

Prácticas de cultura institucional y liderazgo escolar en una escuela primaria

*Fabián Martínez*²

RESUMEN

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

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

Summary

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

un espacio de discusión.

Referentes Teóricos

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

¿Qué entendemos por innovación educativa?

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

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

Del mismo modo, Carbonell define innovación educativa como una

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué entendemos por culturas escolares?

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

¿Qué entendemos por liderazgo escolar?

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

oportunidad y cultural).

Metodología

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

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

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

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



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

Hallazgos

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

Prácticas relacionadas con la variable cultura institucional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A través de distintas instancias de participación, la

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

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

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

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

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

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

Prácticas relacionadas con la variable liderazgo escolar

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

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

4 PEC corresponde a la propuesta educativa de la congregación.

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

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

Discusión

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

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

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

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

Una investigación de Pérez Aguirre (2011) encuentra

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

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

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

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

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

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

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

5 M corresponde a los testimonios de las maestras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 PI corresponde al testimonio de la profesora de Informática.

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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