



GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN
- GESTIÓN DEL TIEMPO Y ESPACIO PARA LA ACCIÓN TUTORIAL
- DIÁLOGO ENTRE LA ARQUITECTURA, LA CULTURA Y EL LIDERAZGO
- LA GESTIÓN EDUCATIVA EN PANAMÁ Y SUS PRINCIPALES ACTORES



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*, Comisión Ejecutiva de RedAGE Internacional

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

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Planeamiento educativo - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Uruguay; *Patricia Viera Duarte*, Universidad de la República, Uruguay

Corrección, revisión de estilo: *Fernanda Argenta Bruzzone*, Uruguay

Traducción al inglés: *Macarena Baridón Vázquez*, Uruguay

Secretaría: *Maximiliano Zito* y *Micaela de Armas*, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera Alemañy*, Centro de Documentación Histórica, Uruguay

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

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.



Red AGE Uruguay
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

ÍNDICE

Entrevista a especialista: Joaquín Gairín Sallán 04

La gestión del tiempo y el espacio para la acción tutorial
en los estudios superiores musicales 08

*Anna Huertas
Diego Castro*

El diálogo entre la arquitectura, la cultura y el liderazgo 20

*Ana Fleurquin Amoros
Magdalena Varela Otamendi
Michelle Quintela
Daniela Otero
Andrea Varela Fernández
Sandra Senz Smith
Alejandro Diharce
Patricia Boragno Balletto*

La gestión educativa en Panamá y sus principales actores 31

*Juan Bosco Bernal
Selideth Omayra Cedeño Domínguez*

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

Noticias de la RedAGE URUGUAY

Durante el último Congreso internacional RedAGE realizado en Paraguay, se resolvió que el V Congreso Internacional 2026 se realizará en Uruguay, organizado por la Universidad ORT.

Entrevista a especialista: Dr. Joaquín Gairín Sallán¹



Profesor Gairín, nos gustaría tener su visión sobre la evolución del equipo EDO que ustedes coordina y dirige desde sus inicios hasta ahora.

Es complejo porque es resumir una historia de más de 30 años, teniendo en cuenta que los contextos históricos, sociales y académicos han ido cambiando. Lo que ha favorecido al desarrollo del EDO en primer lugar es identificar claramente cuál es el foco de interés, que en este caso, por la procedencia de los primeros profesores que lo integramos era la organización y gestión de los contextos educativos. A partir de tener claro eso, las acciones de investigación, de formación, de transferencia, siempre han ido focalizadas a fomentar, mejorar, compren este aspecto y eso ha significado también una cierta disciplina para rechazar ofertas interesantes, seguramente muy valiosas pero que nos alejaban de este propósito inicial. La prioridad la hemos mantenido y eso ha dado una línea que nos ha permitido ir

profundizando. Teniendo en cuenta estas metas, progresivamente, la profundización en este ámbito nos ha permitido hacer mapas situacionales y hemos ido ampliando los espacios. Pueden entrar temas meramente organizativos de espacio-tiempo-currículum; aspectos de dirección, pero también aspectos de dinámicas de grupo; también aspectos que tienen que ver con la organización y gestión de aspectos no formales y otros que tienen que ver con el desarrollo de recursos humanos que también afecta a las organizaciones que refiere a la gestión del conocimiento. Todos los temas los enfocamos desde la organización y la gestión, qué dinámicas, qué compromisos, qué estrategias, qué instrumentos nos ayudan a mejorar estos dos aspectos. Focalizado el tema, a la hora de profundizar, hemos ido viendo espacios que tienen que ver con la organización y gestión y que nunca habían sido tratados. Este aumento de líneas de trabajo ha significado incorporar nuevos investigadores, nos ha permitido también nuevos

¹ Catedrático de Pedagogía en la UAB, ha sido decano de centro e instituto universitario, director de departamento y comisionado para el Clúster de educación y formación en la misma universidad. Dirige actualmente el Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO) y la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE).

proyectos, nos ha facilitado participar en convenios y eso progresivamente se ha traducido en más personas, más proyectos, más recursos, y por lo tanto afianzar mucho más la trayectoria del EDO. Pasamos a ser de un grupo inicial de cuatro o cinco profesores a ser un grupo reconocido por la universidad de seis o siete; en convocatorias posteriores hablar de diez o doce personas, de tal manera que con el tiempo el grupo se ha ido consolidando y ha generado tal producción que la propia universidad identificó que deberíamos ser un centro, por el volumen que hacemos y pedimos un centro y también ahora nos hablan de transformarlo en un instituto universitario. Quiero decir que esta trayectoria ha ido alimentando el crecimiento del grupo sin hacer nada espectacular, simplemente mantener el norte.

Por lo que dice, la Universidad Autónoma de Barcelona le da apoyo al grupo en su evolución y supongo que también espacio y financiamiento, ¿es así?

No exactamente. Lo que se da en otros contextos universitarios no se da en España. El grupo ha podido disponer de un espacio porque como tiene proyectos, lo paga. En mi universidad, el tener un espacio extra se paga. El reconocimiento de la universidad ha sido decir reconocemos que existe este grupo pero ni ha aportado recursos ni personas para llevar el área administrativa, ni ha aportado otras cuestiones. Yo entiendo que sí nos ha dado el nombre porque somos profesores de aquí y al irse configurando y constituyendo el grupo, eso ha hecho que la universidad no nos pone obstáculos, pero dejando claro que los grupos son autofinanciables y todo lo que se necesite lo habremos de conseguir. El espacio que tenemos y el soporte administrativo, lo pagamos con fondos de los proyectos. Hemos generado una estructura de que cuando hay proyectos, siempre hay un remanente que queda en el centro, que es lo que nos ayuda a hacer estos gastos operativos que en otros contextos no se pueden hacer o porque no

tienen proyectos o porque no tienen ese compromiso de dejar una parte de los recursos a la institución.

¿Se han generado sinergias entre los docentes de este grupo y las carreras de grado y posgrado en las que participan?

Sí. Yo diría, estoy convencido, de que la investigación y el desarrollo de las universidades pasan por grupos potentes de investigación. Que nosotros hayamos tenido la oportunidad de consolidar nuestras acciones, ha ido generando un contexto humano en donde estos investigadores, personal de doctorado y otros, han tenido más oportunidades que si estaban en otros contextos. Eso también les ha permitido a completar su currículum. Quienes han hecho con nosotros pasantías o que están trabajando con nosotros, están alimentando casi el 60% del nuevo profesorado porque sus currículas superan mucho el de los demás. Digamos que las personas que trabajan en colectivo así se pueden beneficiar mucho más que otros que andan en procesos de formación solitarios. Por otra parte, la institución, al tener más personas vinculadas a la docencia e investigación, también ayuda a que el reconocimiento sea más explícito. Por lo tanto hay beneficio para las personas y beneficios para el grupo, que yo creo que es el resultado de una forma de trabajar. Nos hemos tenido que generar todo y eso ha permitido generar todas estas estrategias.

¿Cuáles son los principales desafíos que identifica en estos años de desarrollo del grupo?

Un primer desafío es animar a los profesores que se presenten a convocatorias para financiar proyectos. Si no participamos de convocatorias seguramente no tendremos opciones para realizar proyectos competitivos. El segundo desafío es romper un poco la dinámica que en el contexto español, como en otros, es muy competitiva, lleva a que los investigadores sientan de su propiedad los proyectos que

ganan y no quieren compartir. El segundo elemento importante es acordar que una parte de lo que usted hace debería repercutir en el grupo para lograr el afianzamiento de todos a través de pasantías, apoyos administrativos, etc. Yo lo destacaría como un segundo elemento. Y hay un tercer elemento que también es importante que es esta ruptura entre la tendencia a lo individual y la cohesión grupal. Esta tendencia al individualismo es decir “no me interesa esto” y hay que trabajar también para que quede en evidencia que todos juntos somos más que la suma de individualidades.

Pasando a otro tema y haciendo foco en su extensa carrera académica quisiera destacar dos importante aportes, entre muchos otros. Desde el punto de vista académico la tipología que ha elaborado sobre los estadios de desarrollo organizacional. Desde otra perspectiva logística, destacaría la creación de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). Nos gustaría tener sus reflexiones en torno a estos puntos, teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde estas creaciones.

Comienzo con la RedAGE. Una parte de la filosofía del grupo ha sido no solo como nos organizamos internamente, sino también como nos hemos fortalecido contextualmente. Siempre desde el grupo hemos intentado establecer redes. El Forum Europeo es una red que tiene su sede en el CRIEDO; la RedAGE es otra red, pero también hay otras redes RedTinde, que obedecen a esta filosofía. Si podemos aprender unos de otros, también podemos aprender los de dentro con los de fuera. Bajo este planteamiento, y siempre sobre el tema de organización y gestión, se entendió en un momento determinado que teníamos contacto para intentar formar una red. Es verdad que inicialmente hubo una ayuda desde la cooperación internacional de AECID, había un contacto con una universidad uruguaya y pudimos hacer un inicio de lo que podía ser esta red-

Se sumaron representantes de distintos países y que se ha mantenido a lo largo de casi dos décadas. La RedAGE funciona en la medida que genera productos que dan satisfacción a las personas y básicamente el gran tema es que pasa con el cambio intergeneracional, como mantenerla dinámica, tratando de ampliarla.

Sobre el tema más académico, los estadios de desarrollo, como responsable de este ámbito de organización, identificamos que hay muchas actividades en las instituciones educativas, pasa el tiempo y parece que no avanzamos porque continuamente a iniciativa de los profesores se hacen cosas, pero cuando los profesores y profesoras se van, se pierden. Reflexionando sobre esto, identificamos por qué no se sedimentan determinados aportes y eso tenía mucho que ver con procesos organizativos, la institucionalización de los cambios. Esto lo pudimos analizar desde la perspectiva de estadios. Una institución que trabaja con un proyecto educativo, seguramente está más avanzada que otra cuyas prácticas están todas fragmentadas y a partir de allí pude ir identificando otros estadios; de hecho, a los cuatro que ya tenemos yo añadiría otros, pero en todo caso sería importante que las instituciones pudieran avanzar al estadio dos, tres y cuatro.

Una última pregunta que tiene que ver con la incorporación de las nuevas tecnologías y con la Inteligencia Artificial (IA), ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta la gestión educativa?

Yo creo que la IA es un sarampión, igual que los que ya ha habido de otros tipos. Yo creo que el tiempo la situará como herramienta útil pero que no deja de ser una herramienta. Lo importante es saber qué queremos lograr en la organización, qué sentido tiene. La IA nos facilita el control de la información; nos facilita el acceso a la información, nos puede ayudar a entender, pero si las personas no incorporamos las finalidades y el control de los procesos, de poco servirán. Yo creo que es una

herramienta que usándola adecuadamente nos puede ayudar, sin estar solamente pensando en ella ya que no solucionará los problemas. En tal sentido no creo que las instituciones cambien sustantivamente, ya que las formaciones de las personas no han cambiado. Seguramente cambiarán algunas maneras de hacer y algunas preocupaciones como ¿qué hacemos con los estudiantes que se

acostumbran a usar las IA y a pensar poco?; ¿qué hacemos con la ética?. De nada servirá que editen normas sobre el uso de la IA si en una institución cada profesor hace lo que se le da la gana.

Muchas gracias por sus valiosos aportes.

(Entrevista realizada por M. Inés Vázquez el 5/6/2025)



La gestión del tiempo y el espacio para la acción tutorial en los estudios superiores musicales

Anna Huertas¹

Diego Castro²

Resumen

La práctica de la acción tutorial, en el contexto de los estudios superiores, requiere tanto del dominio de determinadas competencias sobre orientación educativa como de disponer de los recursos organizativos para su adecuado desarrollo. En el marco específico de los estudios superiores de música la gestión de los recursos funcionales destinados a la tutoría, especialmente la asignación de espacios físicos y de tiempos específicos en las jornadas formativas, son variables clave para su éxito. Esta investigación pretende analizar cómo se gestionan los recursos espaciales y temporales en las escuelas superiores de música de Cataluña (España). Para ello, se ha realizado un estudio cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas tanto al profesorado que asume funciones de tutoría como a estudiantes. En total se han desarrollado 68 entrevistas cuyos resultados apuntan a que la organización de los espacios y los tiempos no se incluye en la agenda de la gestión institucional como una prioridad. Esto lleva a que las tutorías se desarrollen en espacios informales y en momentos poco adecuados; lo que no solamente repercute en el desarrollo de su calidad, sino que también interfiere en las concepciones de alumnado y profesorado sobre lo que es, los beneficios que aporta y la importancia que supone la acción tutorial en la educación superior.

Palabras clave: *espacios tutoriales, tutoría, estudios superiores, gestión educativa*

Abstract

The practice of tutoring, in the context of higher education, requires both mastery of certain educational guidance skills and the organizational resources for its proper implementation. In the specific context of higher music studies, the management of functional resources for tutoring, especially the allocation of physical spaces and specific times during training sessions, are key variables for its success. This research aims to analyze how spatial and

¹ Licenciada en Humanidades (UOC, 2010) y me gradué en Pedagogía de la Música en la Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC, 2012), después mi interés por la investigación me llevó a cursar el Master de Investigación en Educación (UNED, 2017) y actualmente soy doctoranda en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. He trabajado en Escuelas de Música y dirigidos coros de adultos y de niños. Paralelamente soy profesora de música en Infantil, Primaria y Secundaria y coordino una Escuela de Música integrada en el régimen ordinario, espacio en el que he podido aprender y ejercer la docencia de la música con una visión 0-16 muy interesante.

² Diplomado en Educación Social (UAB, 1995) y Licenciado en Pedagogía (UAB, 1997). Máster en Dirección de Recursos Humanos (CEF, 2004) y Doctor en Ciencias de la Educación (Premio Extraordinario, 2006). Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Está especializado en el ámbito de la dirección y gestión de instituciones educativas, siendo una de sus líneas de trabajo prioritarias la gestión y el gobierno universitario y sus procesos de innovación y mejora.

temporal resources are managed in higher music schools in Catalonia (Spain). To this end, a qualitative study was conducted using semi-structured interviews with both faculty members who perform tutoring duties and students. A total of 68 interviews were conducted, the results of which suggest that the organization of spaces and times is not included as a priority on the institutional management agenda. This leads to tutoring sessions taking place in informal settings and at inappropriate times. This not only impacts the development of its quality, but also interferes with the concepts of students and teachers about what it is, the benefits it brings, and the importance of tutoring in higher education.

Keywords: *tutorial spaces, tutoring, higher education, educational management*

Introducción

El concepto de tutoría es a la vez tan polisémico y abarca tantos aspectos que conviene acotar su significado (Sola y Moreno, 2005). En este trabajo nos vamos a centrar especialmente en la tutoría académica, denominada también tutoría de curso, tutoría de asignatura, tutoría académica-formativa, o tutoría docente. La literatura sobre su conceptualización es robusta (Gairín et al. 2004; Hernández y Torres, 2005; Lobato et al., 2004; Álvarez y González, 2008) y puede ser identificada como el proceso de asesoramiento docente sobre el contenido y los diferentes elementos, procesos y dinámicas producidas en la práctica educativa. Además, en las escuelas superiores de música se establece la necesaria asesoría en términos de tutoría de carrera, que incluye otros objetivos más personalizados y a largo plazo. Queda claro que, el diseño institucional de la tutoría debe tener en cuenta estas diferencias de alcance como punto de partida, pues no en vano, deberá ser diferente si pretende desarrollar la tutoría académica o la tutoría de carrera.

La orientación educativa y la tutoría como una de sus principales estrategias tienen un amplio recorrido en la educación superior, pero eclosiona con el cambio de paradigma y la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde la acción tutorial cobró un mayor protagonismo (García Nieto, 2008) desarrollándose en todas sus facetas, posibilidades, modalidades y canales.

Entre los canales sincrónicos, en cuanto a los espacios se refiere, tradicionalmente en la universidad está extendido el uso del despacho como espacio para el encuentro tutorial. Pero, en reiteradas ocasiones, el profesorado no cuenta con esos espacios propios o bien son espacios de uso compartido con otros profesores los que no siempre facilitan la relación cercana e incluso a veces genera incomodidad en los estudiantes (López-Martín y González-Villanueva, 2018). Otro emplazamiento para el ejercicio tutorial puede ser el aula, pero éste de nuevo suele ser un espacio de libre tránsito y de carácter público. De hecho, uno de los puntos más importantes que confieren al espacio es la confidencialidad y para ello debe poder permitir una interacción bidireccional y una relación de ayuda construida desde la confianza (Martínez et al., 2014 y López Gómez, 2016).

En cuanto a los canales asincrónicos, los profesores coinciden en señalar el correo electrónico como herramienta de comunicación imprescindible, en estos momentos, y éste, además, supone un recurso que facilita la interacción profesor-alumnos y agiliza el contacto, por lo que cumple algunas de las funciones básicas de la tutoría de una forma más flexible, aunque también se señalan las condiciones de su uso (por parte del profesor) y sus limitaciones respecto a la tutoría presencial.

También se han desarrollado herramientas software propias o espacios de intranet que facilitan la interacción gracias al correo corporativo preservando así aspectos de protección de datos personales. E incluso se ha desarrollado software para

facilitar y potenciar la asistencia presencial a las tutorías (Alarcón et al., 2014) facilitando la reserva automatizada de tutorías para simplificar la gestión de horarios y el registro de los aspectos tratados en cada sesión. Mosquera (2016) señala que, actualmente, existen otros recursos que no están tan extendidos en las universidades (entre ellos el *WhatsApp*) y que podrían resultar sugestivos, motivadores y prácticos para los alumnos. Esta metodología incluso ha sido puesta a prueba en ocasiones (Martínez y Acosta, 2011; Suárez Lantarón, 2017)

El desarrollo de este tipo de propuestas emergen como respuesta al abandono estudiantil, por lo que la tutoría pretende ser, también, una respuesta para que un estudiante se mantenga y complete los cursos en los que se ha inscrito como parte de un programa de estudios (Velázquez y González, 2017), situación que conlleva un compromiso constante de las instituciones educativas para generar estrategias pertinentes que contribuyan en la retención escolar (Thomas et al., 2017), la cual se asocia con la permanencia (Fonseca y García, 2016; Quinn, 2013).

En el contexto de los estudios superiores artísticos musicales no todas las instituciones tienen el mismo despliegue de la acción tutorial por lo que coexisten ejemplos en los que la tutoría de carrera lleva desarrollándose durante varios años y ejemplos en los que ésta no tiene un despliegue institucional. Incluso en algunos centros, debido a la escasez de recursos humanos y económicos, no reconocen la tutoría entre las funciones docentes, de igual modo que Gustems y Calderón (2019) destacan que en los últimos años algunas universidades no sólo no la reconocen, sino que los departamentos han dejado paulatinamente de asignar profesorado para esa tarea. Así pues, en algunos grados y másteres, la tutorización y orientación del alumnado recae en las manos de los jefes de estudios, coordinadores y vicedecanos del área académica

correspondiente y del profesorado que atiende al alumnado de forma voluntaria y ocasional.

En el estudio de las barreras sobre el desarrollo de la acción tutorial en las instituciones de educación superior se enumeran aspectos como la escasez de formación del profesorado, las percepciones de la tutoría y sus posibilidades pedagógicas, la ausencia de planes institucionales o su adecuada inclusión en el currículum formativo, etc. Pero no hay excesiva literatura sobre las condiciones organizativas y de gestión de la acción tutorial. García-Nieto (2008) destaca algunas de las características de la tutoría en la educación superior incidiendo en que para un buen desarrollo de esta es imprescindible dotarla de las condiciones y recursos necesarios, si bien no se entran a detallar cuáles deberían ser esos recursos y condiciones.

Ante estos enfoques y antecedentes nos planteamos como objetivo analizar cómo se gestionan los recursos espaciales y temporales en las escuelas superiores de música de Cataluña (España) para el ejercicio de la acción tutorial.

Metodología

Se ha diseñado una metodología cualitativa consistente en un estudio multicaso que incluye los cuatro centros que imparten estudios superiores musicales en Cataluña. Cada centro es analizado como caso y son identificados como C1, C2, C3 y C4; y los mismos se describe a continuación:

- C1 consiste en un centro con dilatada trayectoria, de unos 20 años, en tutoría. Consta de un equipo de profesorado tutor voluntario que destina parte de sus horas complementarias a ejercer esta función. Una consigna básica es que el profesor de instrumento principal no puede ejercer de tutor de sus estudiantes por lo que los estudiantes

son asignados a otro profesor para la realización de la tutoría. La institución consta con un grupo experto que ejerce de consultor y dinamizador de la misma.

- C2 es una institución con menos de 20 docentes en la que todo profesor es tutor y ejercen su rol con los estudiantes por asignación por dos años consecutivos.
- C3 es un centro que cuenta con unos 70 docentes en el que el profesor de instrumento principal es el tutor.
- C4 es un centro que cuenta con unos 50 docentes en el que el profesorado de instrumento ejerce el rol de tutor a través de dos encuentros anuales en los que se responde una encuesta para valorar el grado de satisfacción del estudiante.

La herramienta principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada planteada bajo la perspectiva de Kvale (1983). Los informantes fueron seleccionados considerando diferentes criterios: a) incluir a los cuatro centros superiores de educación musical; b) las diferentes especialidades musicales impartidas (interpretación, dirección, composición, musicología, sonología y producción y gestión) y c) los tipos de agrupamiento en las diferentes materias musicales impartidas (individual y grupal). Las entrevistas se condujeron a modo de conversación para facilitar la naturalidad de expresión de los participantes y fueron diseñadas en dos

Tabla 1

Resumen de Quods por código en relación con informantes y casos.

	Profesorado-tutor				Estudiantado			
	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
Falta de espacio para la tutoría	4	1	0	0	2	0	0	0

Elaboración propia

bloques de preguntas: uno de carácter conceptual en relación con algunos descriptivos relacionados con el ejercicio de la tutoría (véase, función docente, implicación, y nivel de formación pedagógica) y otro relacionado con las necesidades o barreras (véase la necesidad de formación, la falta de formación y la falta de reconocimiento). Las entrevistas fueron transcritas y analizadas a través del software ATLAS.ti. Se realizó un análisis de contenido centrado en primer lugar en categorías existentes en el marco teórico y se incluyeron otras categorías nuevas o no esperadas como fruto de las aportaciones de los informantes de las que se obtuvo un listado de códigos descriptivos.

Resultados

En total se ha conseguido entrevistar a 68 informantes: 34 estudiantes y 34 profesores lo que ha permitido analizar el objeto de estudio desde la perspectiva de Flick (2007) de los agentes involucrados.

Los datos evidencian que existe una preocupación relativa sobre dónde se desarrollan las diferentes tutorías. Se puede afirmar la existencia de una preocupación ya que emerge en las entrevistas, pero debe decirse que, de forma relativa, debido a la escasez de contenido acumulado en las mismas. Por ello, aunque el sentido de las respuestas apunta hacia una escasa atención a los espacios de la acción tutorial, es cierto que en números absolutos (ver Tabla 1) son pocas las evidencias remarcables sobre este punto, que aparecen en C1 y C2, y en mayor medida por parte del profesorado y menos por el estudiantado.

En términos relativos, sin embargo, desagregando los descriptivos aportados por los informantes, se destaca que la principal barrera en cuanto a espacios se refiere tiene que ver con la falta de disposición de los mismos para tal fin pero también con las características de esos emplazamientos disponibles puesto que estos no garantizan ciertos elementos que los informantes consideran necesarios para un buen desarrollo tutorial, como pueden ser que el espacio permita al estudiante sentirse cómodo, seguro y con buen ambiente para el trabajo tutorial.

En instituciones como C1, en la que hay más tradición, existen también situaciones complejas derivadas del propio diseño de la tutoría que no tiene en cuenta la organización propia de los espacios de la institución y viceversa. La organización de los departamentos y espacios físicos no coincide con la organización de los estudios o los itinerarios de los estudiantes. Y, por

otro lado, debido a que el tutor del estudiante debe tener determinadas características, a veces se da el caso de encontrarse un tutor y un tutorado de especialidades diferentes que no pueden acceder a ninguno de los espacios debido a que no comparten ninguno:

11:41 ¶ 148 en FASE 1_Entrevistas C1_11.docx

porque si tengo que estar tutorizando alumnos de especialidad interpretativa no hay ningún lugar donde puedan ir... tenemos que ir a parar en los de los otros....

Se presenta pues una cierta dicotomía interesante entre la gestión de los recursos espaciales que recae sobre el uso del espacio aula como lugar propio de la tutoría y en este punto se observa oposición entre la opinión del profesorado tutor y el estudiantado de C1 y C2.

Tabla 2

Resumen de Quods por código en relación con informantes y casos.

	Profesorado-tutor				Estudiantado			
	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
Espacio tutorial: AULA	0	0	2	1	5	1	1	5
Espacio tutorial: NO AULA	5	1	0	0	1	0	0	0

Elaboración propia

En este punto se destaca la diferencia entre los centros que tienen una figura tutorial desvinculada de la práctica instrumental del estudiante, y por consiguiente de la clase individual semanal, es decir C1 y C2, y los centros que cuentan con ese espacio académico semanal individual que además se percibe como un espacio y tiempo para la tutoría, aunque no esté específicamente diseñado para tal fin en C3 y C4. Por ello, para el estudiantado de C4, el

aula puede cumplir con los requisitos ideales para tal fin:

31:29 ¶ 138 en FASE 1_Entrevistas C4_03.docx

no... por mí no haría falta que fuese un espacio específico yo creo **que la misma aula de instrumento.**

En este sentido los resultados muestran un repunte en el estudiantado de C1 que

percibe también el aula como un buen espacio para el ejercicio tutorial, a diferencia de la postulación del profesorado del mismo centro. Aun así, el problema no radica propiamente en el espacio sino en la falta de ciertas condiciones para el ejercicio tutorial como la ausencia de interrupciones o la falta de privacidad:

3:39 ¶ 93 en FASE 1_Entrevistas C1_03.docx

espacio más agradable, es decir una tutoría en un aula, una tutoría en un seminario **en el que está entrando gente constantemente**, en la **cafetería, etc., etc...** a mí me parece que **no es un lugar para hacer una tutoría**.

También ocurre que la falta de espacios para el estudio del instrumento hace que se evite la reserva de aula para hacer tutoría:

51:10 ¶ 48–50 en FASE 1_2Entrevistas EST_C1_16.docx

[...] pero sino debes **reservar un aula** y mira es verdad que allí tienes más **privacidad** pero claro la tienes que reservar para hacer una tutoría **estás ocupando un aula de estudio...** entiéndeme...

Los informantes coinciden en las características que debería tener ese espacio para facilitar el ejercicio de la tutoría y en la siguiente tabla se destacan los más relevantes.

Tabla 3

Resumen de Quods por código en relación con informantes y casos.

	Profesorado-tutor				Estudiantado			
	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
Espacio tutorial: CÓMODO	11	4	3	1	11	2	1	0
Espacio tutorial: TRANQUILO	9	1	3	0	5	0	0	1
Espacio tutorial: ÍNTIMO/PRIVADO	13	2	2	3	7	1	0	1
Espacio tutorial: LUMINOSO	5	0	0	0	0	0	1	0
Espacio tutorial: AIRE LIBRE	3	0	0	0	0	0	1	0
Espacio tutorial: FORMAL (DENTRO)					1	2	2	1
Espacio tutorial: INFORMAL (FUERA)	3	4	1	2	6	1	3	2

Elaboración propia

Entre estos se destaca la incidencia en la comodidad y la intimidad o

confidencialidad necesaria para la tutoría. Y es debido a esta falta de seguridad o de

confidencialidad que ofrecen los espacios institucionales que conduce a los agentes a prácticas fuera del centro como desplazarse a un “bar tranquilo” o a cualquier otra zona dotando a la tutoría de un espacio más informal:

1:46 ¶ 139 en FASE 1_Entrevistas C1_01.docx

Exactamente y por esta razón **en muchas ocasiones lo que hemos hecho es ir a un bar tranquilo** o un sitio cercano que te ofrece eso, porque **los espacios de la institución no lo ofrecían y tú no estás seguro**.

En la práctica diaria, la elección del espacio para la tutoría recae sobre la predilección del estudiante y este suele preferir comodidad y discreción antes de valorar si el espacio es formal, proporcionado por la institución o no, por lo que si éste prefiere buscar un lugar informal dentro de la institución se busca y si prefiere salir de la misma pues se hace fuera:

51:10 ¶ 48–50 en FASE 1_2Entrevistas EST_C1_16.docx

Buena pregunta... porque **la única reunión que he hecho ha sido un café... en el bar de abajo... y la otra es que ni fue una reunión fue en la cantina de pie hablando un momento y tal...** bueno un día lo estuve pensando... es que dónde se harían las tutorías? porque miras el centro y dices pero dónde?... Claro lo ideal es una zona confortable para el estudiante y para el tutor pero sobretodo para el estudiante que la ha convocado para tratar algún problema y necesita estar cómodo para expresarlo **pero lugares en el centro la verdad es que hay muy pocos...** y quizás lo mejor es la cantina por ser un espacio abierto...

Para otros, sin embargo, es un problema que estos espacios no se den dentro del centro educativo:

53:13 ¶ 68 en FASE 1_2Entrevistas EST_C1_18.docx

Espacios físicos?? **Pienso que evidentemente el espacio debería estar dentro de la misma institución y creo que es obvio pero que a la vez no es fácil que se produzca**. Sería interesante que existiera una sala para hacer tutorías como para... bueno lo que hemos ido diciendo todo el rato o sea para generar ese espacio que también fuese físico es decir aquí en esta sala es donde se hacen la tutorías y puedes explicarme problemas con profesores o compañeros... el hecho de que hubiese una sala facilitaría o daría más comodidad a la hora de hacerla.

Así pues, el principal problema es la falta de espacios disponibles que cumplan con los requisitos para un buen ejercicio tutorial: que sea cómodo y confidencial, por lo que sorprendentemente al no darse dentro de la institución profesores y estudiantes se ven obligados a salir de ella para la realización de una acción propia de la misma:

9:70 ¶ 131 en FASE 1_Entrevistas C1_09.docx

yo siempre cuando la tutoría no se puede hacer en espacios adecuados es un calvario... si pasa eso no hacerla... **buscamos un bar entonces sí que no queda más remedio y hacerlo allí**. pero el espacio ha de ser un espacio de tutoría...

Más allá de la solución de salir de la institución para desempeñar su función docente, aparecen, también, otras modalidades y recursos no institucionales derivados de la falta de espacios. Ya que cuando son preguntados siempre anteponen la presencialidad y la individualidad como características formales ideales de la tutoría, pero cuando la falta de espacios acusa como impedimento se abren

alternativas como las tutorías virtuales sincrónicas como las videollamadas o la llamada de teléfono convencional:

15:29 ¶ 103 en FASE 1_Entrevistas C2_01.docx

Se pueden hacer... ahora tras la pandemia por ejemplo yo ahora **llamo por teléfono o hago videollamadas**

O las asincrónicas como el correo electrónico e incluso WhatsApp o Instagram. Por ejemplo, el profesorado de C1 y C3 dice utilizar WhatsApp o Instagram para realizar contacto más directo con los estudiantes. Entienden esta herramienta como un elemento de inmediatez y proximidad con los estudiantes. Esto favorece, también, la inmediatez en la respuesta y ayuda en la creación del vínculo entre profesor y estudiantes. Ahora bien, es una herramienta no institucional y diluye la línea profesional entre profesor y estudiante y la reduce a la demanda:

10:13 ¶ 25 en FASE 1_Entrevistas C1_10.docx

mi forma de hacer la tutoría es así... yo no soy mucho de.... se más... **de ir por casa... yo tengo un grupo de WhatsApp con las dos tutoradas... y de vez en cuando les escribo...¿Cómo estáis? ¿Necesitáis algo? ...tengo un grupo de WhatsApp con la gente que tengo tutoría... tengo que hablar contigo y siempre y por privado... ellas se conocen...**

Pero estas alternativas socaban para algunos algo de mayor valor en el ejercicio de la tutoría como lo es la presencialidad, por lo que no proponen la sustitución de una modalidad por otra sino la posibilidad de combinarse:

13:44 ¶ 100 en FASE 1_Entrevistas C1_13.docx

la presencialidad es muy valiosa. Creo que hay algo que se transmite

en la presencialidad que es muy difícil de remplazar pero creo que hay que ser muy realista y creo que no hay que dejar recursos fuera. Lo positivo que nos ha demostrado este tiempo es que hay unas herramientas que podemos utilizar y que si bien son muy empobrecedoras para mí, para el proceso de enseñanza y para la transmisión y lo son precisamente porque precinden de ese componente humano, o sea, que en este caso habría que usarlo con cuidado [...] **a veces hay cosas que puntualmente se podrían resolver por otras vías que serían menos costosas en cuanto a tiempo para las dos partes y me parece que hay que aprovecharlas [...]**

Discusión

Cuando la tutoría está institucionalizada, y con ello nos referimos a que se encuentre explicitada en algún plan de acción tutorial y por consiguiente exista un diseño basado en al menos un enfoque sobre la tutoría, ésta debe llevar consigo la asignación de una figura tutorial. En el contexto de los estudios superiores musicales cuando la tutoría recae sobre la figura del profesor de instrumento, como en C3 y C4, se les presuponen las funciones y la tutoría de asignatura se asimila a la tutoría de carrera por lo que no se contempla duda con relación al espacio debido a que esta se realiza en el contexto de aula aprovechando la clase individual. En oposición, en C1 y C2, la figura tutorial está vinculado a otro docente que difiere del profesor de instrumento por lo que el espacio se erige como un elemento clave siendo este uno de los condicionantes, debido a la necesidad que emerge de encontrar un lugar para realizar la tutoría y el hecho de que aflora la evidencia de que en el diseño o gestión de la tutoría no se haya previsto.

Existen, por lo tanto, unas repercusiones manifiestas sobre la falta de espacios sobre todo cuando se trata del abordaje de

la tutoría de carrera. Si la institución no tiene una idea clara del enfoque tutorial que pretende desarrollar no puede plantearse ni diseñar espacios propios para su ejercicio.

También se remarca que cuanto más experiencias y conocimiento se tiene de la tutoría más importancia se da al espacio por eso en C1 el profesorado destaca más importancia a la falta de espacios que en el resto de los casos. Además, los informantes que valoran el espacio son aquellos que mejor describen las potencialidades de la tutoría. Entre las repercusiones de la falta de espacios está la falta de confidencialidad, la dificultad para abordar aspectos de interés de los estudiantes más allá de aspectos formales, entre otros.

A diferencia de lo que remarcaba García Nieto (2008), los datos muestran pocas *Quods* relacionadas con la falta de espacios, lo que puede entenderse desde dos puntos de vista: a) que el no contar con una definición clara no se tienen en cuenta tampoco los espacios como parte del propio accionar tutorial y b) que la aceptación de la virtualidad de la tutoría ha hecho de los espacios algo más trivial y esto se acentúa en la visión del estudiantado, el cual se adapta mejor a alternativas *online*, ya sean de formato sincrónico o asincrónico.

Que la institución no tenga en cuenta el espacio para la tutoría pone de manifiesto una falta de comprensión de lo que la tutoría emana y precisa para su desarrollo. Por lo que, desde la vertiente organizativa se puede concluir que si en la institución existe la tutoría no suelen preverse los espacios para su desarrollo y que las instituciones no disponen de espacios específicos. Por eso, los informantes, principalmente el profesorado, se ven obligados a buscar alternativas lo que finaliza con la realización de tutoría en lugares arbitrarios y dispares. En cambio, en caso de no existir la institucionalización de la tutoría, paradójicamente, convierte la figura del profesor de instrumento como el responsable

de asumir esa fusión. Con el añadido que el estudiante tiene sesiones semanales individuales por lo tanto el espacio se solapa con el horario lectivo asimilando la tutoría de asignatura con la asignatura de carrera. Así pues, el aula se convierte en un espacio sobrevenido.

En realidad, no hay gestión de ese espacio, sino que la organización de los recursos humanos suele ir vinculado sólo al quehacer académico y no necesariamente va unida a los recursos funcionales. En estos casos, en realidad, muchas veces ni los agentes implicados sienten que estén desarrollando la tutoría, sino que atienden aquello que surge cuando surge en el propio contexto de aula, y la especificidad de la docencia *one-to-one* incrementa todavía más esa confusión.

Así pues, los espacios, en los centros analizados, no van asociados a un diseño y a una gestión institucional de la tutoría, sino que paradójicamente en contextos en los que la tutoría se encuentra estructurada, con una figura y unas funciones asociadas, ésta no se realiza en el aula sino que se normalizan otros espacios imaginativos y arbitrarios como lo son el bar, la cantina o un rellano de las escaleras poco concurrido.

Los datos reportan, también, que los espacios o lo importante que resulten es distinto para los estudiantes que para el profesorado, siendo para estos últimos algo más relevante. Así mismo, esta relevancia también está relacionada con la dimensión del centro por lo que a mayor tamaño más dificultad para encontrar espacios propios con las características de confidencialidad y comodidad adecuadas que en los centros más pequeños y menos concurridos, en la línea de lo expuesto en los estudios de López-Martín y González Villanueva (2018), Martínez et al.,(2014) y López Gómez (2016).

Paralelamente, aparecen multiformatos y opciones virtuales, lo que sugiere la falta de espacios adecuados habilitados por las

instituciones para el ejercicio de la tutoría. Sin embargo, en los contextos no organizados no surge la demanda de espacios debido a que no se concibe el ejercicio de la tutoría como tal y se deja que ésta sea un espacio de demanda dentro de la propia asignatura dejando esta inquietud fuera de debate. Lo que sugiere, en definitiva, que si existe la tutoría en la institución no se les prevé un espacio y si no existe, el espacio no importa.

Así pues, la búsqueda de nuevos espacios, debido a la falta de opciones facilitadas por la gestión de la institución, ha derivado también en el desarrollo de tutorías virtuales de modalidad sincrónica y asincrónica, la cual ha sido más aceptada entre el estudiantado que el profesorado quien valora las facilidades y la flexibilidad que aportan, pero inciden también en el valor de la presencialidad. A diferencia de la aplicación de nuevos formatos expuestos por Martínez y Acosta (2011) y Suárez Lantarón (2017) no podemos decir que se hayan impulsado institucionalmente sino que de acuerdo con Mosquera (2016) estos surgen de forma improvisada y a demanda del estudiante, sin planificación ni objetivos.

Posiblemente exista un cambio sobre la percepción de la importancia del espacio con la aceptación de los formatos *online* en los entornos académicos debido al hecho de contar con interfaz, intranet o correos corporativos en algunos de ellos. Sin embargo, los que no cuentan con ellos tienen grandes dificultades de comunicación y a menudo dificultades para el desarrollo de la tutoría fuera del contexto de aula, por falta de recursos y de concepción, datos que coinciden con el estudio de Páez y Lira (2024).

En último lugar, y según nuestra investigación, los agentes implicados en la tutoría en los centros foco de estudio, no conciben la tutoría como un mecanismo de retención escolar (Thomas et al., 2017) ni de apoyo para la permanencia (Fonseca, 2016; Quinn, 2013). Si bien, en los dos

centros en los que está institucionalizada la tutoría, ésta tiene parcialmente un enfoque de apoyo para dar respuesta a los estudiantes durante sus estudios (Velázquez y González, 2017). Y quizás, aunque sea una mirada miope, refuerza la idea de disponer de espacios y tiempos adecuados para evitar la frustración y el abandono de los estudiantes tal y como sostienen Molina, et al. (2022).

Conclusión

Comprender la tutoría como una acción inherente al accionar docente debería llevar implícito un apoyo con recursos, en esta ocasión, espaciales. A diferencia de lo reportado por Gustems y Calderón, (2019) en el contexto de estudios superiores musicales en Cataluña, no es que cada vez se asigne menos la función tutorial, sino que en algunos contextos ni siquiera se ha llegado a desarrollar todavía. Y en los que sí se desarrolla, las evidencias en los resultados muestran que existe un sesgo o desvinculación entre ellos, produciendo disfunciones en el desarrollo del ejercicio tutorial por lo que reivindicamos que el diseño pedagógico de la tutoría vaya acompañado, también, de una evaluación y asignación adecuada de los recursos de espacio y tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón Cavero, P. P., López Fernández, D., Mahillo Garcia, M. de los A., y Fernández Álavarez, M. D. (2014). Gestión Automatizada de Tutorías. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5653>
- Álvarez, P., González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 49-71.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid. 2ª Ed.
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 21-48.
- Gómez, E. L. (2016). Análisis de las tesis doctorales sobre tutoría: Aproximación bibliométrica y tendencias temáticas. *Revista General de Información y Documentación*, 26(1). https://doi.org/10.5209/rev_RGID.2016.v26.n1.53047
- Gustems Carnicer, J., y Calderón, C. (2019). Tutoría y gestión del tiempo en educación artística/ Tutoring and management of the time in artistic education. *ARTSEDUCA. Revista Electrónica de Educación En Las Artes*, 22. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2019.22.2>
- Hernández, V. y Torres, J. (2005). Informe técnico. La acción tutorial en la Universidad. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. (Fecha de acceso: 29/01/2013) http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/informe_accion_tutorial.pdf
- Kvale, S. (1983) La entrevista de investigación cualitativa: un modo de comprensión fenomenológico y hermenéutico. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14, 171-196. <http://dx.doi.org/10.1163/156916283X00090>
- Lobato, C., Arbizu, F., del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-169.
- López Martín, I. y González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Martínez, F. y Acosta, Y (2011). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: diez propuestas de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 2, 43-58. <https://doi.org/10.14198>
- Martínez, P., Pérez, J. y Martínez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 261-305. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- Molina, E. C., Gómez, L. A., y Heredia, E. R. F. (2022). Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34).
- Mosquera, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso del WhatsApp en la elaboración on-line de Trabajos Fin de Máster de Formación

del Profesorado. Didáctica, innovación y multimedia (DIM), 33, 1-8.

Paez, P. T. y Lira, N. M. (2024). Tutoría entre pares en la carrera de Pedagogía en formato presencial y online. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (26), 1-14.

Quinn, J. (2013). Drop-out and Completion in Higher Education in Europe. Among students from under-represented groups. European Union. <https://bit.ly/3dDYFJW>

Sola T., Moreno A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores* 8, 123-144.

Suárez Lantarón, B. (2017). *WhatsApp* como herramienta de apoyo a la tutoría. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941>

Thomas, L., Hill, M., Mahony, J. y Yorke, M. (2017). Supporting student success: strategies for institutional change What Works? Student Retention & Success programme. Paul Hamlyn Foundation. <https://bit.ly/2NUzdld>

Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>



El diálogo entre la arquitectura, la cultura y el liderazgo

Una “Oficina” que potencia el liderazgo colaborativo en la gestión educativa

Ana Fleurquin Amoros¹

Magdalena Varela Otamendi²

Michelle Quintela³

Daniela Otero⁴

Andrea Varela Fernández⁵

Sandra Senz Smith⁶

Alejandro Diharce⁷

Patricia Boragno Balletto⁸

¹ Mail: ana.fleurquin@woodlands.edu.uy equipodedireccion@woodlands.edu.uy Licenciada en Dirección y Administración de Empresas, recibida en el año 1999 en la Universidad Católica del Uruguay, Montevideo Uruguay. Postgrado en Recursos Humanos (2003) en la Universidad Católica del Uruguay. Diploma en Gestión Educativa (2016 - 2017) en la Universidad Católica del Uruguay. Curso de Liderazgo Experiencial Consciente, Reimagine Education, Barcelona, España (2024-2025). Integrante del Equipo de Dirección e integrante del Consejo de Dirección de Woodlands School (Montevideo).

² Mail: magdalena.varela@woodlands.edu.uy equipodedireccion@woodlands.edu.uy Licenciada en Psicomotricidad, recibida en el año 1996 en la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina, Montevideo Uruguay. Técnico en Dificultades del aprendizaje (1998) Instituto Universitario Cediap, Montevideo - Uruguay. Diploma en Gestión Educativa (2016 - 2017) en la Universidad Católica del Uruguay. Integrante del Equipo de Dirección y Directora de Nivel Inicial de Woodlands School (Montevideo).

³ Mail: michelle.quintela@woodlands.edu.uy equipodedireccion@woodlands.edu.uy Profesora de inglés egresada de la Alianza Cultural Uruguay-Estados Unidos en (2001). Diploma en Gestión y Planificación Educativa (2013-2014). Gestión y Liderazgo en el año (2018) en Red Global de Aprendizaje. Integrante del Equipo de Dirección de Woodlands School desde el año 2013 como Coordinadora de Inglés en Primaria y desde el 2018 como Directora Académica de Primaria.

⁴ Mail: daniela.otero@woodlands.edu.uy equipodedireccion@woodlands.edu.uy Maestra de Educación Primaria e Inicial recibida en el año 1995 en los Institutos Normales. Especialización en Nivel Inicial realizada en el año 1996 en el mismo Instituto. Posgrado en Dificultades de Aprendizaje realizado en el año 2009/2010 en Clínica Uno. Gestión y Liderazgo en el año 2018 en Red Global de Aprendizaje. Integrante del Equipo de Dirección de Woodlands School desde el año 2018 y Coordinadora Pedagógica de Primaria.

⁵ Mail: direccion.liceo@woodlands.edu.uy equipodedireccion@woodlands.edu.uy Profesora de Inglés (mayo 1981) Instituto de Profesores Artigas. Profesora de Inglés (diciembre 1981) Instituto Cultural Anglo-Uruguayo. Diploma en Familia - Universidad de la Sabana - Colombia. Certificaciones del Programa de los Años Intermedios de la Organización del Bachillerato Internacional. Directora de Educación Básica Integrada de Woodlands School desde 2004.

⁶ Mail: direccion.liceo@woodlands.edu.uy equipodedireccion@woodlands.edu.uy Profesora de inglés. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” Buenos Aires. Argentina. Integrante del Equipo de Dirección y Directora de Inglés de Educación Básica Integrada de Woodlands School (Montevideo).

⁷ Mail: alejandra.diharce@woodlands.edu.uy equipodedireccion@woodlands.edu.uy Profesor de inglés egresado de la Alianza Cultural Uruguay-Estados Unidos en 1999. Actor profesional (Escuela Italia Fausta y Montevideo Players). “IGCSE Drama Examiner” (University of Cambridge). Examinador y Supervisor de exámenes “Main Suite” (Cambridge University). “Teacher Trainer” (Oxford University). Presidente de URUTESOL por dos períodos consecutivos (2020 - 2024). Docente en formación docente (IH Montevideo). Director Bachillerato Woodlands School.

⁸ Mail: patricia.boragno@woodlands.edu.uy equipodedireccion@woodlands.edu.uy Licenciada en Educación Física, recibida en el año 2002 en el Instituto de Educación Física de Montevideo. Especializada en Diploma en Gerencia y Gestión Deportiva (2011-2013) y en Maestría en Educación Física y Deportes (2017-2019), ambas carreras en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), en Montevideo-Uruguay. Integrante del Equipo de Dirección y Coordinadora de Educación Física y Deportes de Woodlands School (Montevideo). Formo parte de equipo PROGES, grupo de investigación y docente en la Licenciatura en Educación del Instituto Universitario Elbio Fernández y de la Universidad CLAEH.

Resumen

Este artículo destaca la experiencia de una institución educativa que, al revisar el uso de sus espacios, logró beneficios significativos en la gestión educativa y en la consolidación de equipos de trabajo.

Muestra las dificultades que se fueron presentando para integrar esta nueva dinámica. Hubo una necesidad de aprendizaje desde el punto de vista profesional, interpersonal e intrapersonal entre otros, por parte del Equipo de Dirección en primera instancia, y también del resto de la comunidad educativa. La idea llevó a consolidar el trabajo y lograr un liderazgo compartido, fomentando la autonomía en los docentes de cada sector.

El salir de la zona de confort y del control por parte del director de área, generó un movimiento invisible en los docentes, invitándolos a desarrollar habilidades de organización y de gestión, a potenciar el trabajo en equipo y a fomentar el compañerismo; dentro de una cultura de trabajo colaborativo que es propia de la Institución.

Una oficina que potenció una gestión educativa unificando criterios y mejorando la coherencia pedagógica de la institución. Consolidó el Equipo de Dirección de cara a la comunidad, fortaleciendo vínculos personales y profesionales, promoviendo un constante aprendizaje.

Palabras claves: gestión educativa, oficinas transparentes, liderazgo, cultura colaborativa.

Summary

This article highlights the experience of an educational institution that, by reviewing the use of its spaces, achieved significant benefits in educational management and the consolidation of work teams.

It highlights the challenges encountered in integrating this new dynamic. There was a need for learning from professional, interpersonal, and intrapersonal perspectives, initially for the Management Team and subsequently for the rest of the educational community. The initiative aimed to consolidate teamwork and achieve shared leadership, fostering autonomy in each sector.

Stepping out of the comfort zone and the Head of each area lets go the control of each sector, an invisible shift originated in the teachers encouraging them to develop organizational and management skills. Teamwork was enhanced and friendship was encouraged in a collaborative work culture which is a characteristic of the school.

The office layout helped the educational management improve, unifying criteria and accompanying the pedagogical coherence of the school. It consolidated the Management Team and strengthened personal and professional relationships promoting continuous learning.

Key words: educational management, glass wall offices, leadership, collaborative culture.

Introducción

La gestión educativa de esta institución tuvo un largo camino desde sus inicios, desde un liderazgo ejercido por Directoras Generales hasta la conformación del

Equipo de Dirección; integrado por referentes del nivel Inicial, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Deportes y Consejo Directivo.

Mudarse a una oficina con todo el Equipo de Dirección fue una invitación de finales

del 2022 que trajo sus desafíos y transformaciones de liderazgo, ya que, hasta ese entonces, cada líder de área trabajaba en su propia oficina situada en distintas zonas del edificio y cada una cerca de los alumnos, docentes y demás personal a su cargo.

Más allá de la invitación a mudarse físicamente de lugar y desprenderse de los sectores y cercanía con los docentes a cargo, implicó un acomodarse y repensar la forma de trabajar y de liderar los sectores. La autonomía de trabajo pasó a ser clave, potenciando así al staff de docentes de la institución. Una nueva forma de pensar la gestión apareció con esta mudanza física, que posibilitó la participación de docentes en roles que antes no estaban pensados.

La disposición de la nueva oficina trajo consigo una forma de liderar, de trabajar en equipo y de socializar los temas; implicó el desarrollo de habilidades y estrategias en cada uno y en el equipo para lograr con éxito la adaptación.

La visibilidad para el resto de la comunidad educativa fue otro factor que impactó a través de sus paredes de vidrio, y que fue tomando sentido a medida que transcurría el tiempo; lejos de tener como objetivo el control de lo que sucedía en los corredores o aulas cercanas, era una forma de integrar el adentro-afuera, dialogar con el entorno y lo que en él sucedía.

Una nueva gestión educativa se fue formando y consolidando, potenciando y dando solidez al Equipo de Dirección de una institución abierta al mundo, comprometida con potenciar la excelencia individual académica, deportiva y humana, formando ciudadanos globales, y con apuesta a una educación abierta, colaborativa e innovadora. A partir de esa integración, se viven los logros de cada sector como fruto del esfuerzo de todos y por el bien de toda la institución.

Transitaron por caminos de apertura, de innovación, de diálogo y de cooperación, en búsqueda de una mejora continua de

su calidad educativa. Es por este motivo que se animaron a los cambios, a los proyectos diferentes, porque está en la naturaleza institucional y porque hay una historia que la respalda, con pensamiento y reflexión compartida, y con creencias fundadas.

Liderazgo asociado a los espacios de trabajo

¿Qué impacto generó el diseño de la oficina de Dirección en su gestión educativa?, ¿puede simplemente lo edilicio y el diseño influir en las formas de trabajo?, ¿los ambientes dialogan?, ¿son las transformaciones de liderazgos y cambios institucionales que condicionan y modifican lo edilicio para que acompañen los cambios, las innovaciones?

Esta institución educativa, fundada en 1995, en la capital de Uruguay, nace como un proyecto entre dos maestras que buscan innovar a través de su propuesta educativa bilingüe. En ese entonces y hasta ahora la importancia del ambiente fue siempre tenida en cuenta, entendiendo que los espacios pueden favorecer o impedir los procesos educativos, ya sean los aprendizajes como los vínculos y liderazgos.

La gestión educativa de la institución fue evolucionando desde un liderazgo instruccional, entendido por Heck et al. (1991, *como se citó en CEPPE*, 2009), quien sostiene que este “enfoque enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental del establecimiento en los resultados de los estudiantes y, dentro de esta relación, considera que el rol que cumple el director es clave” (p. 21); hacia un liderazgo transformacional, que plantea que “la escuela —y no el director— es el centro o eje del cambio educativo (...), y que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar” (CEPPE, 2009, p. 22); siendo que:

Este enfoque releva los comportamientos y prácticas directivos orientados a comunicar una visión motivadora, a expresar altas expectativas sobre el desempeño, proyectar autoconfianza y expresar confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. (CEPPE, 2009, p. 23)

Vinculado a la noción de liderazgo distribuido está el liderazgo sostenible que considera “que tanto el director como el sistema escolar deben facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo, lo cual se vincula fuertemente a la generación de liderazgos que se mantengan más allá de las personas individuales” (CEPPE, 2009, p. 23). De esta forma se busca desarrollar un liderazgo compartido, donde se garantice que las prácticas exitosas que se hacen en la institución perduren más allá del director, ya que “el liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro” (Hargreaves & Fink, 2006, *como se citó en* CEPPE, 2009, p. 24).

“El liderazgo pedagógico se aboca también a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes” (Bolívar, 2009, *como se citó en* CEPPE, 2009, p. 22).

Pero todos estos liderazgos antes mencionados no se dan de forma pura y aislados, sino que se van transformando y manifestando en las instituciones de forma combinada con la práctica de la gestión escolar, dependiendo del contexto en el cual se desarrollan (Lewis & Murphy, 2008, *como se citó en* CEPPE, 2009, p. 22); un liderazgo entendido como la “interacción del sentido pedagógico con la innovación, la

creatividad de sus líderes y la cohesión entre la visión de futuro de la organización, teniendo en cuenta el desarrollo humano de las personas que la componen” (Cortés Castrillo, 2022, p. 97).

Acompañando estas transformaciones del liderazgo que la institución fue adoptando y enmarcado en una cultura colaborativa de trabajo en equipo, es que podemos hacer referencia a los aspectos más relevantes del cambio en la dinámica de trabajo que trajo el nuevo diseño de oficina. Donde cada integrante tuvo que ir adquiriendo habilidades para integrarse en esta nueva forma de gestión compartida que lo fortalecieron y consolidaron. Muchos fueron los aprendizajes y desafíos que se transitaron de forma individual y en equipo, y que aún se continúan desarrollando. El cambio de trabajar en oficinas individuales y tener reuniones para llevar adelante temas en común, a trabajar en una ÚNICA oficina donde los temas en común pasaron a ser el centro de la agenda diaria requiere todo un aprendizaje, esfuerzo y acomodamiento. Podemos pensar que estos cambios tan profundos en el liderazgo de una institución se dan a partir de un simple diseño de oficina que “provoca” e invita a pensar y liderar de otra forma, sin embargo, sería interesante reflexionar sobre la relación que existe entre las dinámicas de trabajo, las innovaciones y las estructuras edilicias; y cómo los cambios, necesitan que todos estos aspectos dialoguen y se acompañen en su justa medida.

Desafíos y aprendizajes que surgen con la nueva dinámica de trabajo

Liderazgo compartido y socialización de problemas

Optar por una gestión humanizadora, participativa y realizada a través de equipos de trabajo conlleva pensar el liderazgo, no tanto como el de un individuo, sino más colectivamente, como el de un equipo. Es más, una capacidad

organizacional que una característica individual. En este sentido hablamos de liderazgo compartido o de liderazgo distribuido o colectivo que se ejerce con actitud de servicio” (Chungui & Santos, 2010, p. 90).

Socializar los problemas en el Equipo genera una apertura y una implicancia desde la perspectiva de cada integrante, lo cual enriquece la toma de decisiones y también se genera aprendizaje colectivo, “las habilidades de liderazgo necesarias para el trabajo colaborativo implican la adquisición de un sentido de propósito compartido, facilitar procesos grupales, comunicar, comprender el cambio y sus efectos, mediar en el conflicto y establecer relaciones positivas” (Serrano Sorcia, 2018, p. 11). Es así que la toma de decisiones se potencia y amplía la perspectiva de la mirada, generando una visión global del problema y una solución más abarcativa y sólida, a partir de acuerdos; se aprende a decidir en equipo, más allá del área que cada uno deba liderar, las decisiones que implican un impacto en la institución pasan a ser discutidas y evaluadas por el equipo, así como su impacto en cada área de trabajo. Este nuevo enfoque trajo consigo la capacidad del trabajo colaborativo y el desarrollo de la empatía. Aprendiendo a diferenciar posturas personales de las institucionales para lograr mejores resultados y entendiendo que “la capacidad de mejora escolar debe tener lugar dentro del área personal, interpersonal y organizacional. Esto permite que se desarrolle una sinergia a medida que cada líder fortalece sus capacidades” (Serrano Sorcia, 2018, p. 4).

Gestión del conocimiento e inteligencia colectiva

Otro aprendizaje importante es que el Equipo aprende con cada acción, discusión y dinámica grupal. Se aprende del otro, de la gestión distinta, del pensamiento divergente y de la mirada sesgada que cada uno tiene. A medida que se va

construyendo el trabajo, tomando decisiones y evaluando las mismas se va consolidando la gestión, generando aprendizajes colectivos que van quedando instalados en la gestión grupal. Estos aprendizajes se transforman en conocimientos y estos conocimientos forman parte de la inteligencia colectiva del Equipo que avanza y progresa en esta cultura colaborativa, dando paso a una gestión compartida, consciente y comprometida con la comunidad, en búsqueda de una calidad educativa. Entendiendo la gestión del conocimiento como “todo el conjunto de actividades realizadas con el fin de utilizar, compartir y desarrollar los conocimientos de una organización y de los individuos que en ella trabajan, encaminándolos a la mejor consecución de sus objetivos” (Bustelo y Amarilla, 2001, p. 226). La memoria es fundamental para el aprendizaje, por eso es fundamental documentar las reflexiones y los aprendizajes grupales; gestionar este conocimiento entonces, implica capitalizar los saberes individuales para compartirlos con el equipo. Entendiendo a la inteligencia colectiva como el “hacer y pensar juntos”, con mecanismos que “combinen las opiniones o acciones individuales y las convierta en un juicio o comportamiento colectivo” (Rey, 2023, p. 47); todo esto demanda una continua profesionalización para generar conversaciones interesantes que desafíen los conocimientos.

Unidad y coherencia pedagógica

Naturalmente a partir de esta dinámica de trabajo, se comienza a profundizar en el proyecto educativo institucional, hablando el mismo idioma, compartiendo las experiencias y permitiendo potenciar cada acción con la mirada de los distintos actores del equipo. Esto permite involucrarnos en cada decisión y proyecto, colaborando e integrando las ideas fuerza de la institución.

Lo que se fomenta y busca potenciar en un sector, también es necesario

reproducirlo al resto de los sectores, entendiendo que el proyecto educativo es uno solo y su coherencia dependerá de la buena gestión que el Equipo pueda liderar y acompañar a través de acuerdos, valores, objetivos y miradas.

La gestión compartida requiere ajustes de decisiones, acciones y dinámicas para una mayor coherencia pedagógica, ya que estos procesos son acompañados por los cambios y la evolución natural de la institución en su crecimiento.

Evolución personal y profesional en pos del equipo

La nueva forma, pone de manifiesto las competencias intrapersonales e interpersonales. El ego queda al desnudo priorizando al equipo por encima de todo. El desarrollo profesional se hace necesario para enriquecer las discusiones y toma de decisiones. Y las conversaciones nutren y dan luz a esas decisiones futuras, siendo fundamental promover un crecimiento individual que empuje el crecimiento del equipo, fomentando la convivencia, el diálogo, el respeto, la empatía, entre otros. Sacanell Berrueco (2020) plantea algunas preguntas, en cuanto al diálogo en la gestión, que nos hacen reflexionar:

¿Cómo gestionar el conocimiento si no sabemos conversar adecuadamente para compartirlo y aprender mutuamente? ¿Cómo conseguir equipos de alto rendimiento si no sabemos conversar, si no respetamos la perspectiva del otro y estamos dispuestos a aprender de él? ¿Cómo generar compromiso en las personas si no sabemos desarrollar conversaciones que generen confianza? ¿Cómo tener buenos resultados cuando no tenemos habilidades para decir a los demás lo que necesitamos de ellos y expresarle nuestra valoración respecto a su desempeño? (p. 170)

Cuestiones tan sencillas como el diálogo respetuoso y fundado, son aprendizajes muy valiosos para el equipo y cada uno de

sus integrantes que se debe fomentar, desarrollar y adquirir; es un ejercicio que pocas veces se da el tiempo para realizar y su sistematización es clave para lograr buenos resultados.

La convivencia es otro desafío que trae esta nueva forma de gestión ya que, deja al descubierto aspectos individuales que cada uno debe ir corrigiendo para ubicar su lugar en el equipo. Es así que toman un valor importante las instancias “fuera de la oficina y hora de trabajo”, ya que permiten dinámicas desestructuradas donde se comparten y viven experiencias recreativas, generando confianza y cercanía entre las personas del equipo. Para una convivencia sana también es importante el lugar que le damos a los hábitos saludables, que nos permiten llevar de la mejor forma las jornadas de trabajo, cuidarnos y alentarnos a sostener un equilibrio individual, fraternizar las inquietudes y acompañarnos en los procesos, respetando la individualidad. Porque lo importante es crecer como equipo cuidando a cada uno de sus integrantes, en un ambiente de trabajo profesional saludable, con una convivencia respetuosa. Por ejemplo: acuerdos en instancias de almuerzos donde socializamos y dejamos afuera temas del trabajo, pausas activas para despejar el estrés, salidas recreativas, compartir experiencias personales y familiares, apoyarnos cuando algún integrante está pasando por una situación crítica, ya sea laboral o personal, compartir risas porque creemos fuertemente en un ambiente profesional y alegre.

Historia de la institución y proceso del cambio

La institución educativa cumple 30 años desde su fundación, orientada a ofrecer una educación bilingüe con un enfoque en valores académicos, humanos y deportivos, diseñada para preparar a los estudiantes frente a un entorno global cambiante.

Su origen se remonta a la iniciativa de dos docentes interesadas en innovar en la enseñanza del inglés, quienes implementaron métodos distintos a los tradicionales para favorecer la adquisición del idioma. Esta propuesta educativa incluyó estrategias orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía de los estudiantes.

A lo largo de tres décadas, la institución ha mantenido la continuidad de su modelo educativo, realizando ajustes y tomando decisiones estratégicas que permitieron consolidar la propuesta en un contexto pedagógico dinámico, capaz de adaptarse a los cambios y necesidades del entorno educativo, así como de promover el bienestar de la comunidad educativa.

Desde el cambio de edificios y la realización de obras hasta la implementación de aulas vidriadas y la creación de ambientes pedagógicos diseñados para los alumnos, cada paso ha sido guiado por una visión coherente y orientada al desarrollo.

Más sectores, más espacios, más acompañamientos específicos y la misma atención personalizada que venía ofreciendo, hace que cada cambio en la estructura del edificio esté pensado para acompañar la filosofía pedagógica que caracteriza a la institución desde un principio y que fue evolucionando y adaptándose.

Y si de cambios se trata, el más significativo de la gestión ha sido sin duda el del Equipo de Dirección, operando desde una oficina única, de puertas abiertas y paredes de vidrio. Evolucionando en su liderazgo educativo, con los desafíos que ello conlleva para toda la comunidad educativa (alumnos, docentes y personal no docente, directivos, familias).

¿Cómo surge este cambio hacia el Equipo de Dirección?

Inicialmente la institución contaba con Directores y Coordinadores de los sectores como gestores y líderes educativos, y una

Dirección General que articulaba la gestión general de la institución.

En el año 2017 ya existían reuniones semanales entre todos los sectores, lideradas por la Dirección General. Se trataban temas transversales a todas las áreas de la institución, unificando criterios y comenzando a fomentar una coherencia pedagógica institucional.

Los propios cambios de gestión que naturalmente se fueron dando en la institución dieron lugar a pensar en otras formas de liderar y gestionar, cambiando el organigrama, la jerarquía, y pasando a una mayor horizontalidad en la toma de decisiones, con la participación de todos los líderes de los sectores educativos.

Es así que en el 2018, se da este cambio en la Institución y aparece una nueva propuesta de gestión compartida: *formar un equipo de trabajo para llevar adelante la gestión de la institución*.

Se forma un equipo bien representativo de la institución, conformado por todos los líderes de los sectores (inicial, primaria, secundaria, directiva y deportes).

Se comienza a trabajar en conjunto, pero manteniendo cada uno su oficina junto a su staff docente. Las reuniones son cada vez más regulares y se comparte mayor información, se abordan temas que implican salir del sector (de la zona de confort), y pensar en la institución como un todo y no por sectores. Eso significó un gran desafío en la gestión de cada líder, ya que implicó un compromiso mayor y además una sensibilidad con el sector en cuestión.

Se comienza a sistematizar la gestión del conocimiento que se va generando a partir de estas reuniones, se establecen mecanismos de registros y acuerdos que permiten acceso inmediato y total por parte de todo el equipo. Se comienza a visibilizar esta forma de gestión compartida, no solo con los integrantes del equipo, sino también con el staff docente y no docente de la institución.

En este desafío se encontraba cuando llegó la pandemia en el 2020, que puso a prueba al Equipo, requiriendo un esfuerzo mayor en la toma de decisiones de la institución, para dar continuidad a los procesos de aprendizaje y crecimiento en el contexto de crisis sanitaria que se vivía.

La pandemia exigió un trabajo en conjunto y luego de un período de reuniones virtuales se comenzó a trabajar de forma presencial en la propia institución que estaba sin alumnos y docentes, vacía. En ese momento no se era consciente del impacto que iba a tener esta forma de gestionar en equipo, ni de la solidez que se puede generar en los liderazgos cuando se trabaja de forma colaborativa.

Fue entonces, que esta dinámica en equipo mostró que era posible una gestión compartida, con mejores tomas de decisiones, una comunicación más fluida y un conocimiento más profundo de cada sector. Se trabajó juntos más de un mes y se lograron grandes avances en la gestión educativa y con la comunidad educativa (docentes, familias y alumnos); potenciando un liderazgo distribuido que “permite que la toma de decisiones se comparta entre distintos miembros del equipo directivo, aumentando el impacto en el aprendizaje de los estudiantes” (Leithwood & Sun, 2020).

Transcurrieron los tres años de pandemia y pos-pandemia, incorporando cada vez más las dinámicas de trabajo en espacios compartidos, para discutir y pensar de forma cooperativa, fomentando y afianzando una nueva cultura de trabajo colaborativo, hacia un liderazgo efectivo, que según Serrano Sorcia (2018), es aquel que:

“... se distribuye entre varias personas y equipos que comparten la responsabilidad de crear el futuro de su escuela. Las escuelas exitosas fomentan la coordinación mediante la creación de entornos de colaboración que favorecen la participación, el desarrollo profesional, el

apoyo mutuo y la asistencia en la resolución de problemas; estos y otros aspectos describen un liderazgo compartido o distribuido”. (p. 1)

En el 2023, con el crecimiento de la institución, al dar comienzo al Bachillerato, se reorganizaron salones y oficinas, y se diseñó una nueva oficina para que el Equipo de Dirección trabajara de forma colaborativa en un liderazgo compartido.

La nueva oficina, al igual que los nuevos salones de clase, son de paredes transparentes (del piso al techo), lo cual genera una comunicación constante con el adentro-afuera e invita al diálogo, dando a conocer cómo se trabaja.

Los ambientes con paredes de vidrio integran, nos permiten comunicarnos y ampliar sus esferas hacia otros espacios, el conocimiento queda compartido y visible. “El aula... debería ser una especie de acuario transparente en el que se reflejaran las ideas, las actitudes y las personas” (Malaguzzi, 2005). La oficina del Equipo de Dirección da muestra de esta práctica, compartiendo su forma de trabajo y dando accesibilidad a alumnos, padres, docentes y funcionarios.

La oficina del Equipo de Dirección cuenta además con un escritorio único, donde los 8 integrantes trabajan de forma individual y colaborativa, socializando los temas y dándose una constante retroalimentación. Una mesa de apoyo, como otra opción de lugar de trabajo, reuniones de equipo o para el almuerzo compartido y también con una pequeña sala íntima (también vidriada), para realizar reuniones privadas de no más de 5 integrantes. Toda la actividad que sucede en la oficina es visible para el resto de la comunidad educativa.

La adaptación a la nueva dinámica de trabajo llevó tiempo, la concentración, la participación en todos los temas que ingresaban a la oficina e incluso el almuerzo, respetando el tiempo de descanso

fomentando hábitos saludables, como ejemplo para nuestra comunidad.

Los cambios llevan tiempo para ser aceptados e incorporados en la dinámica de las instituciones. Si bien este cambio no parecía de gran dimensión a ojos del Equipo de Dirección, sí lo fue para el staff docente y el personal de la institución, que mostraron inconformidad y malestar por no acceder de forma íntima con sus líderes pedagógicos, sino que debían enfrentarse a todo un equipo de dirección que escuchara sus inquietudes y puntos de vista, pudiendo intervenir para la toma de decisiones. Mostraban cierto recelo para ingresar, se intimidaban. Fue recién, un año después que el staff docente reconoció al Equipo de Dirección como una unidad, comprendió su forma de trabajar, de proceder y rompió con algunos prejuicios y miedos de perder a su líder de área, con la disposición de la nueva oficina y lo que le generaba. La importancia de sostener el cambio y acompañar a toda la comunidad durante el proceso es clave para el crecimiento, entendiendo que la “resiliencia de los equipos directivos contribuye a la sostenibilidad de las iniciativas escolares y al bienestar de la comunidad educativa” (Day & Gu, 2021).

También fue necesario un aprendizaje vincular y de hábitos con alumnos, para que integraran estos espacios vidriados y se adaptaran a nuevas formas de trabajo, fortaleciendo la convivencia de la comunidad educativa.

Reflexiones del Equipo a partir de esta experiencia nueva de trabajo.

Si bien fue un gran desafío que se presentaba a cada uno, en aquel momento también hubo ansiedad y emociones encontradas, por lo nuevo, por cómo sería esta forma de trabajo y de convivencia grupal.

Al principio fue difícil el combinar el ambiente, las conversaciones generales y las individuales o aquellas que necesitaban más intimidad (como llamadas telefónicas

o charlas más íntimas con el staff por ejemplo).

Los docentes al inicio, no se acercaban, los intimidaba entrar a la oficina del Equipo de Dirección y evitaban acercarse. Fue así que empezamos a realizar algunas dinámicas para integrarlos de forma más natural, reuniones de equipo, consultas sobre algunos temas para conocer distintas opiniones y romper el hielo, devoluciones de prácticas exitosas que compartieran con el resto del Equipo de Dirección entre otros.

No fue así con los alumnos, que rápidamente sintieron la curiosidad por ver qué hacían los Directores en su día a día, desde lo laboral, social e incluso el almuerzo. A través de las paredes transparentes, los alumnos pronto comenzaron a saludar cuando pasaban por los corredores, generando cercanía y complicidad.

Las paredes de vidrio pronto se transformaron en pizarras donde exponer ideas, escribir frases o proyectos que se pensaban y así compartirlas con el resto de la comunidad educativa.

Las familias también han mostrado interés y curiosidad, y los comentarios que nos hacen llegar son positivos y tienen que ver con la coherencia que se ve y la presencia del Equipo de Dirección a partir de esta nueva disposición de trabajo. Incluso las familias que hacen los nuevos ingresos quedan impresionadas con la oficina y la forma de liderar la institución, lo ven como algo novedoso.

Se busca que la oficina del Equipo de Dirección sea un lugar de trabajo, de encuentro y de diálogo abierto, para pensar juntos y resolver en equipo.

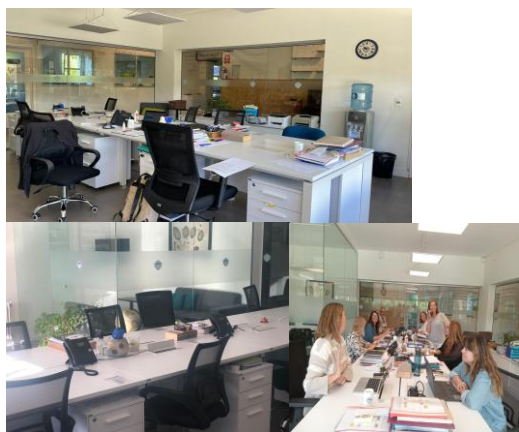
Se integran a estas dinámicas a docentes, alumnos y técnicos que forman parte de la comunidad educativa.

Ahora que se cumplen tres años de trabajo colaborativo, no imaginan volver a dividirse en oficinas separadas; el Equipo de Dirección tiene un cuerpo y un lugar

visible ante todos. Es una experiencia de trabajo que invita a crecer: individualmente, en equipo y como institución, que no es fácil de articular pero que merece la pena el esfuerzo; porque se entiende que el “liderazgo distribuido puede crear un ambiente escolar más positivo y colaborativo, promoviendo una cultura de colaboración y trabajo en equipo, mejorando la comunicación y las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa” (Solano, 2024, p. 11). El vidrio te invita, transmite transparencia y honestidad, todo se ve: trabajo, diálogo, debates, desencuentros, ausencias, risas, fundamentalmente risas.

Notas

La institución que refiere el artículo es Woodlands School, Montevideo-Uruguay.



Fotos de la oficina de Dirección.

Referencias Bibliográficas

- Abad, J. (2005). El aula transparente: Transformaciones del espacio en la escuela infantil. *Boletín de Estudios e Investigación*, (6). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100626>
- Bolívar, A. (2009). Título del libro o artículo en cursiva. Editorial.
- Bustelo Ruesta, C., & Amarilla Iglesias, R. (2001). Gestión del conocimiento y gestión de la información. *Revista PH*, 34, Especial Monográfico: Museos. <https://doi.org/10.33349/2001.34.1153>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje: Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19–33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063003>
- Cortés Castrillo, D. M. (2022). Liderazgo pedagógico y gestión educativa en el marco de la digitalidad: Una mirada crítico-humanista. *CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (54), marzo–abril 2022. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/02/Ed.5495-105-Cortes.pdf>
- Chungui Altamirano, J. N., & Santos Jiménez, O. C. (2022, diciembre). El liderazgo compartido y su impacto en la gestión escolar de la institución educativa parroquial “Nuestro Salvador”, Villa María del Triunfo, 2022. *Revista Igobernanza*, 5(20), 87–103. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n20.2022.223>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2020). The effects of distributed leadership on student learning. Springer.
- Malaguzzi, L. (2005). Los cien lenguajes de la infancia (1.ª ed.). Ediciones Magina.
- Rey, A. (2023). Aprendizaje e inteligencia colectiva. En J. Gairín Sallán & S. López-Crespo (Eds.), *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia* (pp. 46–55). Madrid: LA LEY.
- Sacanell Berrueco, E. (2020). Conversaciones que transforman organizaciones. En J. Gairín Sallán, C. I. Suárez & A. Díaz-

Vicario (Eds.), *La nueva gestión del conocimiento* (pp. 166–170). Madrid: Wolters Kluwer.

<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/779>

Serrano Sorcia, M. A. (2018, julio–diciembre). Práctica de liderazgo compartido para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10).

Solano Bocanegra, S. M. (2024). Liderazgo distribuido: un recorrido histórico y su impacto en la eficacia escolar. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(11), 10–24. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i11.109>



La gestión educativa en Panamá y sus principales actores

Juan Bosco Bernal¹

Selideth Omayra Cedeño Domínguez²

Resumen

Este artículo ofrece una mirada integral a la participación y los compromisos asumidos por los diversos actores involucrados en la gestión educativa en Panamá, incluyendo a padres y madres de familia, directivos regionales y escolares, y docentes. Se analiza el papel que desempeñan estos actores ante los cambios y desafíos que enfrenta el sistema educativo del país.

El estudio abarca aspectos normativos y generales que han sido desarrollados para responder a las necesidades tanto del sistema educativo como de los centros escolares. Asimismo, examina la participación formal e informal de los distintos actores, destacando sus ventajas y limitaciones, así como los retos fundamentales que deben ser superados para fortalecer su incidencia.

Se identifican además los principales lineamientos de la política educativa nacional, definidos a lo largo de distintos períodos gubernamentales y adoptados como parte de las políticas públicas. El artículo también resalta algunos logros relevantes alcanzados en los últimos años, con énfasis en experiencias prácticas documentadas que evidencian avances y áreas de oportunidad en la gestión educativa. En conjunto, este análisis busca contribuir a la reflexión sobre el papel de cada actor en la transformación del sistema educativo panameño.

Palabras clave: gestión educativa, participación, política educativa.

Abstract

This article offers a comprehensive look at the participation and commitments assumed by the various actors involved in educational management in Panama, including parents,

¹ Es panameño, con un conocimiento amplio del funcionamiento de los sistemas educativos de Panamá y los países centroamericanos. Ha sido consultor de la UNESCO, maestro de escuela primaria, profesor universitario, viceministro y ministro de educación de Panamá, rector de la Universidad Especializada de las Américas (Estatad), durante dos períodos consecutivos. Autor de múltiples artículos para periódicos y revistas nacionales e internacionales y de diversos libros en su especialidad. El último (2025) es La importancia del docente en el Siglo XXI. Ha sido merecedor de múltiples reconocimientos por su desempeño profesional.

² Es una profesional panameña con amplia trayectoria en gestión académica, evaluación y acreditación universitaria. Posee formación en tecnología, sistemas y educación superior. Su experiencia laboral abarca cargos como docente universitaria y puestos de liderazgo en planificación, evaluación docente, acreditación institucional y gestión de proyectos. Se caracteriza por sus competencias en organización, dirección de equipos, planificación estratégica y procesos de mejora continua en la educación superior.

regional and school directors, and teachers. The role played by these actors in the face of the changes and challenges faced by the country's education system is analyzed.

The study covers regulatory and general aspects that have been developed to respond to the needs of both the education system and schools. It also examines the formal and informal participation of the different actors, highlighting their advantages and limitations, as well as the fundamental challenges that must be overcome to strengthen their impact.

The main guidelines of the national education policy, defined throughout different government periods and adopted as part of public policies, are also identified. The article also highlights some relevant achievements in recent years, with emphasis on documented practical experiences that show progress and areas of opportunity in educational management. Overall, this analysis seeks to contribute to reflection on the role of each actor in the transformation of the Panamanian education system.

Keywords: educational management, participation, educational policy

Introducción

El Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) es la entidad estatal encargada de coordinar las políticas y los planes educativos de las instituciones oficiales con responsabilidades en el ámbito educativo, tales como el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de los Recursos Humanos (IFARHU), el Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano (INADEH), y el Instituto Panameño de Deportes (PANDEPORTES).

El sistema educativo en Panamá comprende tanto la educación pública como la privada. La educación pública es impartida por dependencias estatales, mientras que la privada es ofrecida por instituciones particulares. Según la Constitución Política de la República de Panamá, todos tienen derecho a la educación y la responsabilidad de educarse. El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional, además de garantizar que los padres de familia participen activamente en la educación de sus hijos.

En Panamá, la educación es gratuita en todos los niveles preuniversitarios, desde la educación básica general, que incluye preescolar, primaria y premedia, hasta la

educación media. Esta última se divide en dos modalidades: académica y profesional-técnica. Además, la educación es obligatoria en el primer nivel de enseñanza o educación básica general.

El sistema educativo panameño está estructurado en dos subsistemas: el regular y el no regular. El subsistema regular abarca la educación básica general, la educación media, y la educación superior. Por otro lado, el subsistema no regular atiende a personas que no lograron ingresar o permanecer en el subsistema regular, incluyendo niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Este subsistema contempla modalidades formales y no formales, que incluyen la educación permanente de jóvenes y adultos, educación especial, y educación inicial. El sector educativo en Panamá representa una de las instituciones más grandes y complejas del país, abarcando múltiples dependencias, unidades y niveles, además de una estructura normativa y administrativa extensa.

La formación docente en Panamá requiere de estudios universitarios, tanto para los niveles de educación básica como para la educación media. Los docentes de educación inicial y preescolar obtienen su preparación en licenciaturas ofrecidas por universidades oficiales y privadas, mientras que los docentes de enseñanza primaria deben contar con al

menos una licenciatura en enseñanza primaria. En la educación media, los docentes pueden optar por una licenciatura en una especialidad académica, seguida de un posgrado en educación diversificada, o bien cursar una licenciatura en docencia de disciplinas específicas.

La pandemia de COVID-19 (2020-2022) tuvo un impacto profundo en el sistema educativo panameño, que mantuvo sus escuelas cerradas durante un periodo más largo que otros países de América Latina y el Caribe. Esto generó una pérdida significativa de aprendizajes, especialmente en áreas como lectura, escritura y aritmética. En respuesta, el MEDUCA implementó una serie de medidas para mitigar los efectos de la pandemia, como la educación virtual, clases por radio y televisión, y programas de apoyo socioemocional para estudiantes.

Finalmente, el Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso Nacional por la Educación (COPEME), creado por la Ley 59 de 2018, ha jugado un papel clave en la mejora del sistema educativo, promoviendo iniciativas como la descentralización de la educación y la formación continua de los docentes.

Normas y orientaciones generales sobre la participación social en educación (tanto a nivel de sistema educativo como de los centros educativos)

El sistema educativo en Panamá está organizado en 16 regiones educativas, con el objetivo de descentralizar la educación y garantizar una supervisión eficiente de los centros educativos, que son responsables de la implementación de las políticas educativas formuladas por el Ministerio de Educación (MEDUCA). Su base legal se fundamenta en la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, así como en los Decretos Ejecutivos No.203 del 27 de septiembre de 1996, el decreto No.236 del 28 de junio de 2005 y el reciente decreto No.47 del 30 de abril de 2024.

La educación panameña, al igual que en otros países a nivel mundial ha realizado durante los últimos años, transformaciones y cambios importantes orientados al mejoramiento de la calidad, la equidad y la eficiencia de sus procesos y resultados. En ello la participación y compromisos que asumen personas como los padres y madres de familia, directivos regionales y escolares tienen un rol importante en estos cambios.

Los padres, madres de familia y acudientes tienen una responsabilidad ineludible en la educación de sus hijos o acudidos, tanto en el acceso, la permanencia, como en la finalización de sus estudios en la enseñanza básica y media. La participación y responsabilidad de estos actores está regulada en diferentes decretos y resueltos vigentes. Entre ellos está el Decreto Ejecutivo No.112 del 18 de abril de 1996, mediante el cual se crea la Dirección Nacional de Educación Comunitaria y de Padres de Familia. Esta instancia tiene la responsabilidad de implementar y supervisar los planes y programas que desarrolle el Ministerio de Educación (MEDUCA) orientados a la comunidad educativa a nivel nacional. Además, contempla la conformación de un equipo interdisciplinario integrado por educadores con experiencia docente y administrativa, psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos y abogados competentes en el sector educativo, para desarrollar las tareas de orientación y capacitación de estos actores en sus respectivas regiones y a nivel nacional (MEDUCA, 2024).

La Dirección Nacional de Educación Comunitaria y de Padres de Familia fue creada con el objetivo principal de integrar a los padres, madres de familia y la comunidad educativa en la toma de decisiones, además de encontrar soluciones a los problemas educativos que impactan el aprendizaje de los estudiantes. Esta dirección se destaca por su función de fomentar relaciones e intercambiar experiencias exitosas entre las organizaciones de padres

y madres de familia, así como con las organizaciones estudiantiles y docentes. En el informe de gestión (MEDUCA, 2024), para el año 2023, se registraron 2,943 organizaciones de padres, madres de familia y acudientes en los 3,156 centros educativos existentes, lo que implica que 213 escuelas carecían de estas organizaciones.

Los padres y madres de familia, mediante decretos ejecutivos, tienen la potestad de crear asociaciones y establecer sus propios estatutos, que regulan su organización y funcionamiento. En este sentido, el Decreto Ejecutivo No.28 del 6 de febrero de 2001 fue emitido con el propósito de establecer los deberes de los padres, madres, acudientes y tutores en el marco del sistema educativo.

Otro componente fundamental son los docentes, que incluyen a maestros, maestras, profesores y profesoras. El Decreto Ejecutivo No. 121 del 16 de febrero de 2012 actualiza el Código de Ética del Educador Panameño, modificando el Decreto No. 538 del 29 de septiembre de 1951. Este decreto establece los deberes de los docentes con sus estudiantes y otros miembros de la Comunidad Educativa, subrayando la responsabilidad ética de los educadores en el desarrollo del sistema educativo.

La Ley Orgánica de Educación No. 47 de 1946, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley No. 34 del 6 de julio de 1995, señala en su Artículo 1 que "la educación es un derecho y un deber de la persona humana, sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas". Además, esta ley establece que corresponde al Estado la responsabilidad de organizar y dirigir el servicio público de educación para garantizar la eficiencia y efectividad del sistema educativo nacional, que incluye tanto la educación oficial como la educación particular.

Según estadísticas del Ministerio de Educación (MEDUCA), en 2024, el sistema educativo panameño cuenta con 52,903 docentes en la educación oficial. Entre las regiones con mayor número de docentes, destacan la Comarca Ngäbe-Buglé con 6,380 docentes, Panamá Centro con 6,314 y Panamá Oeste con 6,272. En contraste, las regiones con menor número de docentes incluyen la Comarca Emberá con 333, Panamá Este con 1,627 y Darién con 1,553 (MEDUCA, 2024).

Los docentes participan anualmente en las capacitaciones que brinda el MEDUCA, con la finalidad de mejorar su desempeño profesional y educativo tales como talleres, charlas, investigaciones, trabajos grupales y exposiciones orales, orientadas al fortalecimiento del proceso de enseñar y aprender, incluyendo estrategias, actividades dinámicas, técnicas, instrumentos novedosos y actualizados para implementar nuevas experiencias de aprender por cuenta propia, contenidos específicos relacionados con las áreas de su especialidad, diplomados así como la formación a nivel superior con postgrados, maestrías, intercambio de experiencias con pasantías en otros países y sistemas educativos, habilidades idiomáticas y metodologías de enseñanza, entre otras. Estas capacitaciones benefician al personal docente de las 16 Regiones Educativas.

En Panamá los docentes, en general están organizados en gremios, como una vía de luchar por sus aspiraciones y conquistas. Actualmente existen alrededor de 18 gremios de docentes. Entre ellos existen dos gremios que concentran una cantidad considerable de miembros, como son la Asociación de Educadores Veraguenses, que está integrada por 6,201 docentes y la Asociación de Profesores de la República con 5,752 integrantes. La Asociación Nacional de Profesores de la República de Panamá, es la más antigua y posee una historia interesante de luchas, no solo salariales, sino también patrióticas. Fue creada por medio de la resolución C-1044

y fundada el 30 de junio de 1945, en reunión celebrada en el Instituto Nacional, por iniciativa de un grupo de profesores de nivel medio.

El objetivo fundamental de estas organizaciones docentes es resolver los grandes problemas de la educación nacional y la sociedad panameña insertándose en las luchas del movimiento popular, así como la participación por la defensa de los derechos de los educadores y por una mejor educación para el país. En información obtenida por parte de autoridades de este sector expresa que se han formalizado más gremios docentes que pueden llegar a un aproximado de 28 organizaciones.

Los gremios magisteriales son muy importantes como contrapeso en el funcionamiento del sistema educativo panameño. Los desacuerdos con las autoridades nacionales superiores (Ministro o Ministra de Educación, presidente de la República) pueden generar paros y huelgas de varios días, con los consecuentes perjuicios para los estudiantes, al obligarse a reducir el número de días de clases según el calendario escolar establecido y perder así una cuota de sus aprendizajes. Los ejemplos son diversos. Solo el año pasado, en el 2023, entre los meses de septiembre y octubre, se realizó un paro general y marchas en todo el país, como rechazo a la Ley No. 406, que aprobó el contrato de concesión minera en Panamá. Aun cuando los gremios docentes participantes, expresaron su compromiso de recuperar los días no laborados, sólo trabajaron algunos períodos, siempre menos de los que utilizaron en el paro y la marcha general.

En tanto, el Decreto Ejecutivo No. 135 del 10 de abril de 1972 reglamenta el funcionamiento de las asociaciones estudiantiles, con el propósito de promover la participación de los jóvenes en asuntos relacionados con su educación. Posteriormente, el Decreto Ejecutivo No. 5 del 29 de enero de 2024 organiza a los estudiantes con el fin de garantizar, facilitar e

impulsar la formación de asociaciones estudiantiles en los centros educativos oficiales y particulares del país. Estas asociaciones buscan fomentar el desarrollo de actividades científicas, artísticas, deportivas, ambientales y cívicas, entre otras (MEDUCA, 2024).

Dentro de la estructura del Ministerio de Educación, la Dirección Nacional de Asuntos Estudiantiles tiene la responsabilidad de organizar dichas asociaciones, además de promover el arte, la cultura y el deporte entre la niñez y juventud escolar. Según datos del Ministerio de Educación, en el sistema educativo nacional existen 996,524 estudiantes, tanto en el subsistema regular como en el no regular (MEDUCA, 2024).

Por otra parte, el director regional tiene la responsabilidad de administrar adecuadamente los recursos asignados y atender las necesidades de los directores, docentes, supervisores y personal técnico de su región. Asimismo, debe colaborar con las asociaciones de padres y madres de familia y organizaciones estudiantiles. Entre las funciones establecidas se incluye proponer e impulsar cambios e innovaciones educativas en la región escolar, en coordinación con la Comunidad Educativa Regional, con el fin de mejorar la equidad y calidad de la educación.

Los instrumentos legales que sustentan las funciones de los directores y supervisores se corresponden a una época pasada, cuando el Ministerio de Educación era más pequeño y sus actividades eran menos complejas que en el presente. Existió un esfuerzo ministerial de aplicar un sistema de evaluación del desempeño a estos funcionarios, como base para impulsar programas y acciones de capacitación y de incentivos por la buena labor realizada. Sin embargo, después de promover las reuniones de consultas y orientaciones sobre esta evaluación, por parte de la Dirección Nacional de Evaluación del

MEDUCA, ha sido muy difícil institucionalizar este sistema de evaluación, que está dirigido al personal docente, el director de centro y el supervisor regional. El Decreto No.100 del 14 de febrero de 1957, señala las funciones a los Supervisores Provinciales de Educación, directores, subdirectores de Escuelas Primarias y el Texto Único de la Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación con las adiciones y modificada 1995.

Los docentes en Panamá deben poseer una combinación de conocimientos y habilidades esenciales para desempeñar su labor de manera efectiva. En primer lugar, deben tener un sólido conocimiento pedagógico, que incluye teorías del aprendizaje, estrategias de enseñanza y comprensión del desarrollo infantil y adolescente. Además, es crucial que dominen el contenido de la materia que enseñan y se mantengan actualizados sobre los avances en su campo. También deben estar familiarizados con el contexto sociocultural de sus estudiantes, mostrando sensibilidad hacia la diversidad y las necesidades específicas de la comunidad, así como comprender las normativas educativas que rigen su práctica profesional.

En cuanto a las habilidades, los docentes deben saber planificar y evaluar, diseñando lecciones alineadas con los objetivos de aprendizaje y aplicando métodos de evaluación efectivos. La gestión del aula es otra competencia clave, que implica crear un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo que promuevan una actitud y motivación permanente en los estudiantes en relación con su aprendizaje. Asimismo, deben ser capaces de integrar la tecnología en sus enseñanzas y adaptarse a la diversidad del alumnado, implementando estrategias inclusivas. La participación en el desarrollo profesional continuo y la comunicación efectiva con estudiantes y padres son igualmente importantes, permitiendo a los docentes colaborar y mejorar continuamente la calidad educativa. En conjunto, estas

competencias equipan a los docentes para contribuir significativamente al aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes.

Los directores de escuelas oficiales desempeñan un papel operativo crucial, encargándose de garantizar que el proceso de formación de los estudiantes se lleve a cabo de manera óptima y con los recursos necesarios. El Resuelto No. 331, de 14 de abril de 2005, establece el perfil del director de escuela, complementado por el Decreto Ejecutivo 86 del 4 de octubre de 2005. Algunas de las competencias esenciales que debe poseer un director de centro educativo incluyen:

En primer lugar, es fundamental que comprendan los procesos administrativos y legales, lo que implica un conocimiento profundo de los aspectos relacionados con la gestión de los centros educativos. Asimismo, deben tener la capacidad de planificar y supervisar, evaluando tanto la gestión del centro como el desempeño del personal docente. El liderazgo es otra competencia clave, ya que deben formular y conducir planes estratégicos, así como implementar programas y proyectos que promuevan una administración integral, eficiente y transparente.

Adicionalmente, es esencial que los directores brinden orientación en la gestión curricular, guiando al personal docente en la implementación del currículo de manera efectiva. Las relaciones interpersonales son igualmente importantes; deben manejar adecuadamente las interacciones con toda la comunidad educativa. Asimismo, deben poseer habilidades para mediar en conflictos, resolviendo las disputas que puedan surgir en el entorno escolar. Por último, la gestión del Fondo de Equidad y Calidad de la Educación (FECE) es crucial, asegurando el uso adecuado de los recursos destinados a infraestructura, adquisición de equipos y mantenimiento de tecnología, mobiliario y material didáctico, de acuerdo con las Leyes 49 y 50 de 2002 y el Decreto Ejecutivo No. 238 del 11 de

junio de 2003, modificado por el Decreto Ejecutivo No. 9 del 7 de febrero de 2006.

Realidad actual y perspectivas de la participación formal en los centros educativos. Ventajas e inconvenientes.

La educación panameña está sujeta a los cambios políticos que se suceden cada cinco años con las improntas electorales, consecuente con esto el sistema educativo funciona en un clima de incertidumbre ante la falta de estabilidad de sus políticas públicas y proyecto educativo fundamentales.

La situación educativa vista desde la perspectiva de “reformas” poco avance ha tenido en los últimos 45 años desde que se derogó la Reforma Educativa de 1979 y se impulsó la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña (1997-2006), que se propuso construir una educación democrática, de calidad y de igual condición para todas las regiones y condiciones sociales de la población panameña.

En el 2017 se logró el Compromiso Nacional por la Educación, para la implementación de 37 políticas públicas y 241 líneas de acción consensuadas para el sector educativo. A partir de entonces con la creación del Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso Nacional por la Educación (COPEME), mediante la Ley 59 del 1 de noviembre de 2018, se avanza, aunque con limitaciones hacia el logro de las políticas y líneas de acción acordadas.

Para el período 2010-2024 se pusieron en marcha en Panamá, algunas iniciativas tendientes a definir las prioridades educativas del país, orientadas por los lineamientos de política internacional principalmente por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS 4 que buscan “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, así como lo acordado en el Foro

mundial sobre la Educación de 2015, el cual en su Declaración prioriza en la necesidad de lograr la calidad educativa a partir del fortalecimiento de las políticas, planes, legislaciones, procurando la equidad, la inclusión, la igualdad de género y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El gobierno nacional en su plan estratégico 2009-2014, planteó la necesidad de hacer congruente el crecimiento económico, con el desarrollo social como fórmula para asegurar un modelo incluyente, que logre beneficiar a todos por igual. La preocupación por la educación se fundamentó en los deficientes resultados que el país obtuvo en las pruebas internacionales estandarizadas (SINECA 2005), las cuales pusieron en evidencia que 1/3 de los estudiantes del sexto grado de primaria presentan deficiencias en los aprendizajes básicos esperados y que el 50% de los estudiantes de Media no demuestra dominio de las competencias básicas en lenguaje y matemáticas. Sumado a lo anterior en el país, para la fecha, solo un 60% de los niños de 4 y 5 años tenían acceso a educación en el Nivel Pre Escolar, mientras que en Pre Media la cobertura era de un 67.4%.

Con base a lo anterior el Gobierno propuso una estrategia social fundamentada en 2 ejes prioritarios, la Formación del Capital Humano para el Desarrollo y la Inclusión Social; procurando una educación de calidad con igualdad de oportunidades, sustentada en la universalización de la educación inicial, mejora del acceso a la educación básica completa, desarrollo de Escuelas Efectivas o de Calidad y la transformación e innovación curricular. Gobierno de la República de Panamá (2010).

Para el quinquenio 2014-2019, la propuesta de gobierno para la educación considera como situación de contexto, el bajo nivel de competitividad del país, evidenciado en el Informe WEF 2014-2015, en donde de los 12 pilares de la competitividad para Panamá, lo educativo (educación primaria, de la capacitación laboral y

de la educación superior) se plantea como una de las dimensiones más críticas. De esta manera la estrategia de gobierno se propone asegurar una “Buena vida para todos”, para lo cual y desde lo educativo impulsa la “Educación bilingüe de calidad” y la “formación continua para la innovación”. (Gobierno de la República de Panamá, 2014)

Específicamente la estrategia de intervención toma en cuenta: (1) el fortalecer la capacidad de gestión del conjunto del sistema educativo procurando que la misma se realice de forma descentralizada y eficiente; (2) la reducción de las inequidades en la prestación de servicios educativos sobre todo en las áreas indígenas, (3) asegurar una inversión sostenida y suficiente en materia educativa para lo cual se propone continuar el Programas de beca universal, becas de asistencia educacional, construcción, reparación y equipamiento de centros educativos, programas de nutrición y fortalecimiento tecnológico y (4) mejorar la capacidad de los docentes de enseñar y de los administradores y supervisores de evaluar esta enseñanza, así como (5) invertir en infraestructura y equipamiento escolar; principalmente.

En el último quinquenio (2019- 2024), desde la planificación, resultó alentador que la propuesta de desarrollo gubernamental conocida como 4 Pilares y una Estrella (educación) diera especial relevancia al sector educativo (Gobierno de la República de Panamá, 2019). La ponderación del tema educativo se fundamenta en la preocupación por los resultados de las pruebas internacionales y las grandes desigualdades que el sistema tiene a lo interno, con la existencia de infraestructura deplorable (escuelas rancho), baja matrícula, deserción y repitencia, sobre todo en zonas rurales e indígenas. Atendiendo a lo anterior, se proponen cambios tendientes

a lograr el mejoramiento significativo de la calidad y cobertura del sistema educativo.

Vale destacar que, en ese mismo periodo, el Pilar Estratégico de Combate a la Pobreza y Desigualdad, propone el Plan Colmena dirigido a reducir la pobreza y cerrar la brecha de las desigualdades a partir de la organización territorial y la implementación integral de la política pública que asegure su desarrollo. En su Eje, de Desarrollo Social, considera la educación y propone acciones clave en términos de becas, acceso a internet y escuela para padres.

En lo que respecta a servicios educativos, los 300 corregimientos¹ localizados con la población más pobre cuentan con aproximadamente 1,873 centros educativos y con más de 391,452 estudiantes, desde la educación inicial hasta la media. De acuerdo con el Plan Colmena, estos estudiantes deberán ser la prioridad en términos de inversión de recursos financieros e implementación de cada uno de los ejes, líneas estratégicas, acciones y programas del Plan Estratégico de la Gestión 2019-2024 (Ministerio de Educación, 2019).

Específicamente dentro de la “Estrella” se señala la necesidad de impulsar los acuerdos de política educativa identificados en el marco del Compromiso Nacional por la Educación (2016-2017), aspecto que resulta interesante dado que pretende encaminar las acciones del sector fundamentadas en la continuidad, el seguimiento y la evaluación de las políticas y líneas de acción propuestas por el COPEME.

La estrategia de gobierno prioriza seis acciones concretas en lo educativo: 1. Programa Estudiar sin hambre, 2, “Academia Panamá para el futuro” (centro educativo de excelencia que becará a los estudiantes más sobresalientes de los centros escolares de las 16 regiones educativas del país), 3. Programa “Becas para el futuro”

¹ Unidad administrativa más pequeña de la República de Panamá, están conformados por barrios, caseríos y comunidades cercanas unas a otras.

(estudiantes sobresalientes), 4. “Academias internado encontrando el buen camino” (modelo de formación integral y disciplina), 5. “Centro de formación y capacitación continua de inglés, STEAM” y

estrategias pedagógicas para educadores, 6. Creación del Instituto de altos estudios para el perfeccionamiento del docente.

Tabla 1. Identificación de lineamientos de política educativa en tres periodos de gobierno

Pe-ríodo	Políticas	Programas proyectos emblemáticos
2009-2014	<p>Fortalecimiento de la Educación Inicial.</p> <p>Facilitar el acceso a la educación básica completa.</p> <p>Desarrollar modelos de Escuelas Efectivas o Escuelas de Calidad.</p> <p>Promoción de valores en la comunidad educativa.</p> <p>Alfabetización, post alfabetización, terminación de educación básica general y formación laboral.</p> <p>Nutrición de menores en edad escolar.</p>	<p>Innovaciones curriculares en la Educación Media (40 escuelas piloto).</p> <p>Invertir sustancialmente en capacitación en servicio de los equipos docentes centrada en mejorar sus prácticas pedagógicas.</p> <p>Acceso Universal al Internet.</p> <p>Programa de Alimentación Complementaria.</p> <p>Dotación de libros, uniformes y útiles escolares por un monto.</p> <p>Ampliación del programa de Becas.</p>
2014-2019	<p>Política 1: Modernización y Calidad Educativa.</p> <p>Política 2: Desarrollo de un Modelo de Gestión Eficiente y Eficaz.</p> <p>Política 3: Educación para el Desarrollo.</p> <p>Política 4: en la Educación.</p> <p>Política 5: Asegurar una Política Educativa de Estado.</p>	<p>Programa Aprende al Máximo (enfoque en comprensión lectora y matemática).</p> <p>Programa Panamá Bilingüe.</p> <p>Programas de Educación Inicial No Formal, Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACEI).</p> <p>Modelo integral de gestión del recurso humano que aporte información y datos estadísticos para la toma de decisiones.</p> <p>Ampliar la jornada escolar en los centros que así lo permitan.</p> <p>Plan de mantenimiento preventivo y correctivo de la infraestructura a nivel nacional.</p> <p>Dotar a los centros educativos con las mejores herramientas tecnopedagógicas.</p> <p>Dotar de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC'S).</p>
2019-2024	<p>Ejes:</p> <p>1 - Calidad de la educación.</p> <p>2 - Equidad educativa.</p> <p>3 - Formación de educadores.</p> <p>4 - Gestión de la educación.</p> <p>5 - Inversión en la educación.</p>	<p>Programa Estudiar sin Hambre.</p> <p>Programa Encontrando el Camino Correcto (jóvenes en situaciones de riesgo).</p> <p>Programa Desarrollo Integral de la Primera Infancia.</p> <p>Programa Jóvenes con Oportunidades.</p> <p>Creación del Instituto de Altos Estudios para el Perfeccionamiento Docente.</p> <p>Creación del Centro de Formación y capacitación continua de inglés y STEAM.</p>

		<p>Instituto Nacional de Evaluación Educativa.</p> <p>Aplicación sistemática de las pruebas CRECER a estudiantes de 1.º, 3.º, 6.º, 9.º y 12.º y continuar participando en pruebas internacionales.</p> <p>Fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe.</p> <p>Implementar un modelo pedagógico para atender a las Escuelas Multigrado.</p>
--	--	---

Evidentemente, la implementación de estos lineamientos estuvo sujeta a la voluntad política, la disponibilidad financiera, el acuerdo con los actores relevantes del sistema y la disponibilidad de recursos humanos calificados, suficientes y

comprometidos. Sobre el alcance de los programas es poca la información que se tiene, pero podría aproximarse con algunos hechos que hacen parte de la comunicación gubernamental y mediática respecto a la política educativa (Tabla 2).

Tabla 2. Logros y debilidades de algunas reformas

Pe-riodo	Cumplido	No Cumplido
2010 - 2014	<ul style="list-style-type: none"> ● Se implementó la Transformación Curricular, en Media, enfocándose en competencias básicas. ● Reducción del número de bachilleratos de 85 a 16. ● Incremento en la cobertura educativa, especialmente en zonas rurales. ● Dotación de equipos de cómputo a estudiantes. ● Beca Universal, internet gratis. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Persistencia de problemas de articulación entre niveles educativos. ● Aumento en la deserción escolar y repitencia, con cifras que mostraron un 3.35% en 2015. ● Resultados insatisfactorios en pruebas estandarizadas como PISA y TERCE.
2015 - 2019	<ul style="list-style-type: none"> ● Mayor autonomía escolar y participación comunitaria en la gestión educativa. ● Establecimiento de mecanismos para evaluar la gestión educativa a nivel local. ● Capacitación de docentes y estudiantes en el idioma inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Resultados desiguales en la implementación de políticas entre diferentes escuelas. ● Dificultades para mantener la calidad educativa a pesar de la descentralización.

2020	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementación acelerada de la educación digital y a distancia, debido a la pandemia. ● Capacitación docente en el uso de plataformas digitales para la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desigualdades en el acceso a tecnología, afectando el aprendizaje de estudiantes vulnerables.
-	<ul style="list-style-type: none"> ● Construcción y remodelación de escuelas (73 proyectos terminados) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gran parte de la Infraestructura escolar sin atender (agua, acceso internet, entre otros)
2024	<ul style="list-style-type: none"> ● Academia Bilingüe Panamá para el Futuro, creada y en funcionamiento. ● Beca Universal. Se crea el Programa de Asistencia Social Educativa PASE-U, (Ley 148 de 21 abril de 2020), que aumenta la cobertura de los estudiantes beneficiados, incluyendo el subsistema no regular, incrementa la asignación anual por nivel, etapa educativa y aumenta el monto anual de matrícula y mensualidad de las escuelas particulares. ● Programa Estudiar sin Hambre implementado en 1,000 centros educativos y 450 comedores escolares instalados. ● Centro de Desarrollo Profesional de Docentes de inglés en funcionamiento. Se atienden docentes en su primera fase de implementación, por medio del Programa Formador de Formadores, Certificación Internacional (Ministerio de Educación, 2024). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de recursos adecuados para garantizar una educación virtual efectiva para todos los estudiantes. ● Persisten desigualdades entre regiones y grupos socioeconómicos, afectando el acceso y la calidad educativa.

Es importante destacar que el último Plan de Acción, debido a la pandemia del COVID-19 y la consecuente crisis debido al cierre de los centros escolares del país, con afectaciones a cerca de 850,000 mil estudiantes, condujo a replantear lo programado, dándole prioridad a infraestructura y bioseguridad (disponibilidad de agua, kits de salud), tecnología, conectividad y formatos de comunicación (Plataforma Educativa Integrada, producción y adaptación de recursos educativos en múltiples formatos), uso de medios masivos como la radio y la televisión, apoyo psicoemocional, y reformas legales y administrativas. (Ministerio de Educación, 2020)

Realidad actual y perspectivas de la participación informal en los centros educativos. Ventajas e inconvenientes detectados.

Los docentes participan anualmente en las capacitaciones que brinda el

MEDUCA, con la finalidad de mejorar su desempeño profesional y educativo, mediante: talleres, charlas, investigaciones, trabajos grupales y exposiciones orales, orientadas al fortalecimiento del proceso de enseñar y aprender, incluyendo estrategias, actividades dinámicas, técnicas, instrumentos novedosos y actualizados para implementar nuevas experiencias de aprender por cuenta propia. Igualmente, se tratan contenidos específicos relacionados con las áreas de su especialidad, diplomados, así como la formación a nivel superior con postgrados, maestrías, intercambio de experiencias con pasantías en otros países y sistemas educativos, habilidades idiomáticas y metodologías de enseñanza, entre otras. Estas capacitaciones benefician al personal docente de las 16 Regiones Educativas.

En cada escuela o colegio, ya sea oficial o particular, los padres y madres de familia deben formar asociaciones que promuevan estos fines. Estas asociaciones

pueden organizarse en federaciones, y estas, a su vez, en confederaciones. Asimismo, existen normas para la creación y funcionamiento de las Comunidades Educativas en cada centro escolar. Estas instancias son esenciales para el buen funcionamiento del plantel, y están compuestas por cinco miembros y sus suplentes: el director, docentes, padres y madres de familia, y estudiantes. Las Comunidades Educativas son flexibles, lo que les permite dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje al ofrecer ambientes y herramientas apropiadas para el estudio y la consecución de logros de calidad, garantizando una buena convivencia con el personal docente, un factor crucial en este proceso.

Todos los centros educativos deben tener comunidades educativas reguladas por el Decreto de Gabinete N° 346 de 2002, no obstante, esta iniciativa no está activa en todos los planteles educativos. Según el Magíster Omar Batista, Director Nacional de Educación Comunitaria y de Padres de Familia para el periodo 2019-2024, existen algunas experiencias que destacan buenas prácticas en ciertos centros escolares (Batista, 2024):

- La Escuela de Cerro Iglesias en la Comarca Ngabe Buglé. Su Comunidad Educativa está integrada por los 5 miembros que establece el decreto mencionado y se ha convertido en un equipo de trabajo muy dinámico, efectivo e innovador, tanto en los aspectos pedagógicos que compete a los aprendizajes de calidad de los alumnos, como en el área administrativa, creando mejores ambientes educativos.
- La Comunidad Educativa de la Escuela de Catar, ubicada en Panamá Este. Este equipo ha mostrado mucha sensibilidad a los problemas de su escuela y liderazgo creativo, para resolver los problemas que puedan afectar el proceso

de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

- En las zonas urbanas se destaca la Comunidad Educativa del Instituto Profesional y Técnico (IPTC), situado en La Chorrera, Panamá Oeste. La representante de los padres y madres de familia hoy es parte de COPEME, en el nivel nacional, electa como un reconocimiento a su compromiso y conocimiento del funcionamiento de los planteles educativos y sus opciones efectivas de transformarlos a partir de las bases.
- Otro ejemplo lo tenemos en un plantel multigrado, llamado Tierra Prometida, en Chepo, donde se cuenta, además, con un centro de telebásica.
- También existen experiencias exitosas en el Colegio José Santos Puga, en Santiago, provincia de Veraguas y en el Centro de Educación Básica General Simeón Conte, en Penonomé, provincia de Coclé. Ambos planteles están situados en ciudades que son capitales de sus respectivas provincias y que tienen elevadas demandas por cupos escolares, constituyendo ejemplos de buenas prácticas, como el trabajo en equipo, el interés por la calidad y la equidad educativa, la rendición de cuentas, la participación comprometida de los actores y el planeamiento estratégico.

Según cifras oficiales del Ministerio de Educación (MEDUCA), durante los años de la pandemia por COVID-19 (2020 y 2021), aproximadamente 12,785 estudiantes abandonaron las aulas escolares. En 2022, esta cifra aumentó a 20,110 alumnos, siendo la mayor parte de la deserción en la enseñanza primaria, con 12,408 estudiantes. Este fenómeno es inédito en la historia de la enseñanza primaria en Panamá, dado que este ciclo

escolar ha sido tradicionalmente el más demandado por estudiantes y familias en todo el territorio nacional.

De acuerdo con datos del MEDUCA, solo el 36 % de los estudiantes alcanzaron un nivel mínimo en las pruebas de competencia lectora, el 19 % en matemáticas y el 29 % no lograron el nivel mínimo en las pruebas de competencia científica. En 2024, el grado de escolaridad promedio (la enseñanza primaria) es de 9 años, mientras que en las comarcas indígenas es de solo 5 años (MEDUCA, 2024).

Estudios previos identifican que las regiones con las tasas más altas de deserción escolar en los niveles primario, premedia y media son las comarcas indígenas y las regiones de Darién, Bocas del Toro, Coclé y Los Santos (MEDUCA, 2014). En este sentido, De León et al. (2021) señalan que las escuelas ubicadas en Panamá Este, las comarcas, Darién y Herrera presentan los mayores problemas de exclusión educativa. Entre las causas principales destacan las barreras económicas (42 %), las situaciones familiares (33 %), la desintegración familiar y la falta de valorización de la educación por parte de los padres y madres de familia. Además, en las tres primeras regiones, la distancia entre el hogar y el centro educativo también influye en la exclusión escolar.

Otro elemento de interés es que los docentes tanto en el MEDUCA, como en las universidades, pueden seguir trabajando después de jubilarse. En Panamá los docentes se jubilan al completar 57 años de edad las mujeres y 62 los hombres. Esto impide la renovación del cuerpo docente. El nuevo personal docente asumiría un compromiso de adquirir y aplicar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, que incluyan, entre otras, tecnologías digitales, habilidades blandas y que aprendan a conocer permanentemente.

Según Álvarez Morel y Allein (2021), algunos de los factores sociales asociados a la deserción escolar incluyen el consumo de

drogas, dificultades de aprendizaje, ausencias de docentes por nombramientos tardíos, enfermedades, paros y huelgas, y la falta de técnicas de estudio adecuadas en áreas como lectoescritura, matemáticas y comprensión lectora. Además, factores como el embarazo a temprana edad, la participación en pandillas, el *bullying*, la pobreza extrema, la separación de los padres, y el tipo de familia (estables-inestables, integradas-desintegradas) también impiden el avance escolar. La falta de apoyo didáctico de los padres, junto con los efectos socioemocionales del confinamiento durante la pandemia, agravan el problema de la deserción.

Algunas experiencias de interés

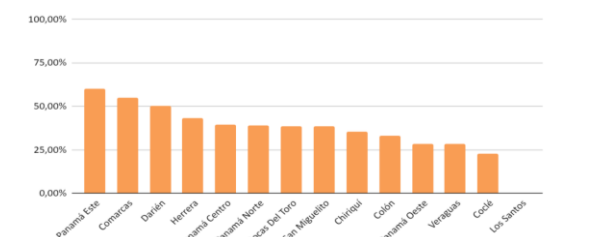
La República de Panamá, es un país situado en Centroamérica y es el puente entre las dos Américas: la del Sur y la del Norte. Tiene una población cercana a los 4,4 millones de personas. En la historia reciente, este país logró altas tasas del producto interno bruto (PIB), que junto a los ingresos del Canal de Panamá y a la inversión extranjera, significaron un capital real muy significativo. Sin embargo, la pandemia (2020-2022), debilitó significativamente esta capacidad de generar ingresos y afectó negativamente las bases de la economía, así como sucedió en otros países. (Bernal, 2003).

El sistema educativo panameño ha venido construyéndose desde el año 1903, con la separación de Panamá de Colombia y el nacimiento de la República. Este sistema ha logrado avances muy importantes en su cobertura, pues sus escuelas y matrícula han crecido significativamente en todo el territorio nacional. En el año 2024 su matrícula alcanzó un total de 991.872 estudiantes, incluyendo los 3.648 estudiantes de 0 a 3 años de edad. (Bernal, 2003).

Todos estos alumnos estudiaban en las 3.100 escuelas o establecimientos educativos, en donde un 15% de ellos era del sector particular. Según el Informe de

Gestión del Ministerio de Educación del 2020 al 2024, el 55% de estos establecimientos de enseñanza primaria, eran escuelas multigrado, que funcionaban con 1 o 2 docentes, ubicadas principalmente en zonas rurales e indígenas. Estas escuelas concentran apenas el 1.5% de la matrícula nacional. El sistema educativo cuenta con unos 47.500 docentes en los diferentes niveles y modalidades educativas (formales y no formales).

Gráfico 1. Porcentaje de centros que identificaron un problema de exclusión educativa por región



Fuente: Percepciones e Intervenciones Relacionadas a la Deserción Escolar en Escuelas Oficiales de Panamá. 2021

En respuesta a los desafíos identificados en el estudio, el Ministerio de Educación (MEDUCA) ha implementado programas de Retención y Reinserción Escolar, dirigidos tanto a jóvenes como a adultos, así como programas de Aprendizaje Acelerado y educación mediante el programa en Escuela en casa.

Para complementar la formación académica, el MEDUCA ofrece programas como "Panamá Bilingüe", que busca la formación en el idioma inglés y la actualización curricular con bibliotecas de aula. Además, ha implementado metodologías de enseñanza y evaluación en 200 centros educativos con bajo desempeño escolar y actividades relacionadas con el desarrollo sostenible (Objetivo 4.7), programas de educación ambiental y gestión de riesgo ante desastres.

En 2024, el MEDUCA había conectado 2.048 centros escolares a internet para

fomentar el uso de tecnologías digitales, un avance significativo en comparación con los 1.805 centros conectados en 2020. Otro programa clave es "Estudiar sin Hambre", que en 2023 benefició a 450 escuelas con 6.2 millones de platos servidos, aumentando en 2024 a 1.000 centros escolares y sirviendo 9.7 millones de platos.

Cuadro 1. Cantidad de estudiantes que repiten el grado en la etapa primaria, República de Panamá. Año: 2017-2021

CANTIDAD DE ESTUDIANTES REPITIENTES REGISTRADOS EN LA ETAPA PRIMARIA					
Grado	2017	2018	2019	2020	2021
Total	13,294	16,074	13,754	11,592	1,638
1°	3,449	4,313	3,912	3,234	346
2°	3,298	4,008	3,320	2,882	305
3°	2,654	2,727	2,431	2,087	258
4°	1,855	2,263	1,961	1,595	275
5°	1,390	1,824	1,369	1,171	244
6°	648	939	761	623	210

Fuente: Estadística Indicadores 2017-2022. MEDUCA

Durante el año 2021, se atendieron a 11.518 estudiantes en el proceso de rehabilitación escolar. Para el 2022, la cifra aumentó a 13.823 alumnos, y en el período 2023, se sumaron 5.300 educandos. Para el período 2023-2024, se establecieron lineamientos de acción educativa con el objetivo de disminuir la tasa de reprobación y la cantidad de estudiantes que abandonan la escuela. En respuesta a este grave problema, se creó la estrategia de Alerta Temprana, que debe implementarse en cada uno de los centros escolares del país. Esta estrategia tiene como finalidad desarrollar un sistema que brinde información oportuna para rescatar a los estudiantes en riesgo de perder el año escolar o de abandonar el sistema educativo. Además, se ofrecieron guías y recursos para atender situaciones críticas, como un manual de buenas prácticas en los servicios psicoeducativos, guías de apoyo socioemocional y cuadernillos de salud mental.

Entre las acciones dirigidas a los estudiantes se incluyen cursos sabatinos de guitarra, danza urbana, teatro, violín, coro, banda sinfónica juvenil, dibujo y pintura. También se llevó a cabo el Concurso Nacional de la Voz y el Canto Folklórico Dora Pérez de Zárate y Manuel F. Zárate, así como cursos de capacitación para jóvenes líderes y para aquellos en situación de vulnerabilidad, entre otras iniciativas (MEDUCA, 2024).

Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la participación social en los centros educativos

1. El sistema educativo panameño es la red de servicios más grande que posee el país y el medio más importante que históricamente ha representado al Estado panameño en el territorio nacional. Tiene una reconocida influencia en el proceso civilizatorio y de prosperidad que se espera logre el país mediante la formación integral del talento humano, la equidad y el desarrollo sostenible de la sociedad panameña.
2. El Ministerio de Educación (MEDUCA), coordina las instituciones del sector educativo en las dimensiones del deporte, la formación profesional, la educación de personas con discapacidad y el fomento del recurso humano. Ello ha permitido crear una amplia red de planes, programas, proyectos y actividades que apuntan al mejoramiento creciente de las capacidades cognitivas, socio afectivas, psicomotoras, habilidades y destrezas técnico profesionales que son indispensables para que el país pueda avanzar hacia el logro de los objetivos del desarrollo humano, disminuir la brecha social y tecnológica, apoyar la inclusión y la diversidad social y crear esperanzas hacia un futuro más humano con

armonía y paz para toda la población.

3. La pandemia generada por el Covid-19, que se produjo a escala mundial entre el 2020 y el 2022, tuvo procesos y efectos catastróficos en todos los segmentos de la sociedad global y nacional. El sistema educativo panameño, se observó seriamente afectado con el ausentismo de docentes, estudiantes, directivos y supervisores para atender el proceso de enseñanza-aprendizaje normalmente. La opción que se adoptó fue la enseñanza virtual, mediante plataformas, herramientas como computadoras, celulares, programas de radio y televisión, guías autodidácticas, entre otros recursos de aprendizaje. Esta modalidad virtual se vio afectada por la ausencia de internet en la mayor parte de los establecimientos docentes del país. A diferencia de otros países de la región, el prolongado cierre de las escuelas, en el caso de Panamá, que fue el mayor, influyó seriamente en los aprendizajes y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Muchos estudiantes que pasaron tiempo prolongado de confinamiento fueron afectados por los trastornos socioemocionales, la ansiedad y la depresión, otros perdieron los aprendizajes logrados y un significativo número dejó de estudiar en la escuela.
4. Una característica relevante del sistema educativo es, sin duda, la diversidad de intereses que se mueven a su alrededor. Se pueden encontrar interés desde los más inmediatos como los estudiantes, los docentes, los padres y madres de familia, hasta el de los políticos con sus apuestas a tener un buen servicio educativo en el país o las poblaciones distantes de la una

escuela o de una oportunidad de aprender los conocimientos básicos. Los estudiantes son los protagonistas por naturaleza del sistema educativo. Son ellos los que representan la generación actual y del futuro, se dedica el mayor esfuerzo en su formación con los conocimientos, habilidades, destrezas y valores, que les permitan ser sujetos responsables de su historia personal y de la edificación de una sociedad más justa, próspera y creativa, para la felicidad de toda la población. Se ha comprobado que se aprende desde el útero materno hasta el final de los días de existencia de la persona adulta, gracias a la plasticidad cerebral. Igualmente, se reconoce el valor que tiene el cerebro humano en los aprendizajes de los alumnos. ¿Cuáles son los hechos que más interés despierta en ellos?, ¿cuánto recuerdan ellos de una experiencia de aprendizaje?, ¿cómo se modifica el cerebro utilizando tecnología digital?, ¿cómo puede el docente contribuir a lograr mayor comprensión y memoria de aquellos aspectos que les enseña a sus estudiantes? Existen pruebas científicas que las neuronas cerebrales se regeneran lentamente, potenciando de este modo el aprendizaje y la memoria. La niñez en la primera infancia hasta los tres años está en capacidad de aprender y desarrollar capacidades cognitivas, socioafectivas y valores importantes que quedarán grabados en sus mentes hasta la edad adulta. De allí la importancia de aprovechar este periodo de desarrollo de la niñez, para su estimulación y creación de la motivación necesaria para seguir aprendiendo. Es fundamental entonces que el MEDUCA pueda fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en estas edades tempranas y continuar en la

enseñanza en el Preescolar, la Primaria, la Premedia y la Media, asegurando aprendizajes efectivos e interés por seguir aprendiendo y construyendo conocimientos. La escuela puede ser un escenario importante para aprender y socializar la cultura, hacer amistades y lograr comportamientos apropiados en las edades de estos alumnos. Frente a situaciones extremas como la pandemia, tener en cuenta el valor que tienen los alumnos y sus requerimientos de aprendizaje, utilizando las vías e instrumentos más apropiadas, para esta finalidad. Visto que una buena parte de la población escolar proviene de hogares de pobreza y carencias múltiples, es deseable que en todas las escuelas se ofrezca un almuerzo caliente, que pueda revitalizar a esa niñez y adolescentes que una buena parte de ellos van a la escuela sin ingerir alimentos.

5. El personal docente. Es innegable que el estudiante no construye conocimientos individualmente y en aislamiento, este proceso requiere del acompañamiento y la mediación de otros protagonistas, como son el docente y sus compañeros de salón. El docente puede asumir diferentes roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como: animador, facilitador, guía, tutor, investigador educativo y, también, trasmisor de conocimientos. El docente es el mediador entre el estudiante y el conocimiento. La adecuación del currículo por los docentes es un ejercicio de la profesión que permite trabajar con sus alumnos, pensando en la diversidad y en la individualidad de cada persona que aprende, sus expectativas personales, las actitudes que asumen y el uso que le dan a los aprendizajes adquiridos. Para ello se espera que el docente sea

competente, responsable, estudioso, empeñado en actuar con los valores y actitudes que fomenten la cooperación, la construcción de conocimientos y la solidaridad con sus estudiantes. Este docente debe tener dominio y conocimiento en profundidad de la materia que enseña y que espera sea aprendida por sus alumnos según la programación curricular establecida. Los docentes pueden ser parte de asociaciones o gremios, siempre que parta del principio que su lealtad principal es con los alumnos y su desarrollo personal. El docente de las escuelas multigrado, de los alumnos con discapacidad o dificultades en los aprendizajes, de los adolescentes en riesgo que presentan vulnerabilidad social, que viven en pobreza extrema, que están obligados a rehabilitar continuamente, de los que abandonan la escuela. Ese docente debe ser en esencia alguien que esté motivado y comprometido personal y profesionalmente con sus alumnos, independientemente de la condición que estos vivan o de las dificultades que enfrente para cumplir éticamente con sus obligaciones y con salvar el futuro de quienes se sienten inseguros y sin esperanzas de alcanzarlo, para llevar una vida plena y provechosa.

6. Los padres y madres de familia y los acudientes. Son las personas que viven más cerca de la niñez, la adolescencia y la juventud. Se espera que se interesen y vivan la salud física, mental y social, los aprendizajes, las dificultades e, igualmente, celebren los éxitos escolares de sus hijos o acudidos. El Estado y el MEDUCA han organizado a los padres y madres de familia, para que participen en el bienestar escolar de sus hijos, en todos los planos: nacional, regional,

local e institucional. La familia debe mantener una comunicación respetuosa y fluida con el docente o los docentes de sus hijos y estar informados sobre las actitudes y comportamientos de ellos en el salón de clases. Su deber es apoyar en los deberes escolares a sus hijos, evitando siempre hacerles sus tareas y buscar que logren comprender y ejecutar sus responsabilidades como estudiantes. Se reconocen las limitaciones que tienen muchos padres y madres de apoyar con los deberes a sus hijos, por la falta de escolaridad o por conocimientos nuevos que desconocen. Pero pueden colaborar con sus hijos permitiendo que otros docentes o profesionales de la comunidad orienten y sirvan de facilitadores en sus tareas. También, cuando los padres y madres de familia acogen en sus hogares a sus compañeros de salón, para realizar juntos una investigación, completar un cuestionario o resolver problemas de la vida diaria. Promover la jornada extendida en las escuelas, de modo, que cada grupo de estudiantes, además de atender sus deberes bajo la guía de su docente, tenga la oportunidad de aprender otros conocimientos y habilidades musicales, culturales, científicas, entre otras.

7. Directores de Centros Educativos y Supervisores Regionales. Estas dos categorías de funcionarios representan, en teoría, un mecanismo importante para el avance de los centros educativos bajo su responsabilidad, especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y equidad. En el texto hemos presentado ejemplos de centros educativos ubicados en comunidades pobres, que han sobresalido gracias a la buena labor realizada por sus directores y los

docentes en el salón de clases. Estas experiencias, en general, no han dependido de los supervisores regionales. Han sido los directores quienes han asumido las tareas fundamentales para obtener resultados importantes en sus establecimientos educativos, entre los cuales pueden mencionarse: la capacidad de trabajar en equipo, el liderazgo democrático, la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos de la escuela; el buen manejo de los recursos humanos, financieros y materiales; la asesoría continua a sus docentes, las buenas relaciones con el entorno, especialmente con los padres y madres de familia y acudientes, las autoridades y personas de la comunidad comprometidas con la educación. Se esmeran, igualmente, en la creación y puesta en marcha de las Comunidades Educativas del Centro a su cargo, orientando eficazmente a sus integrantes (docentes, estudiantes, padres y madres de familia) y facilitando la ejecución de sus proyectos técnico-pedagógicos y constructivos.

8. Son interesantes las experiencias de buenas prácticas en la dirección de centros educativos. Contrario al caso de los supervisores regionales. Muchos docentes, que tienen algunos años de trabajar en el sistema educativo, extrañan las visitas de los supervisores en el salón de clases. Estas visitas eran importantes para que se estableciera una relación profesional apropiada con los docentes de las escuelas a su cargo. El supervisor formulaba preguntas a los estudiantes para conocer los avances en el programa de estudio, revisaba los planes diarios o semanales de los docentes, igual que su libreta de calificaciones y, al salir, dejaba un acta con las

observaciones más importantes de esa visita, donde expresaba las fortalezas, debilidades y recomendaciones para el mejoramiento de la función docente y el aprendizaje de sus estudiantes. Algunos docentes con experiencia en el sistema valoraban la labor del supervisor como un profesional debidamente organizado y motivado en su labor de orientación y acompañamiento a los maestros/as a su cargo.

9. Como ha ocurrido en muchos países, la pandemia que surgió en Panamá (2020-2022), causó efectos nocivos en el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, con el ausentismo de estudiantes, docentes y directores; la falta de internet en las escuelas rurales y comarcales, la carencia de herramientas tecnológicas y el confinamiento de la niñez y adolescentes, que provocó síndromes de ansiedad son, entre otros, los perjuicios que produjo la pérdida de aprendizajes en los estudiantes, que habían sido logrados en la escuela.

Este estudio sobre la participación de los diferentes actores en la gestión del sistema educativo panameño es de gran trascendencia, pues muestra los roles y las tareas que efectivamente realizan quienes están más cerca de nuestros estudiantes, para contribuir a que ellos puedan acceder, mantenerse aprendiendo y obtener resultados educativos de calidad hacia la prosperidad de las familias y del país. La búsqueda de la calidad de los aprendizajes se ha constituido en un pilar esencial de las reclamaciones de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alvarez Morel, A., & Allein, C. (2021). FACTORES SOCIALES Y CULTURALES QUE INFLUYEN EN LA DESERCIÓN ESCOLAR, PROVINCIA DE PANAMÁ, 2020. *Enfoque*, 28(24), 58–67.

Recuperado a partir de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/enfoque/article/view/2164>

- Batista, O. (2024). Entrevista. Exdirector Nacional de Educación Comunitaria y Padres de Familia. MEDUCA. Panamá.
- Bernal, J. (2003) Universidad, Crisis Sanitaria y Revolución Industrial. Edit. Impreudelas. Panamá.
- De León, N., D'Alfonso, D., Warren, N., Dixon-Pineda, M., Beckford Brown, V., Vega García, J., & Helowicz, Ángela. (2021). Percepciones e Intervenciones Relacionadas a la Deserción Escolar en Escuelas Oficiales de Panamá. *Investigación Y Pensamiento Crítico*, 9(1), 05–21. <https://doi.org/10.37387/ipc.v9i1.207>
- Gobierno de la República de Panamá (2010) *Plan Estratégico de Gobierno 2010-2014*. <https://www.mef.gob.pa/plan-estrategico-de-gobierno/#:~:text=Plan-Estrategico-de-Gobierno-2011-2014-1%20Descarga%20Direcci%C3%B3n:%20Edificio%20OGAWA,%20V%C3%ADa%20Espa%C3%B1a%20y%20Calle%2052E>
- Gobierno de la República de Panamá. (2014). *Plan Estratégico de Gobierno 2014-2019*. <https://www.mef.gob.pa/wp-content/uploads/2020/12/Plan-Estrategico-de-Gobierno-2015-2019-1.pdf>
- Gobierno de la República de Panamá (2019) *Plan Estratégico 2020-2024*. <https://www.mef.gob.pa/plan-estrategico-de-gobierno/#:~:text=Plan-Estrategico-de-Gobierno-2011-2014-1%20Descarga%20Direcci%C3%B3n:%20Edificio%20OGAWA,%20V%C3%ADa%20Espa%C3%B1a%20y%20Calle%2052E>
- Golcher, I. (2021) *Diálogos educativos en Panamá: 1979-2021*. Editorial Novo Art, S. A.
- Ministerio de Educación (2009). *Plan Estratégico (2009-2014)*. <https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-06/PLAN ESTRATEGICO MEDUCA 2009 - 2014.pdf>
- Ministerio de Educación de Panamá (2014). *Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2014 – 2019*. https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-11/Plan-Estrategico-MEDUCA-Oficial-2014%20-2019_3.pdf
- Ministerio de Educación de Panamá (2020) *Plan de Acción de la Estrategia de MEDUCA para enfrentar el COVID-19: La Estrella de la Educación no se Detiene*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3084/plan-accion-estrategia-meduca-enfrentar-covid-19-estrella-educacion-se-detiene>
- Ministerio de Educación (2024). *Informe de Gestión 2019-2024*. https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/editor/107/informedegestion_web-comprimido.pdf

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 “doble ciego” 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. Si en la elaboración del artículo se utiliza como recurso herramientas de Inteligencia Artificial, debe explicitarse como nota al pie del título.

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 ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto Universitario Elbio Fernández (IUEF).

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

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

