan las asambleas de clase. Se orienta a los docentes en este aspecto, y una vez a la semana se realiza reunión de delegados para tomar parte en cuestiones a fortalecer desde lo vincular, edilicio o académico.

En el mes de abril se propone, por parte de los alumnos, la realización de un concurso para cambiar el logo de la escuela, se elaboran las bases y surge el nuevo logo que identifica a toda la comunidad educativa, desde las posibilidades, prueba de esto es la frase que acompaña al logo ganador: *“El logotipo representa a todos los actores de la Escuela, con sus pensamientos diferentes pero capaces de construir la institución que se quiere; desde las oportunidades y deberes. Esto es plasmado en los pies, marcando el camino desde la Escuela que tenemos hacia la Escuela que queremos”*.

En las instancias de asambleas de delegados se detectan inconvenientes en lo vincular de los grupos. Se sostuvo por parte de los alumnos delegados que por momentos “no se quieren ni se aceptan como grupo”; para revertir esta situación, se desarrollaron juegos en la plaza cercana a la escuela, de manera de integrar a los grupos. Se trató de juegos cooperativos. Un grupo importante de niños se apoderó de las actividades, el otro porcentaje, no lo vivió como experiencia gratificante. Para estos últimos, se trabajó en la elaboración y puesta en práctica del proyecto “Animadores lectores”, con una muy buena repercusión. A estos alumnos, cuyos intereses eran otros, se los incentiva, se les brinda la posibilidad de ser protagonistas a través de espacios

de animación a la lectura a los alumnos del primer ciclo. Se trató de una experiencia por demás enriquecedora tanto para los alumnos lectores, como para aquellos que recibían las animaciones a la lectura.

A su vez, se atendió a la normativa sobre los consejos de participación escolar que recoge la Ley de Educación, donde se sostiene que: “de acuerdo a lo dispuesto en el Artículo 76 de la Ley N° 18.437 del 12 de diciembre de 2008, en todo centro educativo público de Educación Inicial y Primaria, funcionará un Consejo de Participación cuya elección, integración, funcionamiento se regirán por las disposiciones que a continuación se establecen. Los cometidos están determinados por la propia Ley”.

Con este grupo de personas se acuerda la elaboración de actividades que ayuden a la cimentación de la identidad de la escuela en la comunidad, rescatando el valor patrimonial de la educación pública. Es así que se planifican actividades para el mes de octubre, a realizarse durante el lapso de una semana. Las diferentes clases de la escuela desarrollan actividades en relación a los siguientes planteos propuestos desde las salas docentes: La educación de otros tiempos: ¿era mejor que la educación que se ofrece actualmente? ¿Por qué la educación pública es patrimonio nacional? El rol de las familias en la actualidad y sus vínculos con la institución escolar. Las redes sociales y la educación.

Para dar cierre a esta intervención y en forma conjunta con miembros de Comisión de Fomento, este consejo desarrolla un evento de acercamiento cultural por los 120 años de la escuela en la sociedad. Se cuenta con la valiosa colaboración de un grupo de ex alumnos que, en forma conjunta con los alumnos del 2016, desarrollan actividades variadas de tipo cultural.

Con respecto a la convocatoria a los padres, se los involucra en investigaciones con el propósito de hacerlos partícipes de la educación de sus hijos. En el mes de abril se da inicio a una investigación, llevada adelante por quien suscribe, sobre los cuadernos de clase, denominada: “De la dependencia a

la autonomía: investigación acerca del uso del cuaderno de clase”. ¿Qué hacen los padres en esa investigación? Se consulta, al azar, a tres adultos referentes por clase y se realiza una entrevista con el fin de conocer los cambios y permanencias de este dispositivo de enseñanza y aprendizaje para su posterior análisis en las salas docentes; análisis que redundará en cambios por parte de los maestros en relación al uso de este dispositivo.

Se realiza también, con otro grupo de padres y otros niños (aquellos que poseen buenas herramientas conceptuales, pero les dificulta expresar esas ideas), un proyecto sobre promoción de salud, que tiene relación con las acciones vertebradoras en torno al cuidado del otro y al concepto de salud que se instala en la institución. *Se parte del “(...) pensar al estudiante como centro, lo que implica no sólo dejar de pensar en los docentes como transmisores de conocimiento, sino como activadores e investigadores en una relación horizontal (...)”, a lo que se le agrega la participación de las familias; se trabaja desde las posibilidades, y en este caso, con la formación de los adultos referentes (actores vinculados al área de la salud).*

“Compartiendo tareas para cuidarnos y cuidarse: Proyecto Promotores de Salud 2016” parte del siguiente estado de situación:

- Gran porcentaje del alumnado demuestra inadecuados hábitos alimenticios. Almuerzan, sobre todo en el turno vespertino, con escaso tiempo, y en algunas oportunidades ni siquiera lo hacen. También hay niños que no desayunan.
- Preocupación de los padres por el alto consumo de sal, condimentos, comida chatarra, bebidas cola, entre otras cuestiones.
- Niños del tercer nivel con hermanos y amistades adolescentes, que por momentos adquieren conductas adolescentes e incluso salidas con sujetos de esta franja etaria, con los perjuicios que ellos conlleva.
- Niños con escasas ganas de concurrir a la

escuela, con baja autoestima y tristeza, que son discriminados por sus compañeros y en oportunidades se autodiscriminan. Escaso manejo de las habilidades sociales.

- 90% de los grupos con inconvenientes en el sentimiento de pertenencia y unificación, que no logran “quererse como grupo”.

Para seguir avanzando en la participación efectiva



entre los actores involucrados, se convoca a una mesa redonda de discusión con el propósito de que los propios alumnos sean quienes cuestionen lo que saben, cómo lo saben y para qué les sirve ese conocimiento, una vez fuera de la escuela, en torno a la salud.

Las preguntas orientadoras de la discusión, que se detallan a continuación, sirvieron para que los aportes estuvieran dados desde las miradas de los educadores, los adultos referentes y de los propios niños.

En esta oportunidad asistieron padres profesionales de la salud y adultos referentes de la escuela que no habían sido convocados con anterioridad a participar activamente de propuestas generadas desde la institución escolar.

Se trató de una instancia rica, con espacios de escucha, de respeto y de compromiso, para resolver situaciones que surgen a diario en la propia institución escolar y en los hogares.

La riqueza de la discusión estuvo dada a partir de las expresiones de cómo se vive y se define el concepto la salud. Existe una tendencia a concebir la salud desde una mirada fragmentaria y en relación a la ausencia de enfermedades, desconociéndose así la mirada en lo social, lo psicológico y del propio ambiente como condicionantes de espacios adecuados de salud.

Se explicitaron aspectos referidos a las enfermedades asociadas a la mala alimentación, para profundizar en un taller en 2017, y se hicieron preguntas en torno al cáncer, la diabetes, el sobrepeso, la bulimia y la anorexia.

Existe una preocupación de los propios niños en relación al sedentarismo como otro trastorno asociado a los problemas de salud. Se pensó en la realización de encuentros deportivos anuales, desde las diferentes disciplinas, con libertad, sin presiones ni competencias.

Surgieron preguntas concretas sobre la alimentación de los deportistas y el manejo de las lesiones en las instancias deportivas, para lo que se deberá convocar a un *deportólogo* y realizar talleres para niños y adultos.

Las cantinas escolares también estuvieron presentes: surge la necesidad de actuar en y sobre ella para su reorganización acorde a las guías alimentarias, dado que éste es un espacio de salud. Se valoró como

Interrogantes guías de la discusión:

¿De qué manera influyen las emociones y frustraciones en la alimentación de niños y adultos?
 ¿Que implica alimentación según el concepto de Salud orientado por la OMS, atendiendo a lo biológico, social y emocional?
 El entorno social, la alimentación y las habilidades sociales: ¿condicionan el desarrollo personal de un individuo? ¿cómo? ¿de qué manera actuar?
 Las dificultades en la alimentación de niños y adolescentes, mirada desde los adultos referentes.

Estas interrogantes surgen de las instancias de diálogo con los propios alumnos promotores de salud (1)

muy positiva la incursión en la elaboración y venta de ensaladas de frutas, brochetas y licuados.

Aún existen niños y adultos referentes que asocian la dieta con la posibilidad de bajar de peso y no ponen el acento en el equilibrio de la ingesta de alimentos. Para avanzar en esta conceptualización, se propuso trabajar con los abuelos para la elaboración de alimentos caseros, programar el menú semanal en sus hogares, mostrar evidencias. Se podría realizar encuentros de comidas caseras, apostando al ingenio e inventiva de los niños y adultos.

Desde una mirada social y psicológica, se realizan cuestionamientos al uso de las redes sociales y de las publicidades si se aspira a una vida saludable.

Los límites de padres a hijos fue otro tema presente en la discusión, específicamente en relación al consumo de comida chatarra, el aprender y asimilar el no. Se deberán intensificar los talleres y clases abiertas sobre esta temática.

Las acciones que se describen en el presente documento dieron resultados altamente positivos, tanto en los aprendizajes de los alumnos, como en la participación de las familias. Surgen expresiones de los adultos referentes como las que se detallan a continuación:

“Este tipo de actividades hacen que el aprendizaje de nuestros niños sea más significativo, vivido por ellos, por lo tanto, lo asumen con otra responsabilidad”.

Madre de alumna de 4to año (2)

“Los niños se preocupan por lo que les sucede a diario, pueden expresar sus expectativas y temores para entre todos buscarle una salida”.

Padre de alumno de 6to año (3)

“Como alumna delegada, siento una responsabilidad muy grande, pues se está poniendo en primer plano nuestras ideas y lo que realmente nos interesa, para salir del salón de clase”.

Alumna delegada de 6to año (4)

La participación de quienes estamos en la escuela durante un largo tiempo, es importante, esto hace que se quiera concurrir a la escuela con ganas, motivados y por sobre todo aprendiendo cosas que nos interesan”.

Alumna de 5to año (5)

Sin dudas, para esta organización escolar la partici-

pación activa recién comienza. Se deberá avanzar hacia más encuentros participativos, desde el entendimiento de la mejora escolar como proceso que implica dirigirse conjuntamente, tanto a incrementar la calidad de los aprendizajes del alumnado como a promover en las escuelas su capacidad para resolver los problemas educativos, desde la participación y colaboración efectiva. Así lo expresan las ideas de los docentes que a continuación se detallan:

“El involucrar a todos los actores, los que día a día formamos parte de esta casa de estudios, dio sus frutos desde la integralidad de los aprendizajes”.

Maestra de 6to año (6)

“La resolución de los problemas que tiene la escuela, es posible resolverlos desde la consulta, desde la colaboración y es el director quien conduce hacia esos espacios, sin dudas este es el comienzo de un accionar positivo y alentador”.

Maestra de 2do año (7)

Notas aclaratorias sobre información de los cuadros:

*En Uruguay las escuelas de Práctica son aquellas escuelas dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria que reciben a estudiantes magisteriales, en sus experiencias prácticas. El Mtro. Director de ese centro educativo, es el orientador de la práctica docente en coordinación con los Institutos de Formación docente, dependientes del Consejo de Formación en Educación.

1. Interrogantes planteadas antes del desarrollo de la mesa redonda.
2. Aporte de una madre acerca de cómo ha vivido la gestión con énfasis en la participación.
3. Apreciación de un padre referida a las vivencias en la gestión relacionadas a los aprendizajes de los estudiantes desde la mirada de la participación.
4. Apreciación de alumna delegada, de la clase de 6to año, acerca de cómo vive ella como representante del grupo la participación.
5. Opinión de alumna de 5to año acerca de cómo la participación se relaciona con la creación de ambientes estimulantes para aprender.
6. Voz de la docente de 6to año sobre la participación y la integralidad de los aprendizajes.
7. Opinión de la maestra de 2do año acerca de la

figura del director en la creación de espacios participativos.

Referencias bibliográficas

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de: <http://www.mckinsey.com/client-services/social-sector/our-practices/education/knowledge-highlights/best-performing-s>. 2007.

Beltrán Llavador, F (2000) Las instituciones en el cruce de caminos. En Frigerio, Poggi y Giannoni. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Elmore, R.E. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker-Institute. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). *Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy*. *Educational Administration Quarterly*. P. 21.

Macbeath, J. y Nempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership and learning*. Principles for practice. Londres: Routledge.

Maureira, O. (2006). *Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 1-10.

Meirieu Philippe. *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Editorial Paidós. Junio de 2016.

Muñoz, E. (2005). Dinámica de construcción del proyecto de centro. En S. M. Gutiérrez & E. M. Fernández (Ed.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario: sociedad, cultura y educación*. Madrid: Akal Ediciones.

Murillo, F. J., Barrio, R., & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Píriz Bussel, Silvia (2007) *Escuela y Participación* en www.ipes.anep.edu.uy.

Terigi, Flavia (comp) 2006. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSDE. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Weinstein, J. et al. (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, 7(3), 20-33.

Escuelas de Formación Artística del SODRE. Uruguay

¿Para qué es la educación en danza en territorio? Una propuesta de gestión educativa

Laura Varela¹

Martín Inthamoussú²

Resumen

El presente artículo refiere a una de las redes en las que participan las Escuelas de Formación Artística del SODRE (Escuela de Formación Artística-EFA), como una forma de cambio hacia nuevos modelos de gestión educativa. El objetivo es atender a la necesidad de acceder a la cultura y la participación social. Comenzó en 2015, con el programa *Territorios de la Danza*, administrado conjuntamente con la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (DNPSC) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). En este programa, los niños y niñas de entre 13 y 18 años de edad, que pertenecen a una variedad de centros educativos formales y no formales donde se llevan a cabo los programas socioeducativos del MIDES, se reúnen durante un semestre con los estudiantes de los cursos superiores del SODRE que participan en una práctica creativa más allá del espacio físico de EFA. La llegada de la institución al territorio es acompañada por los referentes socioeducativos que ha distribuido la DNPSC en todo el país, en su afán por atender el desarrollo educativo y cultural de la población. También cuenta con la participación comprometida de docentes de las instituciones educativas donde se desarrolla el encuentro. Las instituciones participantes pertenecen a diferentes subsistemas de la administración nacional de educación, como el Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) o el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). El movimiento anti hegemónico propuesto por la experiencia que examina el presente artículo es la construc-

ción colectiva de una nueva estética de la danza, superando las concepciones tradicionales del talento. Como resultado, tanto los estudiantes como los jóvenes participantes invitados construyen un espacio común donde la producción cultural se desarrolla en el ejercicio democrático de la integración.

Palabras clave: danza, cultura democrática, gestión educativa

Abstract

The present article involves one of the networks in which the Artistic Training Schools of SODRE (Escuela de Formación Artística -EFA) now participates, as a form of shifting towards new models of educational management. The aim has been to respond to the need for access to culture and social participation. It started in 2015, with the program, *Territorios de la Danza*, managed jointly with the Dirección Nacional de Promoción Socio-Cultural (DNPSC) of the Ministry of Social Development (Ministerio de Desarrollo Social-MIDES). In this program, young boys and girls between 13 and 18 years old, who belong to a variety of formal and non-formal educational centers where MIDES socio-educational programs are carried out, meet during a semester with students of the senior courses of the SODRE Schools participating in a creative practice beyond the physical space of EFA. The arrival of the institution to the territory is escorted by the socio-edu-

cational referents who have been distributed by the DNPSC throughout the country, in its pursuit to cater for the educational and cultural development of the population. It also has the committed participation of teachers from the educational institutions where the encounter takes place. The participating institutions belong to different subsystems of the national administration of education such as Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) or Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). The anti-hegemonic movement proposed by the experience that the present article examines is the collective construction of a new aesthetics of dance, surpassing the traditional conceptions of talent. As a result, both students and young guest participants build a common space where cultural production unfolds in the democratic exercise of integration.

Keywords: dance, democratic culture, educational design.

Introducción

La Gestión educativa, de acuerdo con Duschatzky (2007), implica concebir la escuela como un lugar donde algo se produce, concebir el aprendizaje como movimiento, y no como estado, y concebir la vivencia escolar como experiencia, y no como punto de llegada. Desde esta perspectiva, lo aparentemente estable refiere a las experiencias pasadas y éstas serán la base para los siguientes cambios.

De todos modos, es importante considerar que en la órbita de la educación y en todas las áreas disciplinares, una vez establecido un formato de acción capaz de obtener resultados esperados, parece no haber razones inmediatas para su modificación, pero como afirma Sacristán (1989), los cambios suceden en todos los campos de actividad intelectual de forma más o menos deseada y más o menos crítica.

La aparición de nuevos movimientos instituyentes se da, entre otros, cuando se percibe la necesidad de dar respuesta a desafíos sociales, cada vez más presentes en la realidad escolar. Así se construyen y proponen nuevos modelos que buscan atender nuevas realidades. Estas propuestas, como plantea Francia (2013), son más pertinentes en la medida en que son menos estereotipadas ante las situaciones de cambio. Este es el caso al cual refiere este artículo, el cual presentamos como un ejemplo de gestión educativa en constante revisión y transformación.

Antecedentes

Con la creación de la Escuela Nacional de Danza en

1975, se formalizó la enseñanza en esta área a nivel estatal, fundándose las divisiones Ballet y Folclore en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Esta enseñanza sucede en nuestro país sobre la base del modelo escolar tradicional, en el cual generaciones de estudiantes ingresan a una formación curricular con docentes diferentes por asignatura, cada uno manejando un programa de estudio, y estableciendo calificaciones y evaluaciones, por mencionar algunos de los elementos característicos de la institución escuela en este formato.

Actualmente coinciden el ingreso de la Danza a la formación docente en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), la creación de la Licenciatura en Danza en la Universidad de la República y en el período 2014 a 2017, la incorporación de la Escuela de Arte Lírico, las carreras en Danza Contemporánea y Tango a las Escuelas de Formación Artística del SODRE (EFA). Por lo tanto, nos encontramos con una disciplina que va accediendo a nuevos escenarios y con el SODRE, a través de las EFA, como una institución que amplía paulatinamente su espectro y que a su vez modifica su gestión, colocándose en diálogo cada vez más fluido con otras instituciones.

Apuntes de nuevas líneas de análisis

El cambio social que afecta las prácticas educativas y que múltiples organismos e investigaciones estudian no es privativo de determinadas disciplinas. Las posibilidades de participación, el acceso a la formación y la permanencia de los jóvenes en los centros educativos son aspectos que las instituciones atienden, sean estas dedicadas a las áreas de más larga tradición escolar o las más recientes.

Compromisos nacionales e internacionales de promoción y acceso a la diversidad de las expresiones culturales para todos los ciudadanos colaboran para que distintas áreas del Estado encuentren mecanismos que promuevan valores e identidades locales, democratizando la participación en sintonía con los avances del siglo XXI. En consecuencia, distintas áreas del sistema educativo se sumergen en experiencias de articulación con otras disciplinas y con otras organizaciones como forma de dialogar con la actualidad y adecuarse al cambio social. *Territorios de la Danza* se gestiona entre actores socioeducativos del MIDES y estudiantes de las EFA, favoreciendo que jóvenes que se forman en distintos centros educativos tengan la oportunidad de acceder a una experiencia de articulación y de formación común.

Tal como plantean Arcidiácono et al. (2014), en

¹ Laura Varela Ferraro, Magíster en Psicología y Educación Opción Docencia Universitaria por la Facultad de Psicología de la Udelar. Egresada de la Escuela Nacional de Danza. División Folclore del SODRE MEC. Coordinadora Académica de la Carrera de Folclore de las Escuelas de Formación Artística del SODRE. Coordinadora del Programa Territorios de la Danza del Departamento de Promoción Sociocultural, Dirección Nacional de Promoción Sociocultural del Ministerio de Desarrollo Social. lvarela@sodre.gub.uy lvarela@mides.gub.uy

² Martín Inthamoussú, Magíster en Comunicación, énfasis en Recepción y Cultura por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Licenciado en Teoría de las Artes Escénicas por la Universidad de Manchester del Reino Unido. Postgrado en Educación Artística de la OEI y Postgrado en Relaciones Culturales Internacionales por la Universidad de Girona, España. Director General de las Escuelas de Formación Artística del SODRE. Docente universitario en UCUDAL. Director Artístico de Festival Montevideo Sitiada.

países de la región se percibe que la educación estatal progresivamente deja de favorecer la cohesión, apareciendo al interior de las escuelas fenómenos de segregación escolar, lo cual significa que estudiantes de distintos estratos socioeconómicos ya no se “mezclan” en la etapa educativa, asistiendo a establecimientos de distinto tipo.

En esta línea podemos pensar que las Escuelas de Formación Artística del SODRE entran en contacto, en forma cautelosa, con actores que integran redes de articulación, formando parte activa del desarrollo social. Estudiantes, docentes y egresados que participan del programa *Territorios de la Danza* hacen el difícil ejercicio de despojarse de la categoría de portadores del saber, para encontrarse con una comunidad que, a través de sus gestos, movimientos y propuestas,

ne un fin formativo para los estudiantes de las EFA.

Participar de estas articulaciones intentando modificar la modalidad del encuentro es transitar un camino de gestión educativa distinto, que a la vez fortalece lo ya existente y forja eslabones de una cadena que por momentos se encuentra como parte de un mismo material, y que por momentos se separa, dando cuenta de las diferencias. Salir de la centralidad y llegar a lo territorial, plantea Gallicchio (2005), guarda relación con tener en cuenta los proyectos de vida que emprenden los colectivos que habitan los territorios como espacios simbólicos, abarcando aspectos económicos, sociales, la dimensión ambiental, cultural y política.

El desafío institucional pasa por hacer dialogar estas dos líneas de acción que conviven, la propuesta aca-



brindarán la materia prima con la cual construir.

Para ello, la cooperación requiere de la interrelación que instituciones, gobiernos locales o entes subnacionales entablan para hacer sostenible el desarrollo de distintas propuestas creativas. Uno de los posibles enfoques que se tejen en la sociedad para dar respuesta al acceso a bienes culturales, tales como la danza y el ejercicio del derecho a la participación, es este espacio de encuentro que tie-

démica curricular y la práctica creativa en territorio, sin que uno quede relegado al otro, sino que ambas tengan la relevancia apropiada para su desarrollo.

Otro de los aspectos que intervienen en el presente análisis tiene que ver con la concepción de sujeto que maneja la disciplina. Durante décadas, la formación profesional en danza estuvo condicionada por las aptitudes físicas especiales de las personas.

En esta línea, en nuestro país la formación de profesores de educación física, desde su fundación en 1939 hasta el año 2014, estuvo condicionada por la aprobación de pruebas de máxima exigencia. En el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), siguiendo los parámetros establecidos en la región cuando se formaliza la enseñanza de la Educación Física, asemejaban al estudiante a más un atleta que a un profesional de la educación, por lo tanto, debería contar con condiciones corporales que garantizaran su alto rendimiento físico (Cabrera, Couchet, Dogliotti y Malan, 2013).

Estas condiciones, además de anatómicas, son identificadas según Villarraga, Martínez y Benavides (2014) con el concepto de talento, el cual tiene su origen en el latín *talentum*, que refería a una medida de peso o suma de dinero, o en el griego *talónton*, término que primero significó balanza y después una moneda específica.

Talento, entonces, queda vinculado a la concepción de riqueza, no como resultado de un esfuerzo de la persona, sino de un ser afortunado, amado por los dioses, portador de un don especial independiente de su trabajo. Es decir, el talento se percibe como algo innato y más allá del esfuerzo humano.

La reflexión educativa por la cual el ISEF atravesó a la hora de pasar a la órbita universitaria implicó un cambio paradigmático en el desplazamiento de lo natural a lo social, sustituyendo la mirada médica que veía al cuerpo humano como una máquina, por la concepción del cuerpo como un organismo en intercambio con su medio ambiente (Botejera & Maringolo, 2013).

La danza, como todas las disciplinas, ha cuestionado sus concepciones de base y ha transitado modificaciones en los modos de definir al estudiante, pensar en la transmisión del saber y concebir las relaciones de los actores de la situación educativa. Desde la instalación del maestro de danza a los laboratorios creativos, de poner el foco en la técnica a la búsqueda de ruptura de estereotipos, el camino ha sido dinámico

Parte de los nuevos desafíos en la enseñanza de la danza tienen que ver, por tanto, con la búsqueda de la descentralización de las propuestas artísticas, como así también participar del cuestionamiento de la concepción hegemónica de la búsqueda del talento. Esta problematización pone sobre la mesa la democratización; cuando las instituciones sólo reciben estudiantes talentosos como garantía para conseguir un perfil de egreso en posiciones de ex-

celencia técnica, no queda lugar para aquellos que, lejos de ser identificados como talentosos, gustan de participar, por ejemplo, de la danza como una experiencia cultural. En este punto es importante diferenciar el impacto que tiene la democratización de la cultura con el proceso de reconocer la relevancia de la cultura democrática. En el primer caso, desde la centralidad se definen los bienes culturales, lo cual implica una selección del saber, y es esta selección lo que se democratiza, garantizando el acceso de los ciudadanos por diferentes vías. Difundir la cultura implica que existe una cultura oficial que es extendida a un público pasivo que lo recibe como espectador. Por otro lado, el concepto de cultura democrática implica asimismo un proceso de descentralización del Estado que tiene como fin la promoción de la sociedad civil, revalorizando el encuentro comunitario y la participación ciudadana, en este caso, en la creación artística.

Diversos estudios citan con frecuencia a Ander-Egg (1994) cuando dice que “hay animación sociocultural cuando se promueven y movilizan recursos humanos, mediante un proceso participativo que desenvuelve potencialidades latentes en los individuos, grupos y comunidades” (76).

Descentralización del SODRE

A partir del 2015 y como parte de esta apropiación de la cooperación descentralizada como herramienta, se establece un acuerdo entre el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el Servicio Oficial de Representaciones y Espectáculos (SODRE), articulando distintos niveles de acción. Un primer nivel apuntó a acercar los bienes y servicios culturales gestionados por el SODRE a un porcentaje mayor de población atendida por el MIDES, facilitando el acceso a espectáculos propios de las salas “Adela Reta” y “Nelly Goitíño”.

En un segundo nivel, el foco se puso en la dimensión socio educativa, por tanto, se acordó que parte de la población beneficiaria de este convenio pudiera descubrir zonas de interés personal en las propuestas de distintos oficios y áreas artísticas del SODRE.

Las Escuelas de Formación Artística se suman a ese acuerdo respondiendo al segundo nivel a través de la participación de parte de su personal docente en la difusión de la propuesta educativa de la Escuela Nacional de Danza, a partir de setiembre de 2015. En la experiencia denominada “Escuela puertas afuera”, estudiantes de centros donde participan programas del MIDES acuden a encuentros programados de danza con docentes de las EFA. Esta descentralización se

materializa en el siguiente año con un nuevo formato, cuando las EFA pasan a formar parte de las instituciones que intervienen en el territorio identificado como la Zona Oeste de Montevideo.

En este marco, docentes de danza comienzan a participar de espacios prácticos creativos con estudiantes de centros educativos de la zona metropolitana. Esta zona recibe desde hace años distintas instituciones públicas con similar objetivo, pero que no siempre consiguen entablar relaciones de corte no asistencialista con la comunidad (Magri, 2010).

Es necesario tener en cuenta que, tal como aparece en la página oficial del SODRE, desde su creación en el año 1929 (Ley n° 8.557) como “Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica”, su función inicial fue «perifonear programas culturales e informativos», es decir, transmitir «espectáculos o audiciones de carácter artístico, científico, ilustrativo y ameno con fines de mejoramiento espiritual de los habitantes del país». Desde este primer momento, en el cual la radio fue el eje vertebral del organismo, se fueron progresivamente ampliando sus cometidos, pasando en 1979 a denominarse por la Ley especial n° 7, artículo 44, “Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos”. En la actualidad, como “Servicio Oficial de Representaciones y Espectáculos”, se asume la misión de difundir el acervo cultural, tanto nacional como internacional, en todo el territorio y ofrecer al público un producto artístico de calidad, promoviendo y difundiendo el sentimiento de pertenencia y el fortalecimiento de la identidad cultural. Esta institución, por lo tanto, cuenta con una tradición de difusión de bienes culturales inmateriales nacionales e internacionales que existen de manera previa a su público, podríamos decir que la modalidad de acercamiento a la comunidad ha sido, históricamente y en líneas generales, mayormente expositiva.

Estas consideraciones nos permiten ubicar a las escuelas que forman parte del SODRE en un camino de construcción de modalidades de participación con la comunidad en paralelo a la formación académica o de conservatorio. Conseguir esto requiere una perspectiva abierta a todas las manifestaciones artísticas, aún a las que históricamente no integran el cuerpo de contenidos desarrollados en las EFA y en el SODRE en general. Este proceso se nutre del diálogo con la DNPSC del MIDES, donde se definen acciones para garantizar el derecho al desarrollo socio educativo y sociocultural de los ciudadanos, en un tiempo y espacio de probabilidades, de apertura y de ejercicio de la libertad de expresión que busca partir de los intereses y necesidades de los ciudadanos con perspectiva de derechos humanos.

Acciones desarrolladas

Siguiendo las líneas propuestas por los programas socioeducativos en los que participa el MIDES, se diseñaron encuentros semanales, buscando conservar las características esenciales de cada institución y generar una práctica formativa de danza atenta al vínculo entre la propuesta educativa, el estudiantado, su familia y la comunidad, en espacios acordes a la actividad artística. Este encuadre se entiende como parte de un proceso en el cual todos los actores tendrán el tiempo para apropiarse del derecho a construir paulatinamente el espacio de encuentro. Lo que para todos fue, en un principio, clases de danza, lentamente se fue instaurando como la apertura de un espacio de desarrollo de la cultura del movimiento, siguiendo las lógicas que el propio grupo le asignó, lo cual se espera que garantice la apropiación del producto por parte de sus autores.

Los referentes cercanos de los jóvenes también sufren impacto a raíz de la articulación interinstitucional: las familias no sólo autorizaron la participación en horario extracurricular, sino que acompañaron y sostuvieron.

A lo largo del proceso 2016, el grupo realizó doce presentaciones: tres en su centro de estudios, teniendo a sus compañeros y familiares como público, dos en el Auditorio Nelly Goitiño, y una en sala Verdi, sumando a los espectadores parte de la comunidad de la danza, una presentación en Canelones y otra en Treinta y tres, con público del lugar, y finalmente, dos presentaciones en espacios públicos.

Durante estas presentaciones, los procesos de aprendizaje se aceleraron, resolviendo activamente situaciones relacionadas con espacios escénicos y de ensayo, roles en las presentaciones, alimentación, hospedaje, aspectos vinculares personales y grupales, deserciones, regresos, reclamos, en definitiva, participación social.

Fundamento teórico de las acciones

De Certeau (1999) afirma que el arte es la salida, y ese es uno de los elementos centrales de Territorios de la Danza, un espacio donde el talento no es un bien portado por algunos y todos los cuerpos forman parte de una misma manifestación artística en la que los elementos personales tienen sentido y relevancia.

Desde la noción de proceso grupal de Pichón (1967), que implica al aprendizaje como resultado de una práctica de interrelación con otros, este proyecto intenta atender a las estructuras vinculares internalizadas que condicionan la percepción de la realidad tanto para los estudiantes de las EFA como

para los jóvenes que participan de la propuesta. Como plantea Scharagrodsky (2015), toda intervención sobre el cuerpo implica reconocer que el mismo adquiere significado en el entorno en el cual se despliega; los movimientos cotidianos, el desenvolvimiento del gesto, desplazamientos y posturas, adquieren sentido y funcionalidad en el entorno inmediato de las personas. Esto significa que no existen movimientos, posturas, gestos o traslados naturales, sino culturales, aprendidos a partir de lógicas sociales internalizadas.

En líneas similares, autores como Foucault (1992) o Bourdieu (2000) nos permiten entender a la institución escolar como dispositivo para encerrar el cuerpo infantil y disciplinarlo, tanto en lo topológico como en lo pedagógico, por lo que las posibilidades que aportan nuevas líneas de gestión educativa tiene que ver con construir espacios pedagógicos que faciliten vínculos integradores y más flexibles, y de esta manera propiciar el acontecimiento creativo.

La definición del modelo pedagógico de abordaje es fundamental para poder pensar esta propuesta, ya que siguiendo los planteos de Fernández (2010), por el solo hecho de tener a cargo el encuentro, los estudiantes entran en una posición de enseñantes. Ochoa (1994) nos dice al respecto que un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos de un fenómeno desde sus interrelaciones. Por su parte, Gatti (2010) entiende que los modelos pedagógicos, en su carácter de construcción teórica, se sitúan en la esfera de lo relacional, dando cuenta de cómo se posicionan los actores para comprender, explicar y justificar los procesos y las interacciones que se ponen en juego en la situación de aula.

El programa Territorios de la Danza considera a los cuerpos en su entorno y trabaja con la resistencia o la rebeldía que toda intervención distinta a lo habitual implica, buscando generar una situación de confianza que fomente la posibilidad de abandonar la respuesta defensiva que se instala en lugar del aprendizaje, no sólo de quien estudia, sino de quien tiene la función de acompañar, moderar, o facilitar el proceso. La riqueza de los saberes construidos en la vivencia de los jóvenes a partir de lo recibido por la comunidad, gestos, movimientos, miradas y cuerpos, son los insumos a visualizar, considerar, preservar y transformar con el fin de construir en forma colectiva lo que posteriormente será una danza.

Este tipo de experiencias da lugar a la mezcla de habilidades y experiencias, en los intersticios y en la capacidad de trasladar los aprendizajes a otros espacios, poniendo en práctica la capacidad de cuestionar.

Cuando esto no sucede, afirma Gore (2005), no se ejercita la capacidad de reflexionar y el encuentro se traduce en acatamiento de las propuestas de uno sin apropiación del otro, y viceversa. Familia, compañeros de clase, docentes, vecinos de la comunidad, de otros barrios y departamentos son los posibles destinatarios de la representación escénica conseguida, y partícipes activos de todo el proceso por el cual transitan los estudiantes de ambos lados del encuentro.

Este proceso radial evoluciona desde el adentro del territorio personal hacia el afuera de la vida cotidiana, para terminar identificando y visibilizando la gestualidad imperante, y así proponer una expresión alternativa, no unilateralmente, sino desde el colectivo. Decimos radial porque además de afectar a los actores directos, las familias y la comunidad se ven implicadas en la puesta en juego de respuestas actitudinales a las demandas del proceso, y a ellas se suman el resto de los espectadores y las instituciones.

Conclusiones

Múltiples intentos se generan desde las políticas educativas con el fin de mejorar el sistema. Todos los centros educativos integran un entramado complejo de relaciones de fuerzas dentro de las cuales solo hay un elemento en común: el estudiante.

Este estudiante es, a su vez, habitante de un territorio, que cuenta con una inscripción tanto a nivel corporal como simbólico, generada a partir de la comunidad en la que habita. Su participación de un espacio educativo, sea este formal o informal, tendrá según todo lo anterior distinto nivel de efectividad en tanto se lo considere como uno más o como parte de su comunidad

Desde esta perspectiva democratizadora de la enseñanza, una educación enciclopedista, repleta de intrincados campos de acción fuertemente sectorizados, con un mosaico de asignaturas, áreas, espacios burocráticos, cruces posibles e imposibles dan como resultado un estudiante que no logra unidad ante semejante diversidad.

Por otro lado, el desarrollo técnico de la danza en las EFA se realiza de acuerdo a estándares internacionales: la búsqueda de un despliegue escénico de nivel internacional requiere de un currículo y de un nivel de exigencia que hasta el presente aparece como la vía más adecuada.

Pero forma parte de la propuesta iniciada en 2015 un camino paralelo, en el cual los estudiantes de las EFA tienen la posibilidad de participar de un encuentro formativo en contacto con la diversidad, y la educación atiende de forma explícita la función democratizadora

de la enseñanza y la posibilidad de participar de una experiencia de cultura democrática en articulación interinstitucional y red.

Esta gestión apunta a un abordaje problematizador de la disciplina, pues ya no es suficiente conocer la misma y los procedimientos técnicos específicos para que los estudiantes generen un vínculo con esta área del conocimiento.

Estos parámetros desde los que se concibe el abordaje educativo implican cuestionar prejuicios, temores y preconcepciones institucionales, para deconstruirlos a partir de la articulación con otros actores de las políticas públicas, con la comunidad y demás actores sociales en pro de un cambio de mirada hacia la educación artística más allá del talento como condición de acceso.

La identificación de las características que adopta el vínculo con la disciplina no se aparta de lo que sucede en otras áreas de la enseñanza en nuestro país, ya sea a nivel disciplinar o artístico, por lo cual el presente trabajo pretende integrar el universo de reflexiones que aporta al sistema educativo inserto en la comunidad. Más allá de lo aquí abordado, se despliega un campo de investigación muy vasto, en el cual la palabra de los estudiantes, la sociedad civil organizada y actores de marcada tradición en trabajo territorial tiene aún mucho por aportar. Queda por analizar en profundidad los datos recogidos en la evaluación con los sujetos territoriales, el análisis de los datos proporcionados por la cantidad de participantes, la fidelidad de los jóvenes a la propuesta, el impacto de *Territorios de la Danza* dentro de los centros de estudios en cuanto a vínculos con las instituciones, y el compromiso de las familias y la comunidad, entre otros. Sin duda, éste es el inicio de una línea de concepción estético / cultural de la formación artística en el área de la danza, que brinda un amplio espectro de posibilidades de desarrollo tanto para los estudiantes como para la comunidad en general, y que propicia el diálogo entre las instituciones y los actores de la danza como parte del sector de las artes escénicas y del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1994). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Plaza edición.

Alfonso Sánchez, I. (2000). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Recuperado el 6/8/2015, de <http://www.monografias.com/trabajos6/tenpe/tenpe.shtml>.

Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaime, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2014). «*La segregación escolar público-privada en América Latina*». Serie Políticas Sociales CEPAL (ISSN 1564-4162) Chile

Assumção, J. (2012). *Homem-massa - A filosofia de Ortega y Gasset e sua crítica à cultura massificada*-Porto Alegre, RS. - Bestiário,

Bauman, Z. (2009) *Modernidad Líquida*. BsAs: Fondo de Cultura.

Botejara, J. Meringolo, P. (2013) *Educación física como campo de saberes: efectos en la conformación curricular en la formación superior*. Revista universitaria de la Educación Física y el deporte. año 6, N° 6, Noviembre 2013

Cabrera, G. Couchet, M. Dogliotti, P. Malan, P. (2013) *La formación de directores de educación física en la etapa fundacional del Instituto Técnico de la Federación sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes*. Idem.

De Certeau, M.; Giard, L.; Mayo, P. (1999) *La Invención de lo Cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

De Zubiría, S. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Evans, PB. (2012). *Autonomía arraigada: Estados y la transformación industrial*. Princeton University Press

Evans, PB. (2012). *Construyendo estados que potencien las capacidades de su población*. Revista de la universidad externado de Colombia Facultad de finanzas, gobierno y relaciones internacionales. Junio. pp 16- 29 Disponible en :<Evans 21st Cent State UNDP version Spanish from Revista Zero June 2012.pdf.> (Consultado: 22.03.2017).

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del Aprendiziente*. Buenos Aires Nueva Visión.

Gallichio, E. Camejo, A. (2005) Desarrollo local y descentralización en América Latina .*Nuevas alternativas de desarrollo*. Montevideo: CLAEH.

Gatti, E. (2002). *Modelos pedagógicos en la edu-*

cación superior . Revista Debate educativo. Uruguay. Disponible en: www.debateducativo.edu.uy/aportes/Modelos%20pedagogicos%20debate%20Elsa%20Gatti.html Consultado: 19.02.2017

Informe censos 2011: Montevideo y Área Metropolitana (2013) *Intendencia de Montevideo Planificación Estratégica*. Unidad de Estadística y Gestión Estratégica. Disponible en http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf> Consultado 25.03.2017.

Magri, A. (2010). *Descentralización municipal en Uruguay: El estreno de un nivel de gobierno que no entusiasma a la ciudadanía*. Revista Iberoamericana de Estudios Municipales Año I, N°2. Segundo Semestre. Septiembre. Pp. 83 - 110

Maturana, H. (1997) *La realidad ¿Objetiva o Construida? I Fundamentos biológicos de la realidad*. Rubi: Barcelona

Mena Merchán, B. (1991) *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, ISSN 0214-3402, N° 4, 1991, págs. 83-104

Ministerio de Desarrollo Social. (2016). Dirección Nacional de Promoción Sociocultural. *Programa de apoyo a proyectos socioculturales. Emergentes*. Bases del Programa Edición 2016. Disponible en: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/61427/1/basesllamado2016---extensión-plazo.pdf> Consultado: 25.03.2017.

Noferini, A.(2010). *Desarrollo, cooperación descentralizada y gobernanza multinivel: consideraciones para la actualidad*. En Anuario de la cooperación descentralizada. Montevideo: Observatorio de cooperación descentralizada Unión Europea - América Latina. Disponible en: http://observ-ocd.org/sites/observ-ocd.org/files/publicacion/docs/603_346.pdf (Consultado: 18.03.2017)

Rebellato, J. & Giménez, L. (1997). Ética de la autonomía. *Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*. Montevideo: Roca Viva.

Scharagrodsky (2015) *El cuerpo en la escuela*. Argentina: Ministerio de educación ciencia y tecnología. Disponible en: <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogía-elcuerpoenlaescuela/pedagogía-elcuerpoenlaescuela.pdf>

Vairo Brascresco, R. Martín Linares, F. (2012) Espacios de Articulación Territorial Santa Catalina. *Hacia la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión*. Serie Prácticas y

Saberes N° I Programa Apex- Cerro.

Varela, L. (2015) Modelos Pedagógicos aplicados a la enseñanza de la Danza Folclórica.(Tesis de Maestría) Facultad de Psicología. Universidad de la República. Uruguay.

Veneziano, A. (2008) La participación ciudadana en la descentralización de Montevideo: Aprendizajes y reflexiones desde los noventa. Revista Uruguaya de Ciencia Política vol.17 no.1 Montevideo.

¿Qué dicen los directores sobre la gestión escolar? Un estudio en escuelas públicas urbanas de Montevideo

Ana Acosta¹

Isabel Achard²

Resumen

Este artículo recoge testimonios de directivos escolares sobre su función, formando parte de la investigación titulada *La gestión de las escuelas públicas de Montevideo. Una mirada a la compleja tarea de dirigir una escuela*, realizada entre julio 2015 y julio 2016.

Se analizaron las condiciones laborales de los directivos de escuelas primarias públicas urbanas de Montevideo, privilegiando su voz, por considerarlos agentes clave para mejorar las experiencias educativas en los centros que dirigen. El objetivo fue identificar y categorizar los factores desfavorables en la gestión de las escuelas, que generan ineficacia y malestar. Se realizaron entrevistas en profundidad a ocho directivos pertenecientes a escuelas primarias públicas urbanas de la zona este de Montevideo, consultando también documentos que recogen sus planteos y reclamos. Los factores fueron clasificados como endógenos (inherentes a la función directiva y relacionados con el funcionamiento cotidiano de las escuelas), y exógenos (propios del sistema educativo o provenientes de la comunidad). El conocimiento de dichos factores permitirá intervenir sobre ellos, disminuyendo o neutralizando su impacto negativo en la gestión escolar.

Palabras clave: directivos, factores de malestar, gestión escolar

Abstract

This article collects testimonies from school leaders about their function and is part of the research entitled *The management of public urban schools in Montevideo. A look at the complex task of running a school*, held between July 2015 and July 2016.

We analyzed the working conditions of managers of public primary urban schools in Montevideo, privileging

their voice and considering them key agents to improve educational experiences in the centers they run. The objective was to identify and categorize the unfavorable factors in the management of the schools, that generate inefficiency and discomfort. We conducted in-depth interviews with eight executives, belonging to public urban elementary schools in the Eastern zone of Montevideo, and we consulted documents that included their plans and claims.

The factors were classified as endogenous (inherent to the managerial function and related to the daily functioning of the schools), and exogenous (specific to the education system or from the community). The knowledge of these factors will allow intervening on them, diminishing or neutralizing their negative impact on school management.

Keywords: School manager, discomfort factors, school management

1. Introducción y justificación

La intencionalidad del estudio de origen fue identificar todos los factores que inciden desfavorablemente en el buen desempeño de la gestión de directores de escuelas públicas urbanas en Montevideo. En este artículo se optó por destacar la perspectiva de los directores sobre los factores externos a ellos que identifican como incidencia para tomar conciencia de sus vivencias, y poder pensar intervenciones que permitan minimizarlos.

La indagatoria se centró en las descripciones de los ocho directivos entrevistados en profundidad sobre los escenarios y las condiciones de trabajo, el vínculo escuela-sistema escolar, el funcionamiento cotidiano, la existencia de equipos o dispositivos de apoyo o su

ausencia, y los sentimientos que manifestaron.

Promover una mirada analítica de la gestión escolar desde los directivos es una forma de reconocer el rol y la voz fundamental que tienen como responsables directos en los procesos y logros educativos.

Hacer una lectura situada, relevando sus testimonios en relación a la gestión escolar, fue la opción metodológica medular, averiguando cómo se encuentran los directivos y cuáles son las dificultades y sentimientos al respecto. Objetivar sus apreciaciones subjetivas mediante el análisis reflexivo y crítico, y enriquecerlas con aportes teóricos para categorizar los factores de malestar emergentes, fue el procedimiento seguido. Mediante esta sistematización se los pudo clasificar con claridad en factores exógenos y endógenos.

2. La importancia de la gestión y el liderazgo en los centros educativos

Los cambios globales y veloces de los procesos económicos, tecnológicos y sociales repercuten en la cultura, en la visión del mundo y también en las instituciones educativas. Las políticas educativas intentan dar respuestas a esta realidad cambiante generando propuestas educativas que resulten significativas y prácticas, con variados resultados. Estos cambios requieren implicación y compromiso, reflexión y acciones concretas en cada escuela, demandando liderazgo, energía y tiempos de elaboración colectiva.

En este escenario dinámico y desafiante, poner el foco en quienes dirigen los centros educativos formales resulta estratégico, ya que su rol es considerado posibilitador o inhibidor de los cambios que allí pueden o no concretarse. Pozner (2007) afirma que "(...) la transformación de la escolaridad, y la búsqueda de elevar la calidad de la escuela se relacionan directamente con las competencias de sus gestores y líderes pedagógicos" (p.7).

Esta realidad compleja exige desarrollar pensamiento y comprensión sistémica e integral de la vida de cada organización. En el siglo XXI los conceptos de autoridad y dirección han cambiado, se necesitan otras prácticas y otras competencias. Se impulsa un liderazgo distribuido o compartido con toda la comunidad escolar (Murillo, J., 2006; Bolívar, A., 2010). Este liderazgo significa un cambio de cultura y paradigma, basado en el compromiso de todos los integrantes del centro educativo y apelando a la combinación de habilidades de la comunidad educativa para llevar adelante un proyecto educativo común. Hay que crear y recrear el saber y el saber hacer institucional desde la valoración de múltiples sujetos y miradas, implicando más al

colectivo y generando aprendizaje sobre y desde la misma organización.

Este nuevo paradigma educativo en construcción requiere directivos que tengan la capacidad de impulsar y promover instituciones integradas e integrales, que asuman el desafío de cambiar tanto su funcionamiento y estructura como los procesos pedagógicos de calidad que consolidan la vida escolar, tomando en cuenta los nuevos contextos sociales y las demandas actuales. Destinar tiempo a consolidar la comunidad educativa es clave. De lo contrario, perdurará la concepción burocrática que afianza la obsolescencia de la escuela como agente educador significativo.

Delgado (2004) plantea el liderazgo "como una competencia transversal o clave de la dirección escolar que contempla otras competencias específicas" (p. 195). El liderazgo de los directivos escolares implica entusiasmar y movilizarse junto a otros para concretar una propuesta educativa común, colaborativa e innovadora. Desarrollar competencias comunicacionales, capacidad para trabajar en equipo, delegar y supervisar son tareas imprescindibles, destinando energía y liderando los procesos.

Cada contexto y cada situación requerirán de competencias de liderazgo diferentes, particulares, situadas y que favorezcan el aprendizaje organizacional. Se habla de una gobernabilidad, que remite a lógicas de trabajo horizontales e interactivas, contemplando la realidad y complejidad particular de cada centro educativo. Pozner (2007) integra la gestión y el liderazgo a la gobernabilidad pedagógica integral que propone. No hay posibilidad de liderazgo y cambio educativo si no existe una gestión que esté centrada en lo pedagógico.

La gestión está vinculada a las estrategias, la eficacia, la planificación y los objetivos de cada proyecto. El liderazgo se dirige a trabajar desde los valores y propósitos, con creatividad e imaginación para movilizar a los actores involucrados, incorporando la intuición, el compromiso, la pasión y la ternura (Fullan y Hargreaves., 1996; Assman, 2002; Day, 2011) como componentes centrales.

Se debería hablar de una gestión estratégica, basada en una racionalidad creativa para la cotidianidad, que permita interactuar con el pasado, presente y futuro institucional. Lamentablemente, con frecuencia la energía de los directivos para liderar se agota en resolver problemas urgentes, o cumplir con las exigencias burocráticas del propio sistema.

Maureira (2004) sostiene que "los líderes eficaces ejercen una influencia indirecta pero poderosa sobre la

¹ Ana Acosta: Maestra de educación común e inicial (Instituto Normal), Magister en Educación con énfasis en Gestión de Centros Educativos (UCU), Docente de extensión cultural en la Intendencia Municipal de Montevideo. Maestra coordinadora del programa Nuestros Niños. mail: acostacavallo@gmail.com

² Isabel Achard: Profesora de Derecho y Sociología (IPA), Magister en Educación (UCU), Docente de la Universidad Católica del Uruguay. achard.isabel@gmail.com

eficacia del centro educativo” (p. 3).

Citando a Marina, Pozner confirma (2002): “Nuestros proyectos, nuestras necesidades, nuestras aspiraciones chocan contra la realidad. Unas veces podremos, o deberemos, cambiar nuestras metas, pero en otras ocasiones habrá que cambiar la realidad” (p. 42). De lo contrario, las instituciones educativas perderán su esencia transformadora y liberadora, para ser solamente adaptativas y funcionales a cualquier exigencia externa.

¿Por qué algunos sistemas educativos tienen mejor desempeño y mejoran con más rapidez que otros?
¿Por qué hay comunidades y resultados satisfactorios en algunas escuelas y no en todas?

Los sistemas educativos que presentan mejores desempeños coinciden en tres aspectos fundamentales (McKinsey, 2008):

- Contar con las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad del sistema educativo relacionada con la calidad docente).
- Desarrollar a estas personas hasta convertirlas en instructores eficaces (formación para liderazgos).
- Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños (garantizar una educación para todos). (p.13)

2.1- El desafío de dirigir escuelas en la actualidad

El momento histórico actual conjuga dos velocidades en las escuelas. Una que expresa el ritmo personal, donde prima lo emocional, la cercanía y el encuentro, la transmisión oral, los acontecimientos más cotidianos, subjetivos y locales; y otra más rápida, tecnológica, de demandas continuas, basada en la imagen inmediata e instantánea, de emergentes y conocimientos en transformación, reflejo del sistema globalizado. Directivos, equipos docentes y alumnos viven cotidianamente en la escuela las tensiones entre estos dos tiempos. La formación para liderar los cambios procura optimizar estos tiempos.

Dustchazky (2011) afirma que “estar hoy en una escuela es estar expuestos a lo imprevisto y lo insólito” (p.1). Gestionar las prácticas educativas en la escuela, -escenario de acontecimientos no sólo pedagógicos, sino también sociales-, implica una suerte de entrenamiento para lidiar con imprevistos y situaciones repentinas. Vulnerabilidad de las familias, agresiones diversas, y violencia creciente, dentro y fuera de las escuelas, son situaciones que interfieren en la labor diaria de los educadores. (Lewkowicz y Corea, 2005).

El director se enfrenta a intermediar en situaciones

externas a la institución como figura central ante problemas diversos (conflictos entre familias, situaciones de maltrato, violencia intrafamiliar, solicitudes judiciales, contraprestaciones sociales, etc.). Una escuela desbordada por las situaciones contextuales antes mencionadas plantea un nuevo escenario, ocupado por multiplicidad de situaciones demandantes, y que exceden sus funciones tradicionales. Se necesita discernir qué rol debe cumplir la escuela frente a las contingencias sociales y la incertidumbre de los tiempos actuales.

¿Qué lugar ocupa el directivo en este nuevo escenario?
¿Qué importancia tiene su rol en la articulación de objetivos, posibilidades y dificultades? ¿Cómo se puede acompañar y fortalecer este “nuevo” desempeño y el desarrollo de las competencias correspondientes? Analizar en qué invierten su tiempo cotidianamente los directivos es tomar contacto con un indicador significativo.

Si la función y el rol que ocupan los directivos escolares es uno de los puntos clave para el logro de escuelas exitosas, queda clara la importancia de conocer los factores que los afectan positiva o negativamente en su quehacer. Una síntesis de los factores que dificultan el buen funcionamiento directivo es el aporte de Cantón (1996), citada por Caballero Martínez y Mata (2002, p.364) distinguiendo dos categorías: endógenos y exógenos (cuadro 1).

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el término endógeno hace referencia a algo que nace en el interior, o que se origina en virtud de causas internas. Exógeno, por su parte, refiere a algo que se genera o forma en el exterior, o en virtud de causas externas. Los factores endógenos apuntan a lo que sucede en la interna del centro educativo o es inherente al rol directivo, y los factores exógenos provienen desde fuera del centro: de la comunidad o del sistema educativo.

2.2- El malestar profesional en los directivos escolares uruguayos

Como plantean Cornejo Chávez y Quiñónez (2007), “(...) existe abundante evidencia que respalda la relación entre condiciones de trabajo y salud laboral, productividad y permanencia en el empleo por parte de los trabajadores (Parra, 2001; Dejours, 1998; Mendel, 1993)” (p.75).

Colino (2015), en su tesis, realiza una revisión histórica del concepto de *burnout*, propuesto por Freudenberg (1974), quien refiere a un síndrome de carácter psicológico que afecta a profesionales que trabajan ayudando a otras personas. La autora menciona

Cuadro 1: Factores negativos que afectan la dirección de un centro educativo.

Factores endógenos	Factores exógenos
El propio funcionamiento de la Dirección escolar	Poco apoyo de la Administración Central
Deficiente preparación	Colisión de los intereses de la Administración y el centro.
Ambigüedad de funciones y representación	Inestabilidad en el cargo
Falta de autonomía para tomar decisiones importantes	Alumnado y promociones problemáticas
Falta de hábitos y compromiso con el centro	Apatía y poca valoración del aprendizaje
Desinterés en la tarea	Conflicto de padres con el centro escolar
«Celularismo» de los docentes	Familias con escasa participación
Conflictividad entre compañeros	Falta de apoyo de la comunidad
Instituciones con espacios libres, sin recursos para el ocio y la recreación colaborativa.	Problemas familiares
Tensión y estrés interno	Dificultades específicas de cada centro y lugar (infraestructura/contexto)
Tareas excesivas y poco personal	Remuneraciones poco atractivas
Falta de incentivos profesionales	Falta de incentivos profesionales

Fuente: Elaboración propia con datos de Caballero Martínez, J. Mata, F. S. (2002,p.364)

diversos estudios internacionales sobre *burnout* y malestar docente (Maslach, 1986, Esteve, 2001, Marqués, 2005; Robalino, 2005; Martínez, 2009; Moreno, 2009; Rossi, 2009) que constatan el vínculo estrecho entre las tareas educativas y el desgaste profesional y personal de quienes las ejercen. El *burnout* implica una vivencia subjetiva de malestar, un síndrome de «*estar quemado*», que tiene efectos negativos tanto para la persona, como para la organización en la que trabaja. Esteve (2001) habla del malestar docente refiriéndose a las molestias y el dolor que sufren estas personas debido a las tensiones que soportan por su profesión. Afirma que estudiar teóricamente el “malestar” implica estudiar la afección de dichos profesionales desde dos enfoques: psicológico y sociológico, ya que ambos están siempre en relación. Su planteo concuerda con

los factores endógenos y exógenos mencionados.

La relación que existe entre el trabajo y el malestar directivo requiere de un análisis detallado, que implica indagar sobre las condiciones contextuales y la organización del trabajo y su repercusión interna en los directivos escolares para identificar todos los factores que intervienen. Para hacerlo, se estudió la normativa en relación al acceso al cargo y la formación específica, así como la remuneración que perciben los directores escolares, y se realizaron entrevistas en profundidad.

Para acceder al cargo de dirección en las escuelas uruguayas, el requerimiento de base es ser maestro titulado. En la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el acceso se rige por el Estatuto del Funcionario Docente que establece el concurso como

preceptivo para ocupar el cargo en efectividad (art. 23). El art. 26 de dicho Estatuto menciona los cursos de formación específica en áreas vinculadas a la gestión para concursar. No siempre quienes asumen un cargo directivo han completado su formación previamente, sea por asumirlo en carácter interino o suplente o por la falta de disponibilidad de cursos. A nivel público, la formación para la gestión escolar ofrecida ha sido variada, oscilando entre cursos de pocas horas, hasta propuestas de dos años de duración, incluyendo prácticas. En algunos períodos, con necesidad de cubrir vacantes y pocos postulantes, se ha permitido que asuman direcciones sin haber realizado los cursos previamente. No siempre se asume el cargo con la formación adecuada para ejercerlo.

La remuneración que percibe un directivo se basa en el tipo o categoría de escuela que dirige. Las escuelas están clasificadas por categorías, de acuerdo al número de alumnos, tipo de cursos que imparten, y -en algunos casos-, zona socio-económica donde se ubican (es el caso de algunas escuelas primarias de contexto crítico o las escuelas de Tiempo Completo, donde la remuneración de los directivos aumenta como compensación, aunque no es proporcional al número de horas que trabajan). Los salarios de los directores están topeados en el 4to grado del escalafón de la carrera magisterial (en total son 7 grados), por lo que es frecuente que el ascenso de un maestro al cargo de dirección, en lugar de significar un aumento salarial, suponga una disminución de sus ingresos (si su grado como maestro era superior al 4to, quedará topeado allí, rebajando su salario).

Estas condiciones laborales y las demandas del cargo hacen al ejercicio de la gestión escolar poco atractivo, generando vacantes, ausentismo y escasez de interesados. El "desgaste laboral" provocado por el malestar hace que aumenten las licencias, con consecuencias que afectan el buen funcionamiento escolar.

3- Metodología e instrumentos de investigación

El estudio es de carácter cualitativo, de corte testimonial, recurriendo al análisis documental y las entrevistas personales en profundidad para recoger la voz de los maestros directores. Se emplearon dos fuentes para recoger su palabra directa, considerando que la misma pocas veces es relevada:

- se analizó una carta escrita por directivos escolares elevada a las autoridades;
- se realizaron entrevistas en profundidad a ocho directivos de escuelas primarias públicas urbanas, de la zona este de Montevideo.

Se consideró relevante analizar el contenido de la carta por tratarse de una manifestación pública de opinión de un colectivo Maestros/as Directores/as de escuelas públicas de todas las jurisdicciones de Montevideo presentada en agosto de 2014¹ ante las autoridades del Consejo Directivo Central que dirige la ANEP. En ella se explicita y sintetiza la acumulación de tareas que asumen en su desempeño como directores y el malestar que dicha acumulación les genera. El contenido de la carta se procesó, tomando como base la clasificación de factores endógenos y exógenos que afectan a la función directiva de Caballero Martínez, y Mata (2002, p.364).

Las entrevistas en profundidad tuvieron como finalidad registrar la autopercepción de los directivos respecto a su función, identificando los factores que inciden en ella y sus sentimientos. La selección de los ocho directivos correspondió a un muestreo intencional (sin pretensión representativa). Para garantizar una apertura mayor a la diversidad existente, se definieron criterios (Cuadro 2), indagando relaciones entre la tendencia al malestar directivo con las variables consideradas: contexto, antigüedad en el cargo y características del centro.

¹ http://www.ademumontevideo.com.uy/it/docs/doc_dire.pdf

Cuadro 2: Criterios para la muestra intencional seleccionada para entrevistar a ocho directivos de escuelas públicas urbanas de Montevideo.

Variables consideradas		Antigüedad del director en el cargo	
Tipo de escuela	Tipo de contexto	Menos de 5 años	9 o más años
Escuela común	Vulnerable	1 (Dir. 1)	1 (Dir. 2)
	no vulnerable	1 (Dir. 3)	1 (Dir. 4)
Escuela de tiempo extendido	Vulnerable	1 (Dir. 5)	1 (Dir. 6)
	no vulnerable	1 (Dir. 7)	1 (Dir. 8)

Fuente: Elaboración propia. (2016)

Cuadro 3: Planteos de los directivos de las escuelas públicas de Montevideo a las autoridades de ANEP (2014)

Dimensiones y factores vinculados	Factores endógenos	Factores exógenos / contextuales
Dimensión	Control de documentación de alumnos que corresponden a otro prestador del Estado (carné pediátrico y vacunas). Solicitud de detalles de documentación a empresas de transporte para salidas didácticas.	Reclamos constantes por problemas edilicios. Manejo de documentación en formato papel, sin contar con tecnología para acceder a la información en red.
Dimensión Técnico Docente	Falta de tiempo para la coordinación con el equipo docente. Carencia de apoyo de docentes especializados para la atención de alumnos con problemáticas específicas (T.E.A., síndrome Down, Psicóticos, etc.). Falta de maestros suplentes para cubrir licencias, implica que los directores se hagan cargo de esos grupos.	Necesidad de maestros comunitarios para seguimiento y acompañamiento de familias. Ausencia de equipos de apoyo (presentes solo en escuelas Plan Disfrutable) para atender necesidades del alumnado.
Aspectos que exceden a la función específica	Control de cumplimiento de pago de tributos del Banco de Previsión Social (BPS) y Dirección General Impositiva (DGI) para proveedores. Gestiones administrativas para la contratación de auxiliares por parte de Comisión Fomento escolar. Gestiones para obtener detalles de factura de servicios telefónicos a pedido de Hacienda. Tareas inherentes al comedor escolar.	Coacción moral del sistema para abrir una empresa comprometiendo a la persona jurídica y el patrimonio personal del directivo para contratar auxiliares. Exigencia de titularidad de la cuenta de teléfono de la escuela a su nombre.
Otros reclamos	No recibir salario acorde a sus responsabilidades.	Falta de coherencia en las líneas de acción respecto a las Inspecciones de Montevideo. Distintas interpretaciones de las líneas centrales. Carencia de tecnología eficiente para cumplir con tareas exigidas desde Administración Central

Fuente: Elaboración propia (2016), basada en criterios de Caballero Martínez y Mata (2002).

4- La información recogida

El procesamiento de los contenidos de la carta elevada por los directivos a las autoridades se sistematizó en base a factores endógenos y exógenos en el cuadro 3.

La información obtenida en las entrevistas se transcribió, categorizó y sistematizó diseñando varios cuadros temáticos de contenido en función de los factores de incidencia en el desempeño que fueron mencionados.

Se transcriben a continuación opiniones ilustrativas.

Al indagar sobre los datos personales de base, si bien es claro que no se trata de un estudio cuantitativo representativo, se elaboró el perfil de los directivos entrevistados. La totalidad son mujeres (dato consistente con la feminización del magisterio nacional superior al 90% según INEEEd (2017), confirmando que



a la sobrecarga laboral vinculada al cargo directivo (que afecta también su espacio personal y familiar), suman la labor doméstica, y la crianza de los hijos (todas son madres).

Respecto a la formación específica, si bien la mayoría de las entrevistadas realizaron cursos de formación para directivos, varias lo hicieron con posterioridad al momento de ejercer por primera vez el rol, y una de ellas no posee ninguna formación específica en gestión escolar. La mitad de los directivos entrevistados calificaron como regular la formación recibida.

“Todos los directivos deberíamos tener al menos el concurso de dirección porque eso te da una mínima garantía de haber leído algo respecto al cargo... Pero ahora como hay carencia, llegan a los cargos sin ninguna formación, porque no hay quien cubra las direcciones. Llega gente que no está preparada... Sos la cara visible del centro, la persona más vapuleada”. Dir.4

En cuanto a la planificación de la tarea directiva, se observa que no existe una modalidad uniforme de planificación. Algunos tienen visión más amplia y otros llevan el “día a día”.

Respecto a las actividades que consideran principales, más de la mitad manifestaron que priorizan las actividades técnico pedagógicas, seguidas por las administrativas y en tercer lugar la atención a problemáticas de las familias.

“Hay intervenciones que hacemos con las familias que exceden a las respuestas que podemos dar. Deberían hacerlo otros profesionales: (por ejemplo) cómo conseguir tarjeta del MIDES, que les atiendan la salud, conseguir psicólogo, cuestiones asistenciales”. Dir.2

En relación con las actividades que les insumen más tiempo, las opiniones no concuerdan con las prioridades mencionadas. Seis directoras señalan que son las tareas administrativas las que insumen la mayor parte del tiempo, seguidas por las actividades técnico-pedagógicas y la atención a las familias.

La falta de tiempo para llevar a cabo las múltiples tareas de su cargo es unánime. Esta situación las lleva a ampliar el tiempo que destinan a la escuela, más allá del horario laboral asignado.

“Normalmente entro antes de mi horario y me retiro después. Trabajo dos horas más por día, o sea trabajo diez horas más por semana. Casi cuarenta horas más por mes”. Dir. 2

“No hice el cálculo exacto pero te podría decir que una semana al mes, a groso modo, se va en trámites fuera del centro. Otro trámite es el pedir el detalle de factura del teléfono, que el director es el responsable. Todos los meses tengo que ir a una sucursal a presentar una carta con la solicitud del detalle de factura para presentar en primaria; después de solicitarlo tenés que ir a las 48 horas a levantarlo”. Dir.4

En sus manifestaciones es interesante constatar que la actividad que más les cuesta llevar a cabo es la tarea administrativa, y a su vez, es la que consideran que les insume más tiempo.

Si bien el área técnico-pedagógica se entiende como central en la función directiva, muchas veces genera frustración en los directivos no poder llevarla a cabo, pues es relegada por atender otras áreas (especialmente la administrativa). La totalidad de las entrevistadas manifestó que buena parte de las tareas administrativas que realizan exceden a su función. ¿Cuáles son específicamente esas tareas?

“Millones! Asistencialismo, trabajo con la comunidad que tendrían que hacer otros profesionales; comedor (que es un lugar difícil de enfrentamientos, es un lugar de poder), planillas y formularios del comedor; tener el teléfono a nombre del director!; contratación de auxiliares, trámites en el BPS por las contrataciones, trámites en primaria que se complejizan por la burocracia y te llevan más tiempo del que deberían; imposiciones de primaria que llegan por circular que hacen que el director tenga más trabajo. La última es la que dice que debemos tener actualizado el legajo de cada maestro en la institución. El director es el tesorero y todas las responsabilidades recaen sobre él. Las exigencias desmedidas de primaria no te permiten ejercer el rol”. Dir. 1

“Todo lo que tiene que ver con lo financiero contable, ir a BPS, DGI, Bancos. Contratar personal, controlar facturas, boletas, libro de caja. Los planteos constantes y emergentes de primaria, por ejemplo: ayer me llamaron que teníamos que ir a buscar los cuadernos para los niños. Imaginate 500 cuadernos, tenemos que contratar vehículo o conseguir nosotros personalmente, cargar o pedirle a un familiar que nos ayude, es una locura! Así varias cosas, son absurdas”. Dir. 5

Mencionan además el tiempo destinado a la atención a las familias, la intervención en conflictos interpersonales (del personal docente y no docente), la gestión y supervisión del comedor, las dificultades edilicias y su atención y, en menor porcentaje, las coordinaciones con otros organismos.

“Los directores son como pulpos... Hay muchas tareas que exceden al rol del director: el comedor, el control de las boletas, estar atrás de la sanitaria, los reclamos por mantenimiento del local, la solicitud de presupuestos para las reparaciones, lo que tenés que llevar a primaria, después llamar a las empresas. Tener la cuenta de teléfono a tu nombre, todo el trabajo con Comisión fomento, trámites de Banco y manejo de dinero, trámites en BPS por contratación de personal. Reclamos constantes. Además atender el “consultorio”, siempre digo que la dirección es mi consultorio, porque aquí vienen a plantearse todos los problemas y situaciones personales..., que tenés que escuchar y atender, y tratar de ayudar. Hay situaciones muy complejas en el personal”. Dir. 6

“Se le exige mucho al maestro director. La escuela tiene que dar respuesta a todo. Ha cambiado mucho la situación social, está muy complicado, tenés que lidiar a diario con temas de hambre, violencia doméstica... No es sencillo”. Dir. 6

4.1- El desempeño de la función directiva.

En las entrevistas se constató que es difícil para varios directivos separar lo vocacional y la realización personal, del accionar cotidiano y las exigencias del cargo. Se observa una dualidad, ya que muchos manifiestan sentirse felices, motivados, y entusiasmados, al mismo tiempo que mencionan la angustia que les genera el cargo, el surgimiento de enfermedades, la necesidad de consultar a especialistas, las continuas exigencias,

los enfrentamientos y el miedo.

“La subdirectora (quien fue directora durante mucho tiempo) es quien debería estar ocupando el cargo, pero no está por cuestiones de salud. Tiene síndrome de burnout”. Dir. 1

Por otro lado, varios directivos manifestaron desgaste por la cantidad de horas que le dedican a su trabajo, teniendo en cuenta además que muchas de esas horas no son remuneradas (las realizadas fuera de horario y en los hogares) por lo que los tiempos personales de descanso y esparcimiento son muy escasos, prácticamente inexistentes. Al responder la pregunta, ¿cambiarían algo respecto a su rol?, varios enfatizaron el no llevarse trabajo a la casa o quedarse fuera de hora en la institución.

En la entrevista se les brindó a los directivos un listado con palabras² que debían elegir para reflejar su sentir respecto a la función. La indicación fue que seleccionaran y jerarquizaran tres de esas palabras. Las más elegidas en el orden mencionado fueron: *motivado, sobrecargado, cansado*.

“Aclaro: motivado y valorado por la escuela y la comunidad, sobrecargado y disconforme con el sistema”. Dir. 1

Respecto a la remuneración que perciben, la mayoría manifestó estar en desacuerdo, coincidiendo en que no tienen reconocimiento ni se da valor al cargo que ocupan. La remuneración del director no condice con las funciones, responsabilidades y extensión horaria que se asume en las diversas escuelas y no están necesariamente unidas al nivel de exigencia o formación que se requeriría para gestionar un centro determinado. Varios manifestaron que ganaban más en su cargo anterior como maestros (ya que su sueldo va en relación al centro educativo en el que están y está topeado en el 4to grado del escalafón docente). Con esta cláusula, al asumir el cargo de dirección a veces económicamente, en lugar de mejorar, cobran menos.

² Listado de palabras ofrecido: motivado, sobrecargado, animado, disconforme, valorado, desganado, entusiasmado, cansado, satisfecho, conforme, contento, insatisfecho, agotado.

Yo vivo gracias a mi esposo: ¡es una vergüenza! Además que parte de mi salario se va en cuestiones que tienen que ver con la escuela, más allá que son decisiones personales, más de una vez compramos de nuestro bolsillo para hacer una canasta de alimentos a familias que la necesitaban, di plata para boletos, he comprado pañales, tickets de policlínica. Dispones además de un montón de horas más para la dirección que nadie te las paga”. Dir.1

“Ganás en responsabilidad y perdés en sueldo”. Dir.5

“Desde ese lugar es un cargo que no tiene reconocimiento, la remuneración no le da valor al cargo que desempeña un director. Yo recién ahora, después de muchos años de trabajo, puedo vivir de lo que hago con mi sueldo, y no tengo nada que me sobre”. Dir.6

Las directoras manifestaron que lo que les motiva del cargo es la posibilidad de hacer algo por la escuela, el rol, los niños, acompañar a los docentes y las tareas técnico-pedagógicas.

“Si bien estoy cansada y sobrecargada, porque estoy toda contracturada, vivo tomando relajante muscular: tengo el cuello duro! Me gusta mucho este rol. Yo elegí la dirección para ir contra el ‘no se puede’... El compromiso es con los niños, la escuela, la comunidad... en casa me dicen ‘para vos la escuela es como una droga’”. Dir. 5

Cuando se les preguntó acerca de las situaciones o tareas del cargo que los desmotivan, los directivos respondieron: la angustia que les genera las exigencias del sistema, la burocracia y las trabas administrativas.

“Las incoherencias y absurdos del sistema. Está completamente alejado de la realidad de la escuela. Ahora perdimos un cargo de auxiliar por presupuesto, ¡una escuela con 900 alumnos! Las partidas no están pensadas en función de las instituciones, son para todas lo mismo, cuando cada centro es diferente y con una realidad diferente. Lo que más estresa es el sistema y las autoridades: las presiones de arriba. Hay como un divorcio entre el sistema y la realidad escolar. Das orientaciones y después te dan un lineamiento que es totalmente opuesto a lo que vos planteas. Resistir forma parte del cargo. El directivo no tiene autonomía para trabajar.” Dir.1

Cuadro 5: Resumen de factores exógenos, endógenos y personales que inciden negativamente en la gestión de las escuelas públicas relevadas de Montevideo

Factores	Factores exógenos		Factores endógenos		Factores personales
	Sistema educativo	Sociedad Comunidad	Inherentes al rol	Referentes al centro educativo	Personales
Administrativa Organizacional	Normativa compleja y en constante modificación que suma tareas, sobrecargando la función directiva Criterios de selección de candidatos cambiantes, por coyunturas al acceder al cargo	Crecientes	Falta de tiempo para desarrollar tareas inherentes a la función directiva Asumir tareas que exceden a la función	Baja permanencia en el cargo Alta rotación Malas condiciones laborales	Dedicación de tiempo personal para poder completar las tareas
Técnico Pedagógica	Escasa formación en gestión y poca experiencia en el cargo Poco apoyo de la Administración	Subvaloración de la educación y los educadores	Falta de espacios de planificación y coordinación con los docentes	Escasos recursos materiales Falta de conocimientos para trabajar en red	Frustración por no poder darle atención al área
Socio Comunitaria	Falta de equipos multidisciplinares que den respuestas a las problemáticas familiares/sociales	Situaciones de violencia e inseguridad en el vínculo escuela - comunidad Sobrecarga por abordaje de problemáticas familiares	Atender consultas y demandas constantes que plantean las familias/comunidad	dependencia directa respecto al funcionamiento de la Comisión Fomento	Vocación de servicio volcada a la resolución de problemáticas familiares
Condiciones de trabajo	Baja remuneración	Pérdida de prestigio social	Tensión y estrés.	Problemas variados de infraestructura deficitaria	Falta de tiempo personal para descanso

Fuente: Elaboración propia partiendo de la investigación (ACOSTA, 2017).

Disponer de tantas horas personales para llevar adelante su función, la remuneración alejada de las exigencias del cargo, la intervención en conflictos interpersonales (con docentes y auxiliares), las problemáticas que se generan con las familias y la falta de reconocimiento, fueron otras situaciones mencionadas como desmotivadoras.

La imposibilidad de generar un espacio distendido durante la jornada laboral que es extensa e intensa, imprime mayor sensación de agobio.

“El no tener ni un minuto para uno en toda la jornada escolar. Sería bueno tener al menos una hora para almorzar, despejarse, respirar profundo y volver a la tarea. Hasta cuando estás almorzando, estás trabajando.” Dir.5

Sin duda la labor del director tiene un componente emocional que trasciende el plano normativo. Su involucramiento con la comunidad que lidera compromete su afectividad. Quizás allí esté la explicación de la dualidad mencionada, entre la entrega y el cansancio.

“Me siento motivada, contenta, me gusta mucho lo que hago. Decepcionada por el sistema. Hay situaciones que tienen su costo emocional también. He intervenido para mediar en conflictos que me generaron mucha angustia y miedo. Yo soy mucho de decir ‘mi honor está en juego y de aquí no me muevo’, pero tengo que reconocer que sentí mucho miedo.” Dir.8

5- Reflexiones finales sobre la compleja y dinámica tarea de gestionar

La finalidad del estudio fue realizar una lectura de la realidad de los directivos de las escuelas públicas de Montevideo, dándoles voz a ellos para analizar los factores que identifican como generadores de malestar, considerando su incidencia en la gestión escolar.

En el siguiente cuadro se sintetiza la categorización de los factores mencionados, según las dimensiones emergentes.

Desde la perspectiva de una realidad cambiante, que ha modificado la organización social, y conscientes de su incidencia en el funcionamiento de las escuelas, se constata que quienes tienen la responsabilidad de gestionarlas, han tenido que ampliar su rol en diversidad

de funciones extendiendo los tiempos asignados, buscando dar respuestas a este nuevo y demandante escenario.

Llama la atención que ninguna de las entrevistadas mencionen a las autoridades como respaldo para su gestión. La soledad en sus cargos queda manifiesta.

La investigación permitió constatar, identificar y categorizar un conjunto de factores exógenos y endógenos que generan malestar en los directivos de las escuelas públicas urbanas de Montevideo, incidiendo desfavorablemente en su gestión.

Las opiniones coinciden y no se evidencian diferencias notorias en función de la antigüedad en el cargo, ni el tipo de escuela.

La acumulación de tareas torna insuficiente el tiempo comprendido dentro de las jornadas laborales asignadas, resignando tareas fundamentales de la gestión para realizar otras que no son inherentes a su rol directivo. Parece necesario intervenir despejando el tiempo de quienes gestionan, habilitando delegaciones de tareas, despejando sus agendas para facilitar y potenciar que su mente y sus prácticas se centren en lo fundamental: destinar tiempos y espacios de reflexión, coordinación, acción y evaluación para mejorar la enseñanza y los aprendizajes en cada escuela.

El relevamiento de factores realizado identifica tres niveles de actores con grados de incidencia claros: el sistema educativo, cada escuela y el nivel personal. Será cuestión de contribuir a tomar conciencia, cada uno, del lugar desde donde puede generar mejoras.

Referencias bibliográficas

Acosta, A. (2016). Tesis de Maestría en Educación (inédita): *La gestión de las escuelas públicas en Montevideo. Una mirada de la compleja tarea de dirigir una escuela*. Universidad Católica del Uruguay

ANEP- CODICEN (1993 y modificaciones posteriores). *Estatuto del Funcionario Docente*. Uruguay

Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea

Bolívar, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. En: Redalyc.org, 3, pp. 79-106. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528/2620>.

Colino, N. (2015). Tesis de Maestría: *El Síndrome de*

Burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. Universidad Católica del Uruguay

Caballero Martínez, J., Mata, F. S. (2002). *Satisfacción e Insatisfacción de los directores escolares*. Comunidad Autónoma de Andalucía.

<https://books.google.com.uy/books?id=EpT5yWfOLhkC>

Cornejo Chávez, R. y Quiñonez, M. (2007). *Factores asociados al malestar / bienestar docente. Una investigación actual*. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, vol 5, núm 5e, pp 75 - 80. Red Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid.

Day, Ch. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Delgado, (2004). *La función de liderazgo de la dirección escolar; una competencia transversal*. Enseñanza, 22, 2004, 193-211. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20282/funcion_liderazgo.pdf

Duschazky, S. (2010). *Notas sobre escuela y subjetividades juveniles*. Anales de la educación común, Año 1, N° 1-2.

Esteve, J. M. (2001). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu

INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEEEd, Montevideo.

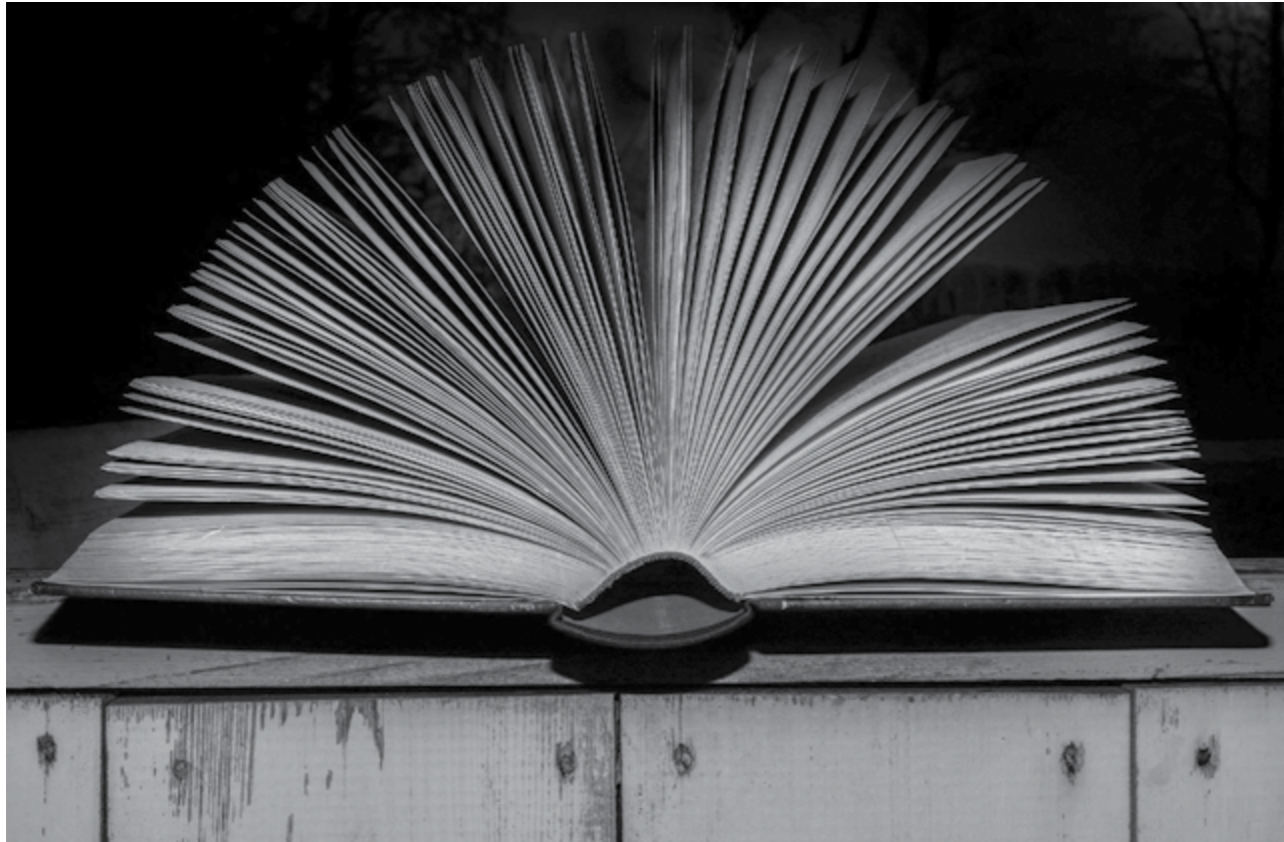
Lewkowicz, I., y Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós

Maureira, O. (2006). *Dirección y Eficacia Escolar, una relación Fundamental*. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 4.

McKinsey & Company; Barber, M.yMourshed M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Murillo, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.4.

Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique



CONVOCATORIA A PRESENTAR ARTÍCULOS

RedAGE Uruguay invita a la comunidad académica nacional e Internacional a presentar artículos asociados a temas de gestión educativa, para ser publicados en su revista ***GestiónArte*** <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/issue/archive>.

Normas para autores: Todos los trabajos pasarán por un sistema de arbitraje previo a su publicación. Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras. Se integrarán tres o cuatro palabras clave.

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

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

Los trabajos deberán enviarse a **revistagestionredage@gmail.com** como documento adjunto, con los datos de los autores integrados en el cuerpo del correo. Se adjuntará otro documento con un breve CV (de no más de cinco líneas) del o de los autores.



Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

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

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

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

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

latindex