



UNIVERSIDAD CLAEH
Programa Educación
Maestría en Didáctica de la Educación Superior

**CREACIÓN Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO
CON LIDERAZGOS DIRECTIVOS**

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA DEL ACCIONAR COLECTIVO

TESIS DE MAESTRÍA

Autora: Virginia Piedra Cueva

Tutora: Dra. María Inés Vázquez

Montevideo

6 de abril de 2023.

Dedico este trabajo a quienes diariamente,
hacen palpar a los centros educativos,
vitales escenarios en que, ante todo,
enseñamos formas de ser, estar y convivir,
pero también, abrimos ventanas a mundos posibles.
Son quienes sostienen, con su cuerpo y emociones,
espacios donde siguen ocurriendo cosas maravillosas,
a pesar de todos los pesares.

Agradecimiento profundo al grupo de colegas
que se embarcó en esta rica travesía compartida.
A Rossana, y su silenciosa y significativa voz.
A María Inés, por su profesional y cálida compañía.
A Julia, y su vital apoyo en todo este recorrido.
A María, y su aliento incondicional.
A mi familia querida, que de cerca y de lejos,
comparte, sustenta y nutre siempre.
A Sergio, el mejor colaborador y crítico
en la representación gráfica de las ideas,
por condimentar con paciencia y buen humor
este andar.

Resumen ¹

En Uruguay, urge asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de todos los estudiantes, así como garantizar la equidad y los aprendizajes significativos. Sin embargo, arraigadas prácticas de enseñanza no logran adecuarse a las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones. Identidades profesionales construidas bajo viejos paradigmas e inmersas en culturas donde se han afianzado determinadas formas de concebir y desempeñar la docencia, no se transforman fácilmente. Como lo señalan investigaciones en distintas partes del mundo, también las políticas que apuntan a su transformación distan de poder lograrlo. Los centros educativos, unidades del cambio y espacios privilegiados para el desarrollo profesional, tienen un rol protagónico en dichas transformaciones, con liderazgos promotores de procesos de autotransformación. En la búsqueda de herramientas que contribuyan a ello, en esta investigación-acción se implementa la metodología de Creación y Gestión del Conocimiento (CGC) con directores de los distintos niveles de la educación pública uruguaya. Con amplio respaldo a nivel internacional y escasos antecedentes en el ámbito educativo de nuestro país, esta metodología muestra potencialidad para constituirse en una herramienta que contribuya a enfrentar el desafío. El estudio permitió aprender *desde el hacer*, en forma conjunta con quienes participaron, en un proceso que tuvo valor formativo para sus participantes, y fomentó la movilización, aprovechamiento y creación de conocimientos, de acuerdo a diferentes necesidades y posibilidades de los procesos de quienes fueron protagonistas.

Palabras clave: CGC, prácticas educativas, aprendizaje organizacional, liderazgo directivo, autoría colectiva, autotransformación.

¹ Quien investiga asume que el lenguaje no es neutral y la importancia del uso de un lenguaje inclusivo, aunque la necesidad de facilitar la escritura y lectura del trabajo nos haga necesario utilizar términos genéricos.

Tabla de contenidos

Resumen	3
PRIMERA PARTE	8
DESDE DÓNDE PENSAR LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	8
Capítulo I	9
<i>Introducción</i>	9
1. <i>Motivos que justifican esta investigación</i>	9
2. <i>Las preguntas de partida en esta investigación</i>	17
3. <i>Los Objetivos</i>	18
Capítulo II	20
<i>Saber de dónde venimos, para comprender dónde estamos</i>	20
1. <i>Sistemas educativos arraigados (en la solidez), aunque desafiados</i>	20
2. <i>El movimiento y liquidez de este mundo complejo y entramado</i>	34
Capítulo III	49
<i>Marcos de comprensión habilitadores de la transformación</i>	49
1. <i>Andando, se avizora otro pradigma</i>	49
2. <i>El nivel operativo: estrategias que inspiran</i>	58
3. <i>Entre el aprendizaje organizacional (AO), las organizaciones que aprenden (OA) y la CGC</i>	69
4. <i>Los liderazgos, el desarrollo profesional y organizacional</i>	72
SEGUNDA PARTE	76
EL CONOCIMIENTO Y SU CREACIÓN	76
Capítulo IV	77
<i>La Creación y Gestión del Conocimiento en el desarrollo de las organizaciones</i>	77
TERCERA PARTE	111
DIRECTORES EN ACCIÓN: TRAS HERRAMIENTAS PROMOTORAS DE DESARROLLO	111
Capítulo V	112
<i>Una estrategia para promover procesos de CGC en contextos nacionales</i>	112
Capítulo VI	120
<i>La experiencia de implementar esta estrategia</i>	120
Capítulo VII	132
<i>Análisis del proceso y dimensiones-categorías utilizadas</i>	132
1. <i>Descripción de las dimensiones y categorías de análisis</i>	132
2. <i>Análisis del proceso observado</i>	140
Capítulo VIII	180
<i>Resultados globales de la investigación-acción</i>	180
CUARTA PARTE	190
HACIA UN FLUJO TRANSFORMADOR	190
Capítulo IX	191

1. Tres premisas que sustentan la búsqueda de estrategias	191
2. En procesos peculiares, en centros que lo son.	198
3. Las nuevas prácticas, la cultura participativa y la autoría colectiva	209
4. Limitaciones de este estudio	211
5. Aspectos éticos de la investigación	211
6. Validez de esta investigación-acción	211
Referencias bibliográficas	212
Anexo 1	225
<i>Siglas, abreviaturas e identificadores utilizados en esta investigación-acción</i>	225
Anexo 2	226
<i>Entrevista en profundidad a directores del Grupo CGC</i>	226
Anexo 3	227
<i>Guía para grupos de discusión</i>	227
Anexo 4	228
<i>Participación por centro en encuentros totales y parciales</i>	228

Índice de Tablas

Tabla 1 - Analizadores para reconocer emergentes. Aguerro y Vaillant, 2015	52
Tabla 2 - Tipos de conocimiento en una organización, de acuerdo a su contenido.....	85
Tabla 3 - Competencias profesionales para aprender y manejar el conocimiento.	92
Tabla 4 - Fases en el proceso de Creación y Gestión del Conocimiento.....	93
Tabla 5 -Estrategias a utilizar en procesos de CGC de acuerdo a qué se jerarquiza. Gairín, 2015.....	96
Tabla 6 - Funciones del moderador de procesos CGC en entornos on line. Anderson et al.2001.....	96
Tabla 7 - Dimensión Social e indicadores para el análisis de proceso de CGC	104
Tabla 8 - Dimensión Cognitiva e indicadores para el análisis de proceso de CGC.	105
Tabla 9 - Dimensión Moderación e indicadores para el análisis del proceso de CGC.	106
Tabla 10 - Componentes de la estrategia de CGC diseñada.	118
Tabla 11 - Repositorio de documentos utilizados en la investigación-acción.	121
Tabla 12 - Calendarización de la estrategia por componente y etapa	122
Tabla 13 - Encuentros del Grupo CGC efectuados en las dos etapas de implementación	125
Tabla 14 - Encuentros parciales con directores, EPD, o con equipos y director, EPE.	128
Tabla 15 - Entrevistas, grupos de discusión y visitas realizadas a seis de los centros	131
Tabla 16 - Dimensiones y breve descripción de las categorías de análisis.	134
Tabla 17 - Cuadro comparativo de cuatro tipologías referidas al conocimiento, según grado de complejidad	138

Tabla 18 - Dimensiones, categorías y variables utilizadas en el análisis.....	140
Tabla 19 Análisis del proceso cognitivo y secuencia jerárquica en base a Rodríguez (2009).	155
Tabla 20 - Proceso cognitivo y tipo/nivel de conocimiento en la secuencia jerárquica	161
Tabla 21 - Siglas, abreviaturas e identificadores utilizados en en este trabajo.....	226

Índice de figuras

Figura 1 - Finalización de la educación obligatoria de acuerdo a estrato socio-económico.....	11
Figura 2 - Egreso de educación media superior (2019) y desempeños en PISA (2018) por país.....	12
Figura 3 - Centros con “comunidad saludable” y docentes en centros saludables, por subsistema	13
Figura 4 - El desarrollo y los estadios evolutivos de los centros educativos de acuerdo a Gairín (2015).	56
Figura 5 - Analizador para la gestión del cambio. Vázquez, 2013	57
Figura 6 - El proceso caórdico: tránsito entre caos creativo y orden.	68
Figura 7 - De los datos a los conocimientos.	80
Figura 8 - Del conocimiento individual al conocimiento organizacional.	80
Figura 9 - Procesos desencadenados por la metodología CGC.	83
Figura 10 - Niveles de conocimiento para el intelecto profesional, Sacchi, 2005.	86
Figura 11 - Taxonomía de Bloom modificada por Anderson y Marzano.	87
Figura 12 - Componentes del conocimiento declarativo, Pérez Gómez, 2017.	88
Figura 13 - Ciclo de generación del conocimiento. Modelo de Nonaka y Takeuchi (1995)	90
Figura 14 - Ciclo de CGC propuesto por Petrides y Nguyen, 2006.	94
Figura 15 - Dimensiones de la creación del conocimiento. Nonaka-Takeuchi (1999).....	100
Figura 16 - Etapas y principales componentes de la estrategia que se implementa.....	117
Figura 17 - Las dos dimensiones de análisis y sus relaciones.....	134
Figura 18 - Dimensión A. Procesos promovidos por la estrategia diseñada e impulsada.	138
Figura 19 - Número de participantes por encuentro realizado en el Grupo CGC.	140
Figura 20 - Número de encuentros sincrónicos por centro.	144
Figura 21 - Focos propuestos en el Grupo CGC para el abordaje del problema.	161
Figura 22 - Subprocesos e interacciones en el proceso observado.....	181
Figura 23 -Tipos de funciones del rol de moderación y los procesos que promueven.....	186
Figura 24 - Las dos dimensiones de análisis del proceso observado y algunas de sus interacciones.....	189

Figura 25 - El lugar asignado al conocimiento que estructuró a las organizaciones educativas.....	193
Figura 26 - Supuestos del modelo pedagógico tradicional que perduran en el siglo XXI.....	194
Figura 27 - Sustratos desfavorable y favorable al desarrollo de comunidades saludables.....	196
Figura 28 - Aprendizaje y generación de conocimientos en las organizaciones	198
Figura 29 - Estadios evolutivos y aprendizaje organizacional promovido por directores (Gairín, 1915).....	202
Figura 30 - Las acciones como eje de los procesos sociales y cognitivos en la CGC.....	204
Figura 31 - La estrategia implementada y los dos subprocesos que generan conocimientos.....	206
Figura 32 - Potencialidad global de procesos de CGC con la estrategia propuesta.....	208
Figura 33 - Ciclos recursivos de metodología CGC que impactan en el desarrollo organizacional.....	209

PRIMERA PARTE

DESDE DÓNDE PENSAR LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Los sistemas escolares como los conocemos hoy en día, nacieron en un momento de la historia cuya prioridad era masificar la distribución del conocimiento. Desde entonces, ha ocurrido un cambio sustancial en las bases epistemológicas en las que se asienta el tipo de conocimiento que se quiere *transmitir*, en las características de quienes aprenden, en la manera en que se organiza el aprendizaje, en el oficio de la enseñanza y lo que implica, entre otros. Es por ello que ya no parece suficiente mejorar parcialmente este modelo, por el contrario, se necesita un cambio tan profundo que llegue a sustituir el paradigma educativo actual, entienden Aguerro y Vaillant (2015, p. 15).

La primera parte de este trabajo da cuenta de la brecha, que parece ser cada vez más profunda, entre los paradigmas en que nacieron y se consolidaron los sistemas educativos, y por tanto sus prácticas, y un mundo transformado que las tironea, sin que instituciones ni sistemas puedan moverse del lugar en que se encuentran instalados.

Consta de tres capítulos, en el primero de ellos se justifica la investigación-acción y se explicitan sus objetivos. En el segundo se apunta a contextualizar las actuales prácticas educativas, con el objeto de comprenderlas, haciendo referencia a concepciones que alguna forma las estructuran y atan al pasado e impiden responder a los actuales desafíos. Nos asomamos a nuevas formas de percepción, donde la mutación ocurrida en relación al conocimiento y su repercusión sobre la forma de concebir al aprendizaje y a las organizaciones, son esenciales. Esto nos permite abordar algunas perspectivas que resultan ser clave, a la hora de repensarnos y ubicar las prácticas educativas en el *movimiento y la liquidez*, que caracteriza a un *mundo complejo y entramado*.

En el tercer capítulo miramos hacia adelante, desde lugares habilitadores de la transformación, e indagamos en propuestas concretas que aportan a un nivel operativo. Finalmente, referimos a quienes son actores fundamentales como promotores de estos procesos, *los liderazgos*.

Capítulo I

Introducción

Como dijimos, este primer capítulo abarca la justificación de la investigación-acción, en su primer apartado, para posteriormente explicitar sus objetivos, las preguntas de partida, y algunos de los supuestos que nos acompañan, en el segundo apartado.

1. Motivos que justifican esta investigación

La sociedad disciplinaria que se constituyó a través del panóptico y los modelos de representación está hoy en agonía, afirma Deleuze (1993, como se citó en Najmanovich, 2017, p.33-34). La “cuestión social” nos interpela a todos en la medida en que nuestra propia existencia depende de las configuraciones que seamos capaces de crear, expandir y sostener, afirma esta última autora.

1.1 Las necesidades de aprendizaje y las prácticas educativas. En un mundo en que ya no hay lugar para las certezas, es preciso que reconozcamos las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones, tan diferentes a las de décadas atrás. Ellas demandan prácticas de enseñanza acordes a otras formas de aprender y relacionarse con el conocimiento, entre sí, y con el mundo. Prácticas que aseguren el desarrollo de las capacidades que exige el hoy, pero también aquellas que permitan adecuarse a un mundo cambiante. Una práctica refiere, de acuerdo a Ainscow (2004) a “la suma de las cosas que los individuos realizan dentro de su comunidad, haciendo uso de los recursos disponibles, para materializar un conjunto de metas compartidas” (p.7-8). Esas metas compartidas no siempre existen como tales, y puede que se encuentren más en el nivel declarativo que en el operativo. Lo que sí parece importante, como resalta dicho autor, es que no solamente incluye las tareas profesionales que se planifican y desarrollan, sino también todo lo que refiere a enfrentar las situaciones cotidianas y la forma en que, en este caso los actores educativos, logran sobreponerse a las dificultades que les presenta el día a día, en el marco de las limitaciones y presiones en el que ejercen su tarea.

Las prácticas educativas, más que actos racionales llevados adelante por decisiones individuales, constituyen parte de culturas institucionales e identidades profesionales esculpidas a lo largo de la historia, e involucran emociones y cuestiones irracionales e inconscientes. Por tanto, su transformación es difícil y requiere comprender, en el marco de la complejidad, cómo han sido construidas y se afianzaron. Son estas prácticas las que nos convocan a experimentar caminos favorables a sus procesos de transformación, considerando con Weick (1979, 1995) que “la acción es el motor del pensamiento y, por ende, del conocimiento” (como se citó en Gore, 2021, p. 57).

1.2 Una educación estancada en un mundo que cambia vertiginosamente. Como sostiene Pérez Gómez (2012), las tecnologías digitales crearon un escenario totalmente nuevo para el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación, lo que ha transformado la naturaleza de las herramientas utilizadas para pensar, actuar y expresarse. A las instituciones educativas arriban generaciones que han crecido y crecen bombardeadas por múltiples estímulos, muchos de ellos vinculados al desarrollo de las tecnologías, que generan nuevas y diferentes formas de aprender, de relacionarse con sus pares y con el mundo adulto, de vincularse con la información y el conocimiento. Implican ecosistemas de aprendizaje, afirma Coll (2015), muy disímiles a los de décadas atrás. Sin embargo, éstos contrastan con escuelas y docentes que no han cambiado, aunque ya no sean aquellos portadores casi exclusivos del conocimiento, y éste aumente exponencialmente día a día.

Aguerrondo y Vaillant (2015) sostienen que es necesario que ocurra una transformación educativa que aborde las bases epistemológicas que sustentan el conocimiento a enseñar, pero también la manera en que se enseña y en que se organiza el oficio docente. La cuestión es cómo se logra algo tan ambicioso, cuando las instituciones están moldeadas bajo otro paradigma. Es bien reconocido a nivel internacional que no bastan cambios curriculares ni crear normativas que indiquen las nuevas formas de hacer, las transformaciones a nivel del aula son difíciles de promover, afirma Hopkins (2007), fundándose en diversos autores, como se citó en Krichesky y Murillo (2011).

Gradualmente se ha comprendido que dichas transformaciones se juegan a nivel de cada centro educativo y de su cultura (Bolívar y Murillo, 2017).

1.3 Uruguay y sus cuentas pendientes. En referencia a la educación en América Latina, Aguerrondo- Vaillant (2015) señalan que: “El panorama en la región es complejo: por un lado se deben saldar las deudas del pasado y por el otro, hay que enfrentar los desafíos del presente y el futuro” (p.14). Las deudas del pasado aluden a problemas educativos que se arrastran desde décadas atrás, tales como universalizar la culminación de la educación obligatoria y mejorar el desarrollo de competencias básicas, más aún en grupos vulnerables de la población. Esto requiere, afirman las autoras, “el fortalecimiento de la docencia como profesión y el desarrollo de mayor autonomía de los equipos directivos en la toma de decisiones” (p.14).

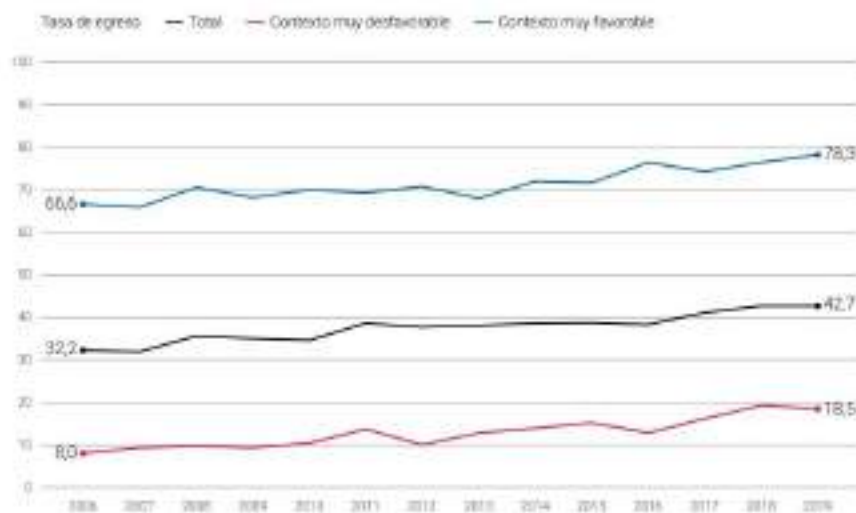
La realidad educativa de nuestro país, nos habla de esas cuentas aún no saldadas, es elevada la inequidad, tanto a nivel de aprendizajes, como en el cumplimiento de los ciclos educativos obligatorios, aspectos que evidencian notorio estancamiento. Un importante rezago comienza a visualizarse en educación primaria, que llega gradualmente al 16 % en estudiantes de 15-17 años si provienen de hogares con mejores condiciones, y al 64 % si provienen de condiciones desfavorables (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEEd, 2022b).

En la Figura 1 se ilustra la situación a nivel nacional, referida a egresos de la educación secundaria, donde la finalización de los ciclos obligatorios, media básica y media superior, se vincula estrechamente al estrato socioeconómico de procedencia, de acuerdo a la información brindada por INEEd (2022b). Los egresos han sido medidos en la franja etárea de 21 a 23 años, entre los años 2006 al 2019, lo que permite apreciar el estancamiento de presenta nuestro país al respecto.

Figura 1

Finalización de la educación obligatoria de acuerdo a estrato socio-económico.

En porcentajes, en jóvenes de 21 a 23 años. Años 2006 a 2019.



Nota: extraído de INEEd, 2022b, p. 7, elaborado a partir de EDH de INE.

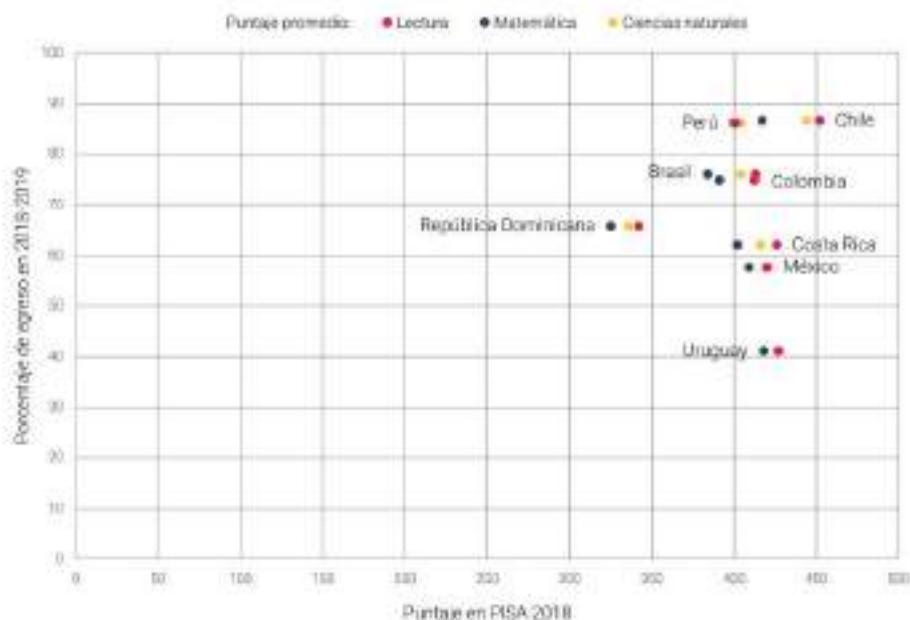
Al ver los estudios comparativos con los países de la región, encontramos que el egreso de la educación media superior en Uruguay es el más bajo, más allá de que los niveles alcanzados en los aprendizajes de lengua, matemática y ciencias naturales sean similares.

En la Figura 2 se observan gráficamente ambos parámetros, egresos de educación media y desempeños en PISA de los años 2018 y 2019, en forma comparada en países de América del Sur. Nuestro país queda distante de los demás respecto a egresos, aunque no en cuanto a aprendizajes, aunque no podemos dejar de considerar que quizás los desempeños tampoco serían los mismos si en las aulas estuvieran todos los estudiantes que hoy quedan tempranamente fuera del sistema educativo. Considerando los niveles sociales y educativos que tradicionalmente caracterizaron a Uruguay, en el marco de la región, resulta por demás preocupante su estancamiento, como lo refleja un indicador por demás elocuente.

Figura 2

Egreso de educación media superior (2019) y desempeños en PISA (2018) por país.

En porcentajes de egreso y puntaje en pruebas. Entre 20 y 24 años.



Nota: extraído de INEEd, 2022b, p. 9, elaborado a partir de CEPAL Y PISA 2018 y 2019.

Por otro lado, los docentes uruguayos expresan necesitar mayor formación para desempeñarse en los actuales contextos. De acuerdo a la encuesta aplicada por INEEd (2022b) en el año 2018 a docentes de todo el país, el 40% en el caso de primaria y 46% de media, considera que necesita mayor formación en estrategias didáctico-pedagógicas, el 40% en los dos ciclos cree necesario recibir formación en TIC, y alrededor del 60% en estrategias para trabajar con estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje. Además, entre el 30 y el 40% de los docentes entiende necesario recibir formación respecto a contenidos curriculares (INEEd, 2022b). Esta situación estaría poniendo en cuestión la existencia de un desfase entre la formación docente inicial, la formación continua, y las necesidades de la práctica profesional, a la hora de enfrentar desafíos cada vez más complejos en las aulas, donde la diversidad y las transformaciones sociales y culturales se hacen presentes.

Simultáneamente a las problemáticas que hemos destacado, el Informe de INEE del año 2014 hace notar lo que podría estar ligado al último aspecto mencionado: “El problema del malestar entre los docentes y la complejidad de su labor no es reciente” (p. 193), y parece estar fuertemente vinculado a la elevada exigencia que implica enseñar actualmente, a la falta del reconocimiento social de esta complejidad, y a las condiciones en que se desarrolla la enseñanza (INEEd, 2014), en la ausencia de herramientas con que se perciben. El estudio releva falta de involucramiento y compromiso de los docentes con el proyecto educativo, sentimientos de agotamiento, cansancio y estrés, elevada sobrecarga cognitiva y emocional, y la existencia de burnout.

Importa subrayar, además, que la percepción de los docentes acerca de lo saludable que resultan ser las comunidades educativas en que trabajan, muestra un panorama desalentador. El Estudio de Salud Ocupacional docente realizado por INEE en el año 2019, indica que en el ámbito público sólo el 30 % de los centros en el caso de Primaria y poco más del 20 % en el de Secundaria, en que trabajan los docentes, es percibido que tiene una comunidad saludable, cifra que oscila en el 50% en el caso de las Escuelas técnicas. En el sector privado esos valores ascienden al 70% y 80%, en primaria y media respectivamente (INEEd, 2021).

Figura 3

Centros con “comunidad saludable” y docentes en centros saludables, por subsistema.

En porcentajes.



Nota: Extraído de INEE, 2021, p. 13. Elaborado en base a Encuesta de Salud Ocupacional Docente, 2019.

De acuerdo a lo que señaló INEEd en 2014, “modificar la situación de malestar docente y las prácticas de enseñanza —y la cultura subyacente a ellas — requiere un conjunto de cambios estructurales en los modos de organizar el trabajo docente” (p.244). Sugiere, en este sentido, romper el aislamiento en que trabajan, institucionalizar el trabajo colaborativo, brindar tiempos de trabajo fuera del aula, crear condiciones para su integración a las instituciones educativas, transformar los sistemas de apoyo, orientación, evaluación y desarrollo profesional, lo que conduciría a cambiar el modelo del ejercicio profesional. Tal cual se afirma en el primer Informe sobre el estado de la educación en Uruguay, hace casi una década: “Probablemente este sea uno de los principales desafíos que la educación uruguaya tiene por delante” (p. 244).

Por otra parte importa considerar, que el potencial de los directivos a la hora de pensar en la transformación de las prácticas de enseñanza y del centro en su conjunto, se encuentra casi inexplorado en nuestro país. Sostienen Bolívar y Murillo (2017) que el estudio realizado por Leithwood et al. en 2004, corrobora que “el liderazgo ocupa el segundo lugar, tras la enseñanza en el aula, entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a lo que los estudiantes aprenden en la escuela” (p.93), lo que ha sido confirmado por otras investigaciones. A su vez, Hopkins (2017) señala que cuando los liderazgos promueven la formación de los docentes y participan de ella, los efectos sobre los aprendizajes son más del doble que cuando despliegan otras facetas de su rol, según la evidencia internacional sintetizada por Robinson en el año 2009.

En Uruguay, es breve la formación para ejercer cargos de dirección de las instituciones educativas, cargos que aún se consideran una continuidad natural del ejercicio de la docencia. Se trata de cursos cortos, no establecidos de forma sistemática, y más cercanos a la teoría académica que al desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de un rol cada vez más complejo (Muñoz, 2020). A su vez, las políticas para su formación continua son casi inexistentes .

1.4 Experiencias que emergen bajo un nuevo paradigma. Antes de referirnos a estas experiencias, entendemos por paradigma educativo, con De Miguel (1988) a:

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales. (como se citó en Rodríguez, 2009, p.356)

Los paradigmas están determinados por tres dimensiones, afirma Rodríguez (2009), citando a Lincoln (1990) y a Sandín (2003): la *ontológica*, que define la naturaleza de la realidad social, la *epistemológica*, que refiere a la relación entre quien conoce, qué y cómo conoce, y la *metodológica*, o sea la forma en que quien investiga “crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra” (p. 356). Esta precisión facilita la comprensión de los conceptos que se presentan a continuación.

Vaillant y Aguerrondo (2015) otorgan un lugar relevante a las soluciones emergentes que se aprecian en las instituciones educativas de la región, en referencia a experiencias innovadoras que, desde los actores locales, buscan resolver necesidades en los aprendizajes o enriquecer la propuesta curricular. Sostienen que se trata de experiencias que efectivamente indican el nacimiento de un nuevo paradigma. No es posible dejar de relacionarlas con propuestas que, con gran originalidad, afloran en los centros educativos en distintos puntos de Uruguay, hace ya varias décadas. Responden a la peculiaridad de cada contexto y a demandas que surgidas en cada centro. Reflejan, junto a una elevada creatividad, saberes respecto a cómo atender los problemas educativos ante situaciones específicas y diversas. Lamentablemente, muchas de estas experiencias son efímeras, no suelen quedar en la memoria de las instituciones, sino más bien constituir un bagaje personal de docentes o directivos, que el que se trasladan luego a otros centros educativos (Piedra Cueva, 2012).

1.5 Las estrategias de CGC en ámbitos educativos. La creación y gestión del conocimiento (CGC), constituye un rico campo de investigación en diferentes países, desde fines del siglo pasado. Su incremento en el ámbito educativo ha permitido identificar diversas estrategias para su implementación (Rodríguez, 2009).

Como disciplina vinculada a la innovación y al desarrollo organizativo, la CGC facilita procesos de aprovechamiento del conocimiento existente en las instituciones, así como su creación (Rodríguez, 2009), pero impulsarla exige liderazgos que asuman el reto de implementarla, de acuerdo a las características de centros y contextos.

La CGC en escenarios educativos cuenta con escasos antecedentes en Uruguay. Al realizar esta investigación se presume su pertinencia para nuestra realidad, donde urge potenciar los saberes ya existentes y desarrollar mayores capacidades en los actores educativos.

2. Las preguntas de partida en esta investigación

Desde el entendido de que los centros educativos constituyen espacios de desarrollo profesional, como postula Lea Vezub (2010) entre otros autores, consideramos que la metodología de gestión y creación del conocimiento (CGC) puede ser parte del repertorio de estrategias que incorporen quienes lideran pedagógicamente a las organizaciones educativas, como herramienta que contribuya a fomentar el aprendizaje colectivo.

Dada la escasa aplicación de la metodología de CGC en el ámbito educativo nacional, y su inexistencia específicamente cuando se trata de los roles directivos, cobra relevancia una investigación-acción donde se indaga sobre su puesta en práctica. Constituye una oportunidad para desarrollar conocimientos relativos a su pertinencia e implementación, en este caso en el contexto de centros educativos públicos, y de corroborar (o no) su potencial aporte. Nos propusimos conformar un grupo con directores de centros educativos de diferente subsistema que, en base a metodología de CGC, actuara sobre un problema en sus respectivos centros.

La pregunta de partida fue:

¿Cómo es el proceso de CGC en un grupo de directores de diferente subsistema que trabaja con sus equipos en torno a un problema común?

A su vez, otras preguntas se sumaron a la inicial, y buscaron ser respondidas al realizarse el análisis del proceso. Ellas son:

- La metodología de CGC utilizada, ¿resulta pertinente para el grupo de directores y sus equipos?
- ¿Permite producir y gestionar conocimientos en el grupo de directores y en sus centros?
- ¿Qué aspectos organizativos son favorables para la estrategia implementada?
- ¿Existe relación entre el proceso y el involucramiento y postura del directivo?
- ¿Qué rol requiere de quien coordina e impulsa el proceso?
- ¿Qué valoración realizan los directores y sus equipos del proceso?
- ¿Incorporarían esta metodología de CGC en la gestión y liderazgo de su centro?

3. Los Objetivos

Objetivo General (OG)

- ✧ Comprender el proceso de CGC realizado por un grupo de directivos de centros educativos de los cuatro subsistemas de la ANEP (en un período de tiempo acotado).

Objetivos Específicos (OE)

- ✧ 1. Promover un proceso a partir de metodología de CGC en un grupo de directores conformado para tal fin, en interacción con equipos docentes de sus centros.
- ✧ 2. Observar y registrar las observaciones y evidencias a lo largo del proceso, que incluya la percepción de todos los participantes.
- ✧ 3. Sistematizar la información y describir el proceso.
- ✧ 4. Realizar el análisis del proceso en relación con las conexiones teóricas seleccionadas.

Nuestro supuesto de partida: los liderazgos de los centros educativos requieren desplegar estrategias que les permitan incidir en las prácticas y en el desarrollo de capacidades en sus organizaciones, y la metodología de CGC puede constituir una estrategia válida, en ámbitos como los de la educación pública, donde el conocimiento que generado parece ser efímero.

La experiencia en roles de dirección de centros, en educación formal y no formal, y la trayectoria compartida con colegas, nos ha dado indicios del potencial que tiene este rol para promover el desarrollo profesional, pero de hecho, percibimos que existen poco conocimientos operativos que contribuyan a desplegarlo.

Capítulo II

Saber de dónde venimos, para comprender dónde estamos

En este capítulo pretendemos detener nuestra mirada en la dualidad existente entre un mundo que cambia vertiginosamente y las ataduras que en gran medida inmovilizan a las instituciones educativas y a sus prácticas. La primera parte del capítulo, *Sistemas educativos arraigados (en la solidez), aunque desafiados*, invita a detenernos en la concepción del conocimiento que moldeó a nuestros sistemas educativos desde sus orígenes, generando una estructura organizacional inspirada en ella. Ambos, concepción y estructura organizativa, han sido determinantes de los roles internalizados por los actores, así como de las culturas desarrolladas, condicionantes no sólo de prácticas de enseñanza, sino también de políticas que aspiran a transformarlas.

La segunda parte del capítulo, *El Movimiento y Liquidez de un Mundo Complejo y Entramado*, nos desafía a mirar hacia dónde vamos, frente a la necesidad de renovar concepciones en relación al conocimiento, a dónde y cómo se genera, a quiénes tienen derecho de autoría y, por tanto, a interpelar la concepción de aprendizaje y de enseñanza, tanto para estudiantes, como para los y las protagonistas de este trabajo, docentes y directivos.

1.Sistemas educativos arraigados (en la solidez), aunque desafiados

A esta primera parte del capítulo II la conforman seis apartados, en los que se aborda, sucesivamente, desde un nivel más macro a otro más micro, cómo ha cambiado el mundo, pero a la vez, cuánto ha moldeado y moldea a las instituciones educativas aquél mundo que ya no está.

1.1 Un mundo que no nos espera. La “aceleración histórica” (Jaspers, como se citó en Santos Guerra, 2010, p. 176) caracteriza a las sociedades actuales, cuyos avances tecnológicos mucho han impactado y seguirán impactando, en personas, modos de vida, en su relacionamiento, en la forma de producción y difusión de la información y generación del conocimiento. Profesiones y alternativas laborales nacen, mientras otras caducan, aspiraciones familiares y personales que se

diversifican, un planeta que clama por el cuidado de su equilibrio, se suman a las serias dificultades en equidad e integración social que se arrastran de tiempo atrás. Una gran gama de expectativas, exigencias y problemas recaen sobre la educación, nunca tan valorada ni tampoco tan exigida, como plantea César Coll (2015). La educación parece tener que hacerse cargo, con las mismas herramientas que en el pasado, de un sin fin de necesidades y demandas.

Lograr, como propone Murillo (2005), “un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica cultural de las familias” (como se citó en Bolívar y Murillo, 2017, p.76), es una tarea sumamente dificultosa cuando, tal cual afirma Denise Najmanovich (2009), las certezas que dieron origen a los sistemas educativos han quedado en jaque. En este sentido, “desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo” (Aguerrondo y Vaillant, 2015, p.40) así como garantizar aprendizajes significativos, exige nuevas y mayores capacidades de los actores educativos.

1.2 De pirámides, dicotomías y separaciones. La principal certeza que ha quedado en jaque, y que a su vez sustenta a otras, es el lugar asignado al conocimiento desde los orígenes de los sistemas educativos. En este sentido, afirma Cullen (1997) que “es una hipótesis válida rastrear cómo las variaciones históricas en torno a los procesos, los criterios y las formas del conocimiento condicionaron los procesos, los criterios y las formas de las razones de educar” (p.1). A su vez, las formas de educar condicionan los modos de comprender los procesos mismos del conocimiento, sus diferenciaciones, jerarquizaciones, y criterios de validación. Es así que se retroalimentan mutuamente, la concepción del conocimiento da lugar a una forma de enseñar y ésta incide en las maneras en que es asumido aquél.

El conocimiento, concebido como actividad individual, racional y abstracta, e independiente del sujeto cognoscente, determinó que el aprendizaje se entendiera como la actividad de un observador externo a la realidad, de la que logra una imagen interna, la representación de un mundo exterior objetivo (Najmanovich, 2007). Por tanto, quien posee esa representación objetiva

del mundo, es quien puede trasmitirla. En coherencia con ello, fueron diseñadas clases en aulas donde la comunicación es radial, desde y hacia el docente, quien ocupa el lugar central y cuenta con una visión “panóptica” del aula, que le permite controlar lo que allí ocurre. Es una concepción que excluye las relaciones horizontales, en función de generar un espacio educativo que procura ser neutro e impersonal, a la vez que disciplinador de los sujetos (Deleuze, 1999), a través de la disposición de los cuerpos y la organización de los tiempos en el aula (como se citó en Najmanovich, 2009). Deja por fuera la singularidad y la subjetividad de quienes aprenden, así como su creatividad. Para Cullen (1997), significa que el sujeto de aprendizaje está escindido en sí mismo y desfasado del sujeto cultural que lo sostiene, pues, en pos de la neutralidad y de la normalidad de los saberes enseñables, se excluye su historicidad, como también el conflicto y la crítica. Es una educación reproductora y asubjetiva, en la cual el sujeto recibe de sus docentes un conocimiento de carácter enciclopédico, como producto a ser masificado.

Se trata de un conocimiento que requiere del aislamiento disciplinario, no contempla la conexión entre sus diferentes áreas, “supone contextos separados y depurados, no admite ni permite la conexión entre la ciencia y la política, la tecnología y las humanidades, el arte y el saber-hacer, la filosofía y el conocimiento pretendidamente positivo” (Najmanovich, 2007, p.2). Los ámbitos autorizados para generarlo, tal cual usinas de producción, son las universidades y los centros de investigación. Quedan así, nítidamente delimitados, espacios de producción de conocimientos y espacios que los reciben y consumen. “Maestros y alumnos son solo correas de transmisión en la cadena del conocimiento absoluto, definido, inmutable que producen los científicos” afirma Najmanovich (2010, p. 17), y enfatiza: “Las “verdades objetivas” viajan en letras de molde desde los centros de producción hacia los de distribución, maestros y alumnos se limitan a recibir y transmitir su tajada de conocimientos”(p. 17).

Para Cullen (1997) es la visión que justifica *el despojo de saberes previos* de quien aprende, ya que bajo ese paradigma sólo es necesario brindar “un cuerpo ordenado de conocimientos fundados a todos los sujetos desprovistos de él” (p.8), desde una ciencia positivista que instala una

forma enciclopédica de abarcar *el universo del saber*. Es una epistemología que apela a hechos y a lo verificable, a lo que se puede repetir y asociar, a lo no contradecible, “dentro de las definiciones, categorías y métodos del paradigma” (p.8). En este mismo sentido, Najmanovich (2017) sostiene que el dispositivo representacionista, quedó establecido no solamente como forma de organizar socialmente el saber en instituciones educativas piramidales, sino también a nivel epistemológico. En la actividad cognitiva el sujeto renuncia a su potencia de pensar en función del método que le permite la representación objetiva del mundo, mientras el científico tiene la libertad, y asegurada la legitimidad, para pensar y generar un saber que aspira a ser universal.

La universidad y las asociaciones profesionales fueron construidas para producir “conocimientos sólidos”, “saberes absolutos”, y para hacerlo tomaron la forma de los colectivos rígidos, jerárquicos, con formas asimétricas de relación, que constituyen hoy un obstáculo para la producción de sentido que haga lugar a lo híbrido, lo fluido y complejo. (Najmanovich, 2017, p. 27)

Es un paradigma que inspiró las dicotomías y separaciones que procuran sobrevivir, aún en tiempos en que el positivismo ha sido profundamente resquebrajado. El pensar y el sentir, el saber y el actuar, el producir conocimiento y el consumirlo, el enseñar y el aprender, el dirigir y el ejecutar, constituyen parte de esas dicotomías instaladas en las culturas y en las estructuras organizativas, bajo un paradigma que exige pureza y no admite mixturas (Cullen, 1997).

1.3 Actuar y aprender en el nodo pedagógico que nos ata. Desde esta concepción del conocimiento es que se ha entendido entonces, que el aprendizaje es el acto pasivo de recibir conocimientos ya elaborados, por parte de un aprendiz sin subjetividad ni contexto. Es un aprendizaje, afirma Pérez Gómez (2017) que “impide que los estudiantes descubran el valor y la aventura del saber, la pasión por el descubrimiento, la magia de las experiencias de apropiación y recreación de la cultura, el arte, la ciencia” (p.80). Mientras la revolución tecnológica ha reconfigurado las nociones de tiempo y espacio, las formas y derechos de producción de conocimientos, las instituciones educativas aún responden a patrones culturales de la modernidad,

asevera Pérez Gómez (2017) y perpetúan un modelo caracterizado por la uniformidad. La metodología de la talla única, la pedagogía bancaria a la que refirió Freire, o del camello, como la llamó Merieu, y asevera este autor que:

no puede ser más antagónica con los modos en que el aprendiz vive el intercambio con la información digital y las redes sociales en el escenario y en la atmósfera que rodea su vida fuera del aula. Antagónica y contraproducente, porque lo que se valora en la vida social, económica y cultural contemporánea, no es la homogeneidad ni la uniformidad sino la singularidad, la diferencia, la capacidad de innovar, descubrir y crear (p.78)

El sistema educativo se ha modelado, de acuerdo a Aguerro y Vaillant (2015), en un nodo pedagógico cuya forma organizativa la definen sus componentes: qué se enseña (el contenido), cómo se aprende (el proceso de aprendizaje), cómo y con qué se enseña (la modalidad y los recursos que utiliza). Para dichas autoras el nodo pedagógico que sigue estructurando al sistema y a sus centros responde a una epistemología positivista, de pensamiento lineal. Supone que los grupos de estudiantes son homogéneos, que aprenden lo mismo y a igual ritmo, lo que justifica prácticas de enseñanza homogéneas que apuntan al ideal supuesto de la homogeneidad en los aprendizajes.

A su vez, las reglas de funcionamiento que regulan y encajan con este nodo pedagógico, son, como ya ha sido mencionado, de administración burocrática. Suponen que la prescripción asegura las mejores formas de hacer, tanto de docentes, como de los centros en su conjunto. Basta la aplicación de programas con los contenidos a transmitir detalladamente definidos, para que los engranajes aseguren buenos resultados. Es suficiente cumplir con formas de funcionar, de distribuir tiempos, de evaluar, para que la educación sea la adecuada y esperada.

La posibilidad de que los actores educativos tomen decisiones pedagógicas es escasa en este nodo pedagógico (Aguerrero-Vaillant, 2015). Se trata de un oficio docente en que, como afirma Gather (2004), se ha propiciado el aislamiento y sigue siendo legítimo el trabajo solitario, lo que significa estar “protegido de cualquier injerencia”(p.57). Puede catalogarse, sostiene Ranjard

(1998, como se citó en Santos Guerra, 2010), como una opción cultural individualista, que desde un egoísmo colectivo permite resguardar cierta omnipotencia en el ejercicio del rol docente, pero que en definitiva, le provoca sufrimiento. El trabajo solitario y aislado del aula le impide compartir, tanto las preocupaciones, como el abordaje conjunto de las situaciones problemáticas, en una tarea por demás compleja (Gather, 2004). “Tal es, según Dejours (1993), la paradoja del sistema, que pule las diferencias, crea el anonimato y el intercambio recíproco, a pesar de que individualiza a los seres humanos ante el sufrimiento” (como se citó en p. 67). Es una modalidad, asevera la autora, con tareas, roles y métodos bien determinados que desposee a los centros educativos, de habilidades colectivas, “así como de la libertad de invención y de las posibilidades de adaptar las decisiones al contexto local” (p.67).

Santos Guerra (2010) entiende que son pocas las profesiones que tienen tal nivel de prescripciones como la profesión docente, aún cuando se diga muchas veces que su labor es responsable de generar estudiantes libres. La considera como una profesión sometida a la heteronomía que provocan, por un lado, las jerarquías, las prescripciones, los reglamentos y funcionamientos institucionales, y por otro, las presiones sociales, las exigencias de las familias, de los estudiantes, los logros a que aspiran. Y citando a Ferry (1991), dice este autor que “los enseñantes se encuentran, a pesar de la seguridad del empleo, inseguros e infantilizados” (p.191), en ámbitos donde priman el control y la evaluación en base a programas y a cuestiones administrativas. Por tanto, insiste Santos Guerra (2010), la autonomía de los docentes suele ser sólo nominal y, tal cual afirma Ranjard (1988), su posibilidad de decidir sobre cómo organizar la enseñanza es tal, como la que tienen los automovilistas en un embotellamiento y cuentan con “la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto”(p. 192). Aunque, convencidos de su libertad profesional, ésta es una mera ilusión “un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia” (p.162). Si de todas formas alguien pretendiera afectar su supuesta libertad pedagógica, “montará en cólera” (p.193).

Gather (2004) a su vez sostiene que “los docentes idean menos de lo que imaginan sus acciones profesionales” (p.31) y entiende que “el desmembramiento en grados y disciplinas” lleva a que la enseñanza se realice en función de parámetros de gestión que establece la matriz organizacional (agrupaciones de estudiantes, duración de las clases, horarios, programas, disciplinas, etc.), lo que condiciona la vida escolar. Si bien se supone que en las instituciones existen dos niveles jerárquicos, la dirección y el plantel docente, donde el cuerpo profesional sabe qué hacer y quien gestiona les garantiza las condiciones para lograrlo, esto es sólo un efecto óptico, pues el control se sitúa en otro nivel del sistema. Frente a tal situación, Santos Guerra (2010) realiza una pregunta insidiosa, que tal vez lleva a dimensionar lo que se ha planteado: “¿Puede aprender alguien democracia en un contexto depauperado y opresor?” (p. 188).

Por su parte, Pérez Gómez (2012) insiste en cuál será la vigencia de estas instituciones educativas, en un mundo que no cesa de transformarse, y entiende necesario interpelarnos, citando a Elmore y City (2011):

Piensa dentro de 10 o 15 años y pregúntate ¿qué proporción de actividad llamada aprendizaje estará localizada en la institución llamada escuela? La disponibilidad de tecnologías relativamente baratas que ofrecen acceso directo al conocimiento de todo tipo crea oportunidades a los estudiantes para experimentar un dramático incremento de la capacidad de elegir qué, cómo y con quién aprender. ¿Cómo y de qué forma sobrevivirá esta institución llamada escuela en este escenario? ¿Qué forma adoptará si quiere no solo sobrevivir, sino encontrar un lugar productivo en este nuevo escenario? (p.47)

1.4 La dialéctica entre lo instrumental y lo existencial: ¿qué culturas permite tejer?. Hace relativamente poco tiempo que son objeto de estudio las culturas existentes en las instituciones, afirma Gather (2004), así como la forma en que éstas se vinculan con las prácticas docentes. Se trata de tramas de relaciones e interacciones, en las que se construyen significados que dan identidad al ejercicio profesional docente. El constructo cultura organizativa lleva a que cada institución sea única e irrepetible, sostiene Rodríguez (2009), quien coincide con Armengol (2001)

en que se trata del producto de la experiencia de un agrupamiento definido, con una historia común y significativa. En esa experiencia grupal surgen valores, representaciones y comportamientos compartidos, que al operar de modo inconsciente determinan y explican las formas de hacer individuales. En las instituciones educativas la gramática escolar, como concepto subsumible al de cultura, determina reglas no escritas, a modo de orden negociado, de acuerdos intersubjetivos implícitos que se definen a lo largo del tiempo entre quienes conviven en la institución (De la Fuente, 2019).

La cultura dota a la organización de identidad, asevera Rodríguez (2009) y comprende los valores y creencias, los mitos, y los comportamientos compartidos por sus integrantes. De acuerdo a Gather (2004), constituye un proceso dinámico y evolutivo, que implica aprendizajes para sus actores, de acuerdo a las reglas que lo organizan, ya sea las que definen formas de comunicarse, dividir el trabajo, cooperar, de decidir, o las relaciones de poder.

Se trata de una construcción social de la realidad, en estrecha relación con la estructura organizativa de las instituciones, dado que los modos de organización para funcionar, tiene carácter mediacional en los profesionales, para el logro de sus fines (Santos Guerra, 2010). Esa estructura estándar, que al estilo fabril definió cadenas jerárquicas y distribución del trabajo, ha sido interiorizada y naturalizada en los actores educativos, señala Gather (2004), quienes la asumen como parte intrínseca de la escuela, y no imaginan otra forma de funcionar (p.28). En el marco de esa cultura, se aprende a dar solución a los problemas que enfrenta cada institución, con respuestas que han funcionado bien y luego transmiten a los recién llegados (Schein, 1992), se entiende son las correctas para pensar, sentir y actuar (como se citó en Gather, 2004, p. 89). Esta autora sostiene con Bonami (1996), que los centros educativos se sitúan en la confluencia de una lógica burocrática y una lógica profesional. La primera de ellas estructura la división del trabajo, la distribución de tiempos y espacios, las relaciones jerárquicas, la segunda, se basa en la función y tarea de expertos, y es la que permite abordar los problemas complejos en su contexto, desde la singularidad de sus actores. Sin embargo, señala Gather (2004):

De hecho, nos parece más apropiado decir, apoyándonos en los trabajos de varios autores (Etzioni, 1969; Huberman, 1991, 1998; Labarée, 1992; Perreneoud, 1992, 1994) que el funcionamiento de las instituciones escolares sigue una lógica semiprofesional, una suerte de premio de consolación para medias victorias, para trayectorias honorables, aunque incompletas. (Lessard, 1998, como se citó en p.26).

Entre estas dos lógicas, burocrática y profesional, cada institución teje su cultura. La lógica burocrática de alguna manera es limitada por la lógica profesional, y en ésta no encajan las respuestas estandarizadas ni prescriptas. Es la autonomía profesional la que brinda la posibilidad de gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje donde experiencias singulares e innovadoras puedan emerger, por lo que de alguna manera representa “la vía menos explícita y formalizada del cambio” (Gather, 2004, p.31). Pero es entre ambas lógicas que se estructuran las culturas y las prácticas en los centros educativos, estableciéndose círculos viciosos que refuerzan el inmovilismo, ya que, muchas veces la lógica profesional no logra resolver la inercia de la organización. En este sentido esta autora coincide con Crozier y Friedberg (1977) en que: “la innovación, como una ardilla enjaulada, sigue haciendo girar el sistema al cual aporta su energía sin poderlo cambiar” (p. 36), y con la contundencia de Sprenger, 1992, afirma que:

Trabajamos en el ámbito de estructuras de ayer con métodos de hoy en día para resolver problemas de mañana, sobre todo con personas que han aplicado, en el ámbito de culturas de anteayer, esas estructuras de ayer y que nunca conocerán el futuro de nuestros intentos. (p.16)

Para Gather (2004) lo que impone el sistema, lo instrumental, se encuentra al servicio del sistema social y las autoridades, mientras que lo existencial responde a las necesidades cotidianas. Entre lo instrumental y lo existencial se desarrollan mecanismos de adaptación, que son los que permiten *descontextualizar* y *recontextualizar* lo prescripto, en función de la cultura, dándole sentido y validez al accionar. Se establece una relación dialéctica entre el *deber ser-deber hacer* y el compromiso libremente consentido, señala la mencionada autora, que es administrada por cada

centro educativo de una forma particular, en una permanente puja entre prácticas instituidas y prácticas instituyentes. La conservación o el cambio, en permanente tensión, aunque en las culturas de las organizaciones prima la necesidad de estabilidad y de conservación. “Rituales y estructuras se amalgaman para otorgarles esa gran tenacidad con que se mantienen a sí mismas y permanecen haciendo lo que han hecho siempre, aunque no funcione (Resnick et al., 2016). Se trata de prácticas centenarias que se resisten a la llegada de nuevas ideas, pero lo que está en cuestión son los modelos desde los que se piensa en su transformación. Negar la complejidad y apelar a modelos conductistas o burocráticos, ha demostrado escasas posibilidades de éxito. Según señala Santos Guerra (1989, 2009) “si no se modifican los contextos organizativos de la educación será difícil que se produzcan en ellos mejoras significativas” (p.194).

1.5 La formación inicial y continua atada a viejos paradigmas. En concordancia con las características descritas dentro del nodo pedagógico tradicional, aquél en el que se esculpieron los sistemas educativos, la formación docente se basa en los mismos preceptos de “la epistemología escolástica y la epistemología positivista en la que nos hemos formado la mayoría de los ciudadanos hasta el presente” afirma Pérez Gómez (2017, p.37).

Existe bastante unanimidad a nivel internacional en que el modelo de formación docente inicial está agotado, frente a los retos que enfrenta la docencia en las primeras décadas del siglo (Vaillant y Marcelo, 2021). Ya no resulta suficiente una mejora del modelo pedagógico actual, ante cambios tan profundos en las características de quienes aprenden y en las bases estructurales en que se asienta el conocimiento. Por el contrario, exige la transformación radical de la manera en que se forma inicialmente los docentes. Nermiña et al. (2009), sitúan a la profesión de enseñar dentro de las que están en la categoría alta complejidad, pues implican habilidades para la resolución de problemas, implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo, desarrollo del pensamiento complejo, contar con la capacidad de liderar y conducir procesos de extrema complejidad, en cita a Stykes (1990). Necesitan llegar a ser “trabajadores eruditos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos” (p.4).

Sin embargo, el divorcio entre el saber académico y el saber práctico y entre los ámbitos de formación y de ejercicio profesional, continúan limitando la formación de los docentes, de acuerdo a Pérez Gómez (2017). La teoría académica no conecta con la experiencia ni con las teorías personales, por lo que profundiza el abismo entre las teorías declaradas y las teorías en uso. Debiera ponerse el foco sobre los conocimientos y estrategias que se ponen en acción en el escenario del aula, pues involucran el saber práctico y las teorías en uso, si se pretende desarrollar competencias profesionales. Señala el autor la necesidad de reducir la distancia entre “el procesador y el ejecutor humano, entre lo que pensamos, decimos, sentimos y hacemos” (p. 66). El desarrollo de competencias profesionales, como “sistemas complejos de comprensión, autoorganización y actuación, que incluyen al mismo nivel y con la misma relevancia conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes” (p.94) ya no admite las tradicionales dicotomías de la *pedagogía heredada*. Tal como afirma Pérez Gómez (1992):

En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula; en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. (como se citó en Santos Guerra, 2010, p. 186)

La situación de los docentes noveles se agrava en los primeros años de ejercicio profesional, ya que suelen transcurrir sin acompañamientos de ningún tipo, justamente en el momento en que es necesario poner en juego capacidades, generalmente no alcanzadas en la formación inicial. Son los recursos personales, la gramática escolar y la identidad construida a través de la propia trayectoria de aprendizaje (Coll, 2015), en general también inconsciente, quienes auxilian a estos nuevos docentes. Es en esa etapa, cuando con frecuencia éstos ansían contar con una teoría

comprensiva del aprendizaje y la educación, que dé consistencia a su accionar educativo (Álvarez, 2015), y les permita adecuarse a las realidades complejas y cambiantes que enfrenta.

Simultáneamente, también en la formación continua el paradigma arraigado en la formación inicial se perpetúa. En palabras de Vaillant (2017) “se ha impulsado con frecuencia un modelo de enseñanza basado en el paradigma del ‘lobo solitario’ (Hausman y Goldring, 2001), en detrimento de modelos que valorizan la naturaleza intrínsecamente colaborativa del ser humano” (Vaillant y Marcelo, 2015, como se citó en p.264). Es así que se suele proporcionar conocimientos académicos a los docentes, en general fuera de los contextos de actuación, desde el entendido de que por ahí pasa la *culturización del profesorado*, como señala Imbernón (2007). Los nuevos conocimientos científicos y didácticos que les son transmitidos, son incorporados luego a sus nuevas propuestas educativas (como se citó en Álvarez, 2015). Se ha ignorado cuáles son en realidad las modalidades en que los docentes aprenden, y no es suficiente pensar que constituyen actividades individuales, por el contrario, deben contemplar el apoyo mutuo en un hacer comunitario (Vaillant, 2017). Es necesario, además, asumir el concepto de *desarrollo profesional*, habitualmente usado como sinónimo de formación permanente, continua o en servicio, que apela a la continuidad y evolución formativa, afirma Vaillant (2017), y superar la tradicional yuxtaposición entre lo que es la formación inicial y lo que se ha considerado como perfeccionamiento de los docentes.

Es importante y preocupante a su vez, notar cuánto decae la motivación hacia la formación permanente en los docentes una vez transcurridos los 3 o 4 primeros años de ejercicio profesional, cuando sus prácticas quedan atrapadas en rutinas repetitivas, sostenidas por las gramáticas escolares. Tomando conceptos de Barth (1996) y Day (2005), parece “que la vida en la escuela es contraproducente para el aprendizaje adulto. Cuando más tiempo se pasa allí, menos se aprende”, por lo que se pregunta, “¿Qué lleva a un profesor apasionado en sus inicios a hacerse un sujeto rutinario y “abandonarse” en un periodo de diez años? ¿Por qué los profesores se hacen resistentes al aprendizaje?” (como se citó en Álvarez, 2015, p.370).

1.6 Organizaciones que enseñan. Las prácticas educativas no acaecen en forma abstracta e independiente, sino como parte de construcciones sociales que se llevan a cabo en las organizaciones educativas, de acuerdo con sus peculiaridades, y en el marco de actividades reguladas por quienes las integran. El concepto de *organización*, señala Vázquez (2013) de acuerdo a Schvarstein (2003) y Baremlitt (2005), se asocia a las estructuras que la definen, como es el caso de la normativa, el organigrama, los espacios físicos, y todo lo que condiciona su forma de construirse, como así también sus posibilidades de transformación. En cambio las instituciones, son conceptualizadas por Baremlitt (2005) como *árboles de decisiones*, “que regulan las actividades que generan y le otorgan un perfil particular a cada centro” (como se citó en p.119). Sin embargo, ambos términos, indistintamente, son utilizados para referir a los centros educativos.

Gairín (2011) asevera que se trata de instituciones que han sido consideradas como simples órganos en que se ejecutan las políticas educativas delineadas externamente a ellos, en un afán de uniformar el sistema. Desde la perspectiva racional que les da origen, son los dispositivos apropiados para lograr ciertas metas, desde estructuras piramidales y formatos inflexibles, encargados de estipular totalmente su funcionamiento: la estructura horaria, los calendarios, la manera en que se conforman los grupos, así como patrones pedagógicos inamovibles (como se citó en Rodríguez y Gairín, 2015). Esto predetermina roles y formas relacionales, entre quienes enseñan y quienes aprenden (Perlo, 2009). La *matriz organizacional* que asegura este funcionamiento de tipo *estándar*, implica una *tecnoestructura* que, por encima de lo que ocurre en la cotidianeidad de cada centro, introduce tal cual se tratara de *una máquina*, los programas, las directrices y las regulaciones, en serie, de acuerdo a Castro (2005), en cita a Mintzberg (1986). Sus actores internalizan el papel que deben cumplir, su estatus, la división del trabajo, los mecanismos de control, las relaciones jerárquicas y de poder, en sus interacciones y prácticas, afirma Castro (2005), y resalta que:

lo relevante de la lectura estructural de la gestión curricular es comprender las interacciones institucionales y la práctica docente, a través de ellas, como señala Bourdieu

(1997-1984), se entrelazan una cadena de hechos los cuales producen un habitus: "las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica". (p. 14-15)

Es en estos *habitus*, que se consolidan las estructuras de pensamiento y la acción de los actores, interiorizadas a través del tiempo (Gil Jiménez, 2010). Allí se naturalizan determinadas prácticas de enseñanza, en una *epistemología del sentido común*, afirma Porlán (2022), donde el principal obstáculo es *el absolutismo epistemológico* generado por esa matriz organizacional, en cita a Rivero et al. (2020). Es ese absolutismo epistemológico que sustenta valores y creencias internalizadas, que se vinculan con el conocimiento como algo acabado, preexistente y externo a los sujetos. Se entiende así al conocimiento de un modo "acumulativo, es como un muro donde cada ladrillo es una unidad de verdad, si hay huecos y faltan ladrillos el muro no se sostiene; las disciplinas académicas evolucionan por adición de nuevos ladrillos, de nuevos descubrimientos" (p.52).

En definitiva, los modos de hacer de las instituciones también enseñan. Lo que cada organización es y lo que allí se hace, en sí mismo, conlleva aprendizajes implícitos señala Santos Guerra (2010), *enseñanzas camufladas*, que encierran contenidos y de forma subrepticia enseñan quién es que sabe, quiénes son los que aprenden, qué es lo que hay que saber y cómo se lo aprende.

El curriculum oculto de la organización actúa de forma constante, omnímoda y omnipresente. La subrepción hace difícil detectar (y, consecuentemente, evitar) sus repercusiones negativas. El curriculum oculto no tiene incidencia sólo en los alumnos y alumnas. También actúa sobre el profesorado, aunque no se haya reflexionado mucho sobre este hecho. (Santos Guerra, 2010, p. 178)

A su vez, Rodríguez (2009) indica que los centros educativos poseen climas organizacionales diferentes, acorde a la relación que se establece entre los pensamientos, sentimientos y comportamientos de sus miembros. Estos climas organizacionales varían con el tiempo y también

con las diversas influencias que ejercen sus actores, según cita a Denison (1996). Para Gairín (1999), el clima organizativo es la parte visible de un iceberg, cuya parte sumergida es la cultura, y ambos, clima y cultura, mantienen relaciones intrínsecas entre sí (como se citó en Rodríguez David, 2009).

En síntesis, los centros educativos enseñan desde su cultura, su clima organizacional, la manera de interactuar con el entorno, su forma de organizarse y funcionar, relacionarse y asumir roles. Incluso, señala Perlo (2009) en las instituciones se aprende también a callar, omitir, esconder, También entiende Argyris (1999), a quien cita, que se aprenden “rutinas defensivas que protegen a los individuos, los grupos, los intergrupos y las organizaciones de sufrir situaciones incómodas o peligrosas y, al mismo tiempo, impide a los actores identificar y reducir las causas de tales situaciones” (p.12).

2.El movimiento y liquidez de este mundo complejo y entramado

La teoría de sistemas, la teoría de la complejidad y la teoría de las redes han enriquecido las formas de interpretar a las organizaciones educativas, y a las prácticas que allí suceden. La *teoría de la complejidad*, enraizada en la teoría de sistemas, abre puertas a la comprensión de la multidimensionalidad de la realidad, a asumir la incertidumbre, las indeterminaciones, los fenómenos aleatorios. El *pensamiento sistémico*, que es contextual, lleva a visualizar las propiedades de las partes, en el contexto en que emergen, y dentro de una red de relaciones. La teoría de *redes*, y *concepción de redes sociales*, abre puertas hacia otros sentidos, donde los actores educativos se entienden como integrantes de tramas relacionales, y sus prácticas constituyen parte de numerosas conexiones internas, que se organizan en los contextos complejos y específicos en que ocurren (Gros,2008, p.23).

La comunicación, la organización y la complejidad aparecen así como la trama sobre la que comienza a constituirse un nuevo paradigma, un nuevo estilo de pensamiento donde la red sustituye a los vectores, la circularidad a la linealidad, la policontextualidad al aislamiento

reduccionista, y en fin, donde el sistema toma el lugar del objeto como concepto observacional dominante. (Aguado, 2003, como se citó en Gros, 2008, p.24)

Desde este nuevo estilo de pensamiento, repensamos los fenómenos educativos, el rol de sus actores, su desarrollo profesional y el lugar asignado a las organizaciones, en la segunda parte de este capítulo.

2.1 La mutación del conocimiento: relacional, vincular y situado. Tal como sostiene Dussel (2011) es indispensable la “reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento” (como se citó en Pérez Gómez, 2013, p.61). El lugar dinámico y ubicuo que ocupa actualmente, ya no admite un divorcio, entre los que fueron tradicionalmente los espacios de producción y los espacios de su aplicación. Es necesario un desplazamiento de la perspectiva epistemológica basada en el sistema de conocimiento experto, hacia otra cuya base sea la idea de cultura participativa e inteligencia distribuida, en que lo que prima es la autoría colectiva (p. 64).

Este cambio conceptual implica, a su vez, dejar de pensar en sistemas cerrados y equilibrados para entenderlos como abiertos y en evolución, en diálogo diverso con el ambiente en que se encuentra. Significa comprender que “el sujeto no es lo dado biológicamente, ni un *psique pura*, sino que el sujeto adviene y deviene en el intercambio con un medio social humano en un mundo complejo” (Najmanovich, 2001, p.110). Cada persona, como ser subjetivo y creativo, construye un imaginario común sobre su realidad junto a la comunidad con que convive. Aquél mundo que el positivismo consideró objetivo, pasa a comprenderse como una construcción imaginaria compartida, un mundo simbólico creado por la interacción de las personas en el contexto que habitan. Ellas intervienen en la configuración del conocimiento, y ese conocimiento es la configuración del mundo generada en una red de interacciones e intercambios, en el marco de la multidimensionalidad desde que es experimentada la realidad. Como lo expresa Gros (2008), “se trata de que el sujeto, al conocer, transforma y es transformado, concede significados, interpreta según estructuras preestablecidas y que él produce; esta acción de significación y de objetivación

forma parte también de la realidad” (p.25). Así es que el conocimiento es coproducido en forma relacional en un determinado contexto. Las personas, en permanente proceso de autoconstrucción, construyen sus condiciones de existencia.

De acuerdo a Capra (1998), la metáfora del conocimiento como construcción, queda reemplazada, en el marco del pensamiento sistémico, por la metáfora de la red. No existe la verdad, como correspondencia entre la descripción y el fenómeno descrito, sino que la ciencia trata con descripciones aproximadas de la realidad, la que no es otra cosa que una red infinita de patrones interconectados. Lo dice con palabras de Heisenberg (1971): “Lo que observamos, no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza expuesta a *nuestro método de observación*” (como se citó en p.60). Es así que el pensamiento sistémico significa migrar de una ciencia considerada objetiva a una *ciencia epistémica*, donde *el método de cuestionar* es parte constitutiva de las teorías científicas. Además de contextual, el pensamiento es entendido como procesal.

Para Najmanovich (2007), “la dinámica de redes nos permite construir un mundo de conocimiento fluido, capaz de albergar múltiples mundos en el mundo, en un devenir abierto en los intercambios” (p.11), donde se requiere capacidades para “sentir la vida” y “conectarse con otros en su diversidad”(p.11). Dejan de tener sentido las dicotomías instaladas por la perspectiva positivista, el pensar y el sentir, el saber y el actuar, el producir conocimiento y el utilizarlo, el enseñar y el aprender, el dirigir y el ejecutar. Como señala Gather (2004), afrontar la complejidad de la vida social, política y laboral contemporánea, exige no sólo la interacción sino la cooperación para el conocimiento y la acción, donde la complementariedad de roles y la conjunción de conocimientos dispersos son fundamentales. No se trata de un mero cambio de modelos, teorías o paradigmas, sino de una verdadera mutación en la forma en que vivenciamos la relación con el conocimiento, afirma Najmanovich (2010). El conocimiento generado, validado y compartido en las interacciones reales que ocurren entre las personas en sus escenarios de vida, está fuertemente entramado a las comunidades. Y esta mutación abarca a las múltiples dimensiones del

conocimiento, o sea que incluye lo ético, la estética, lo cognitivo, lo actitudinal-afectivo, lo técnico-programático, y lo político-relacional (p. 7).

Desde otra perspectiva, Pérez Gómez (2017) señala que no es posible aislar y desconectar el conocimiento declarativo del saber procedimental, pues están indisolublemente unidos. El saber hacer exige aplicar contenido conceptual y reglas de acción, por lo que el autor aboga por un triple saber que integre el pensar, el decir y el hacer. El conocimiento declarativo abarca los datos y las informaciones, a partir de los que es posible construir conceptos y categorías, desde ellas se elaboran proposiciones e ideas, bases de modelos, esquemas y guiones, los que constituyen la materia prima de las teorías, que dan lugar a los paradigmas. Como señala el autor, no implica un proceso lineal, ni compartimentos estancos, como tampoco una relación jerárquica, pues interactúan de modo circular y complementario en procesos complejos y holísticos en una interdependencia entre contenidos y procedimientos, donde se condicionan mutuamente. El amplio intervalo desde la información hasta las teorías y paradigmas, evidencia la complejidad epistemológica de la construcción del conocimiento.

A su vez, es necesario poner en relación los conceptos antedichos con los escenarios generados por las tecnologías digitales y la incorporación de herramientas que enriquecen y transforman nuestros modos de pensar, actuar y expresarnos (Pérez Gómez, 2013). La tecnología de la información se ha convertido, señala Gather (2004), en un medio de participación que genera entornos que continuamente se modifican y reconfiguran, a mayor interacción con estos entornos, más se modifican. Por ello, no podemos dejar de considerar que constituyen una dimensión del cambio social, que contribuye a modelar su estructura, y a desarrollar una sociedad-red. Gros (2008) considera que tres características de la tecnología digital son vitales en ese sentido, la *capacidad de autoexpansión*, que permite una gran velocidad al procesamiento de la información, integrando hardware y software, la *capacidad de recombinación*, al conectar todo a través de internet, y la *flexibilidad en la distribución* de información de orígenes diversos (Castells, 1997, como se citó en p.27).

Según Najmanovich (2017), las nuevas formas de pensar y producir conocimientos habilita “otros modos de encuentro y desencuentro que están cambiando nuestros modos de vivir” (p.33), lo que exige repensarnos, como integrantes de un colectivo en activa configuración y transformación, e interrogarnos acerca de cómo expandir la vida.

2.2 Entre el conocer y actuar situado, el conectivismo y el enactivismo. Ya no estamos ante “sujetos-ciudadanos-individuos sino personas-entramadas”, señala Najmanovich (2017, p.33), lo que obliga a interpelarnos sobre qué es aprender. Gore (2009) afirma que tanto el aprendizaje como el conocimiento, al tratarse de procesos sociales, resultan incompatibles con “la *introducción* de conocimientos de a un cerebro por vez” (Weick, como se citó en p. 15), algo que aún se encuentra implícito en muchas prácticas de enseñanza. Entiende que debemos deshacernos de lo que se ha llamado *teoría vacunatoria del aprendizaje*, donde alguien *inocula un saber* a otro y omite así a un ser activo que aprende. El aprendizaje ocurre con otros, en determinado lugar, e incluye sus experiencias y sentimientos (Gore, 2021, p. 150).

Para el constructivismo, y especialmente para el constructivismo social, el aprendizaje ocurre en la interacción de las personas en el contexto en el que se desenvuelven, por lo que involucra procesos en el seno de las redes sociales de que forman parte. Lozares et al. (2006) afirman que los vínculos relacionales entre las personas y su contextualización (también relacional) otorgan, además de identidad social, un marco a las interacciones cognitivas. Se trata de una red sociocognitiva, en que la cognición se distribuye en forma reticular, en un proceso en el que “generan conocimiento emergente y el conocimiento (representaciones, procesos intencionales, procesos de decisión) genera (inter)acción social” (p.2). Por tanto, considera a la cognición como un *proceso dinámico, evolutivo y adaptativo*, inscrito en una situación y un contexto dado, en interacciones entre *agentes y artefactos*, mediadas por las representaciones externas y simbólicas. A la vez, Gore (2009), en cita a Wenger (2000) sostiene que:

el proceso de construcción de conocimiento, de comunicación y de involucramiento en una comunidad determinada es parte de un mismo proceso social. (...) En consecuencia, saber,

aprender y compartir conocimiento no son cosas abstractas que hacemos porque sí, son parte de lo que significa pertenecer. Saber es un acto de pertenencia. (p.15)

En línea con las teorías socioculturales surgidas a partir de Vygostky, mientras el conocimiento es un *producto cultural*, internalizado por las personas, el saber es una *actividad cultural* como cita Pérez Gómez (2017, p.38). Implica, de acuerdo a las teorías constructivistas, que el mundo real que experimentamos posee un significado acorde a las capacidades de comprensión, que de acuerdo a Gros (2008) están ligadas a una corporización biológica vivenciada y experimentada, enmarcada “en un dominio de acción consensual e historia cultural” que da sentido al mundo (Varela et al., 1992, como se citó en p.53). Por su carácter relacional, el conocimiento y las competencias que permiten interpretar e intervenir en el mundo, no están solamente en las personas, “sino en la riqueza cultural distribuida en cada contexto físico y social al alcance de cada sujeto” (Verhagen, 2006, como se citó en Pérez Gómez, 2017, p.39).

A la vez, como se refirió en el apartado anterior, el entorno tecnológico ha transformado las prácticas de lectura, escritura, aprendizaje y pensamiento, lo que conlleva a la evolución conjunta de la cultura y de las formas de aprender. En este sentido Gather (2004) sostiene que internet no constituye un simple vehículo y almacén inagotable de información, sino que al ampliar y complejizar el acceso a la información y al conocimiento, modifica la manera en que las personas se construyen a sí mismas, se comprenden y entienden su contexto. Constituye un espacio para interpretar y actuar, que multiplica exponencialmente las posibilidades de encuentro y colaboración, de conformar comunidades virtuales, y de expresar individual, y colectivamente, sentimientos, talentos, deseos y proyectos (Pérez Gómez, 2017). En los escenarios generados y sus interacciones virtuales omnipresentes, el conocimiento se encuentra distribuido y al alcance de todos, según cita a Siemens (2005). Constituyen nuevos ecosistemas de aprendizaje, donde existen múltiples oportunidades de aprender en redes, acumular información y conocimiento, intercambiar y crear en forma permanente. Es lo que se conoce como *conectivismo*, un desarrollo del constructivismo sociocognitivo.

Aunque se tendía a pensar (Gore, 2021) que la acción estaba siempre precedida por el pensamiento, esto sólo puede ocurrir en ambientes conocidos, donde se piensa y planifica lo que se va a hacer. Pero en el mundo líquido (Bauman), continuamente se presentan situaciones nuevas y es la acción la que motoriza al pensamiento (Weick, 1979), y al actuar se logra entender totalmente el significado de lo hecho (como se citó en Gore, 2021). El tradicional y afianzado divorcio entre el saber y el hacer, pierde totalmente su sentido en la educación. Por este motivo, Pérez Gómez (2017) coincide con Varela et al. (1992), en la necesidad de vincular el conocer a la acción, e incorpora el término *enactivismo*: “Conocer en y para la acción es su premisa fundamental, por ello (*el enactivismo*) habla no solo de cognición situada sino de *actuación situada* en un contexto y en un momento histórico” (p. 39).

Para el sujeto lo relevante es la experiencia personal, donde se ponen en juego sus necesidades y particularidades, y donde la cognición vincula la mente y cuerpo, el consciente e inconsciente, la acción y la reflexión. En perspectiva semejante Gore (2021) considera que el conocimiento circula por la práctica, citando a Brown y Duguid, y entiende asimismo, que aunque en gran medida necesita de la verbalización, la práctica compartida se convierte en lo más importante. Por tanto, señala este autor, es indispensable repensar y rediseñar los escenarios para el aprendizaje, como también para las prácticas educativas.

No se trata tanto de qué enseñar (contenidos) sino de cómo enseñarlos (procesos) y dónde y con quién (contextos y comunidades de aprendizaje). La investigación reciente (Doidge, 2008; Merzenich, 2017) nos indica que las redes neuronales que se implican en el cómo, dónde y con quién son mucho más complejas, organizadas y flexibles que las que se implican en el qué, más simples, sencillas y menos distribuidas en el cerebro (Pérez Gómez, 2017, P. 42).

Importa agregar que, las actividades de enseñanza y de aprendizaje, ocurren en el marco de posiciones epistémicas (cognición epistémica) que asumen los actores educativos. Tanto los docentes como los estudiantes le otorgan un significado al conocimiento y al saber, a la forma en

que éste se genera, transforma, utiliza y reconstruye. Ese significado da lugar a un determinado *clima epistémico* en los escenarios educativos, que condicionan tanto al quehacer docente como al aprendizaje de los estudiantes, y los intercambios cognitivos que se producen (Greeno, 2016, como se citó en Pérez Gómez, 2017).

Al finalizar este apartado, afirmamos con Gather (2004) que, para que el conocimiento no sea inerte, es necesario abandonar el aprendizaje aislado y fragmentado e integrar conocimientos, actitudes y habilidades, en el marco de la complejidad e incertidumbre que implica la realidad.

2.3 Los centros educativos, entramados sistémicos. Dos valiosos esquemas teóricos de la psicología de las organizaciones, de Karl Weick (1995, 2001) y Etienne Wenger (1952), nos llevan a comprender a los centros educativos, no ya como lugares definidos y estáticos, sino como realidades sociales construidas desde el papel activo de sus integrantes (como se citó en Perlo, 2009). La organización pensada como un hecho técnico, controlable, una *cosa* dentro de la cual se mueven personas, ahora es entendida, según Gore (2021) en cita a Weick (1979), como la interacción de mucha gente que hace algo junta, guiada por pautas formales, pero también por sus propios criterios y modos de hacer que generan en su ambiente de trabajo ante la necesidad de responder a situaciones que no habían ocurrido antes.

Las organizaciones son sistemas vivos y complejos; las mismas, no pueden ser comprendidas desde la parte; desarticuladamente; ni tampoco pueden reducirse a subsistemas; sino que deben ser vislumbradas como un todo interrelacionado e interconectado (Morín, 1977); como producto de las interacciones humanas, de las conversaciones que se entretajan dentro de las mismas; de los intercambios generados a partir de las voces de aquellos que las componen. (Perlo et al., 2010, p. 3)

Como se vio anteriormente, en las organizaciones la acción individual es guiada por las representaciones colectivas, internalizadas por cada persona. Lo que está permitido o prohibido, lo que está bien o mal, lo que es lógico o absurdo, para su contexto, lo que creen que piensan los otros, cómo suponen que van a actuar, condicionan a quienes integran la organización. Todo desempeño

individual remite a un desempeño colectivo (Wenger), que da sentido a la contribución individual. La *mente colectiva*, que precede a la *mente individual*, a través de vínculos e interacciones genera una trama de *conductas interconectadas o interlocked behavior* (como se citó en Gore, 2009). “Los individuos son más bien productos de una construcción colectiva que los precede y que, al actuar conjuntamente crean instituciones, que a su vez cruzan su mente en un bricolage peculiar e individual de institutos sociales” (Douglas, 1986, como se citó en Gore, 2009, p.14). Esa *mente colectiva*, lejos de ser algo estático, se construye y reconstruye continuamente, actualizándose con nuevas *acciones-contribuciones*, que vuelven a modelar las representaciones, en un proceso social continuo en que se elabora conocimiento a través de la comunicación e involucramiento de quienes integran de la comunidad (Wenger, 2000). Para formar parte de esa comunidad las personas buscan adquirir las competencias que les permitan pertenecer al grupo, para lo cual necesitan realizar aprendizajes en un proceso de *participación legítima periférica*.

Las múltiples comunidades de práctica que conforman a cada organización, construyen significados e identidad a través de la interacción y la negociación. Negociar significados, para Perlo (2009) implica dos procesos, el de participación, a través de la conexión y la acción, y el de cosificación, o sea, producir objetos que plasmen la experiencia en una cosa. Esta cosificación le da forma, la estructura, la plasma en un objeto: una norma, un instrumento o máquina, un software, una leyenda, la construcción de la historia.

Las nociones de complejidad y de sistema, permite entonces comprender a las organizaciones educativas como espacios de estabilidad, pero a la vez de desorden e inestabilidad (Gros, 2008). Sus componentes (personas, normativas, cultura, entorno en el que actúan), en sucesivas interacciones y progresivas equilibraciones, buscan su homeostasis, en procesos que les permiten adecuarse a sus contextos de acción, en forma dinámica. Se trata de sistemas sociales, artificiales, “cuyas formas se van produciendo mediante decisiones que se entrelazan”, afirma Arnold (2008, p. 95), lo que los hace únicos e irrepetibles. La información que toman de su entorno

es selectiva (autoinformación), y el conocimiento que acumulan les permite diferenciarse, a la vez que autonomizarse de sus entornos (Maruyama, 1968 como se citó en p. 91).

Es preciso señalar que la interacción no ocurre entre todas las personas que integran la organización, sino en las comunidades de prácticas, las que funcionan, afirma Gore (2021), a modo de pequeña aldea, o parroquia, desde donde cada grupo ve a la organización, sin que nadie tenga una visión global de la misma y de todo lo que sucede en ella, ni siquiera quienes la dirigen. De este modo, se da una suma de miradas parciales, como *datos equívocos* de los múltiples significados de la realidad. Pero las conductas y acciones de las personas son contingentes de las que tienen las demás, y en el proceso de organizarse y actuar, los miembros de la organización intentan reducir los equívocos, comprender y responder a la realidad, dando así un significado al mundo (Weick, 1979), que de otra manera no lo tendría. En ese estar organizando (organizing) es que incorporan y validan hechos nuevos a su gramática escolar, en base a acuerdos tácitos. En el hacer conjunto se vislumbra e integra nueva información y se incorporan otras perspectivas a su relato, y las representaciones compartidas de la realidad, además de dar sentido genera en las personas compromiso y expectativas (Gore, 2021).

En este mismo sentido, afirma Liberman (2017) que las prácticas sociales que se comparten buscan siempre describir y constituir una inteligibilidad local. Lo descriptivo de la realidad es a su vez constitutivo, pues las “prácticas de comprensión constituyen el marco de la acción” (p.79). Los miembros de la organización, sostiene este autor, “analizan la escena buscando una forma de que el enjambre de cuestiones con que se enfrentan tenga sentido” (p.84), motivados por un interés común y colaborativo, de organizar lo que ocurre. El sentido es encontrado en la propia dinámica, donde a través del lenguaje se dan conversaciones, como “actividad incesante - una energía (Faucault)” (p.101). Son conversaciones “llenas de contingencias situadas que alteran las expresiones de las personas en direcciones imprevistas” (p.104).

Desde la perspectiva de las redes sociales, a la vez que las redes conforman la organización, la organización es la forma configurada por la red (Najmanovich, 2007). Lo que era nombrado como

estructura puede verse entonces como configuraciones más estables de una red de interacciones, cuyas conceptualizaciones se han instituido. Pero dichas configuraciones no son un producto, una estructura eterna, sino parte del proceso en el que, más lenta o velozmente, se modifican sus propias conceptualizaciones. “Las redes dinámicas proveen una estética de pensamiento que permite pensar la complejidad organizacional en su devenir transformador y en su multidimensionalidad”, sostiene Najmanovich (2017, p.3).

A través de las comunicaciones, las organizaciones, como una clase de organizaciones sociales, deciden sus criterios de pertenencia, los medios para procesar incertidumbres y las posibilidades de cambio (Arnold, 2008). En el marco de las alternativas que se le presenta, cada organización toma decisiones, a modo de operaciones selectivas que le dan unidad. Más que sus fines, son esas decisiones las que cumplen una función reguladora, que les da una identidad específica, reflejada en su estructura. Desde una mirada sociopoiética, este autor entiende que son esas decisiones las que determinan límites a lo que se incluye y excluye, a lo que absorben de la incertidumbre externa, a la vez que generan una incertidumbre interna. Las incertidumbres autoproducidas las conducen a tomar nuevamente decisiones, de modo que construyen un modelo interno, en el marco de entornos dinámicos.

De hecho, las organizaciones no pueden absorber la complejidad humana, específicamente su diversidad de intereses, sin amenazar su propia viabilidad. Este orden de inclusión afecta radicalmente la representación interna que existe sobre las personas, que pasan a entenderse como construcciones consustanciales a situaciones sociales que hacen dependientes sus conductas ante los otros y limitan sus repertorios de expectativas (Luhmann, 1991) a los respectivos roles de trabajo. (Arnold, 2008, p.99)

La participación, asevera Perlo (2009), proceso que habilita la negociación de significados, no implica que exista armonía ni colaboración, puede implicar también subordinación u opresión. En el estar sistemáticamente entramados, como postula Perlo (2017), puede no darse correspondencia recíproca entre las personas y la organización. Ser aceptado como miembro implica una

combinación inestable entre procesos de autoselección y de heteroselección (Arnold, 2008). “Las organizaciones no sólo son creadoras de sus posibilidades de acción sino también de sus restricciones, sus obstáculos y hasta originadoras de sus propios problemas. Las organizaciones y los individuos mantienen una bidireccionalidad constructiva” (Alcover, 2003, como se citó en Perlo, 2009, p.5).

2.4 El aprendizaje de los docentes, desde su identidad y pertenencia. Es esencial, ante todo, no perder de vista la complejidad de la tarea educativa, lo que queda expresado así por Magro, en el año 2019:

La enseñanza es una actividad incierta, contextualizada y construida en respuesta a las particularidades de la vida diaria en las escuelas (Marcelo, 2001) y los estudiantes. Es más compleja que complicada y mucho más contingente que planificada. Es una tarea “laboriosa, paciente y difícil. Mucho más de lo que la gente cree y muchísimo más de lo que piensan los políticos,” dice Francisco Imbernón en *Ser docente en una sociedad Compleja*. (p. 189)

Frente a la compleja tarea de educar, las prácticas docentes, afirma Pérez Gómez (2017), contienen *automatismos*, que encierran “un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales” (Korthagen, 2010, p.7), por lo que se vinculan más a la *phronesis* que a la *episteme*. La *episteme*, relacionada a conceptualizaciones generales, válidas para diversas situaciones, se basa en la investigación científica, mientras que la *phronesis*, se enlaza con el accionar en situaciones específicas, de acuerdo a las experiencias y percepciones de las personas. Por eso Hamachek (1999) expresa: “Conscientemente, enseñamos lo que sabemos; inconscientemente, enseñamos quiénes somos” (como se citó en p.99).

En esa *phronesis* se encuentran las reales *teorías en uso* de los docentes, muchas veces inconscientes y distantes de las *teorías proclamadas* señala Pérez Gómez (2017). Estas últimas se transforman más fácilmente que las primeras. Este autor aboga por una *pedagogía de la experiencia*, que lleve al desarrollo de competencias a través de procesos de formación reflexivos y colaborativos,

en los que se pongan en juego las teorías en uso. El desarrollo de competencias profesionales, “como sistemas complejos y operativos de comprensión y actuación” (p.97), exige revisar, afirma el autor, las *disposiciones subjetivas* que subyacen al accionar, y operan frecuentemente de forma inconsciente, más como “reacciones espontáneas, superficiales, a las presiones del medio que decisiones reflexivas y autónomas” (p.49). Se trata de un saber procedimental acorde a exigencias y demandas de los contextos de actuación, “cargado de creencias”, pero que “se convierten en las herramientas y recursos habituales de percepción, toma de decisiones y actuación” (p.49) y se encarnan en un conocimiento práctico que no suele ser analizado y contrastado con fundamentación epistémica. Es por tal razón, que enfatiza en un movimiento dialéctico entre *teorizar la práctica y experimentar la teoría* (Pérez Gómez 2015, como se citó en p.66). Para lograr el pensamiento *práctico*, que “incluye el conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo en y sobre la acción” (Maldonado et al., 2021, p. 27) se necesita transitar dos procesos fundamentales: la reflexión sobre la práctica, para teorizar sobre lo que se hace, y luego “experimentar la teoría construida y contrastada, es decir construir nuevos hábitos de actuación para que de nuevo y de forma inconsciente, adquieran toda la potencialidad pedagógica de un conocimiento práctico informado y contrastado” (p. 27).

Alliaud (2013), por su parte afirma que el desarrollo profesional de los docentes requiere que éstos dejen de ser simples “transmisores” de saberes, para convertirse en creadores y recreadores de conocimientos, al servicio de situaciones de enseñanza. Se abre así la posibilidad de generar saber pedagógico, *recuperado* permanentemente a través de la reflexión, en un oficio compartido por una comunidad que pone en juego lo productivo y lo creativo para lograr *el saber de la experiencia*. Esta autora considera imperioso que los actores educativos dejen de ser meros *consumidores del conocimiento* y aplicadores de programas, para convertirse en protagonistas de la producción y co-creación de conocimientos (Alliaud, 2016). En coincidencia con esta perspectiva, Gairín et al. (2009) asumen a los docentes como prácticos reflexivos e investigadores, que participan

de procesos *artísticos-intuitivos*, a través de los que se adecuan con flexibilidad a los diferentes contextos de actuación, a la vez que descubren nuevas alternativas educativas.

El conocimiento deja así de ser un fin en sí mismo y pasa a ser un vehículo para la mejora del pensamiento y para la toma de decisiones, por lo que es necesario jerarquizar la comunicación y el trabajo conjunto, así como la elaboración de proyectos colectivos, para promover el desarrollo profesional. Ello exige asegurar la participación socioprofesional (Zeichner, 2003, como se citó en Rodríguez 2009) en la construcción del proyecto de centro y del proyecto curricular, desde directores que dinamicen y apoyen esos procesos.

En sintonía con las conexiones teóricas ya planteadas, el aprendizaje de los docentes es entendido, con Wenger (2000), como parte de un proceso de construcción social, en el que las conceptualizaciones se modifican a través de la comunicación y el accionar conjunto, en el marco de una cultura y de un momento histórico (Gore, 2009). “Aprender algo nuevo es construir una nueva relación con algún otro. Es participar, pertenecer, construir significado. Construimos el saber de manera colectiva y solo podemos cambiarlo con los demás” (Gore, 2021, p.151). En el mismo sentido Blejmar (2013) afirma que de la calidad del vínculo depende el tipo de conversaciones que se dan en las organizaciones, y solamente cuando circula la confianza y la credibilidad, se abre la posibilidad a la conversación profunda.

Como se afirmó anteriormente, cada centro educativo está conformado por *una constelación de comunidades de práctica interconectadas*, y es en ellas que el conocimiento se crea, se comparte y actualiza (Perlo, 2009). Estas redes incluyen diálogos con ausentes que han sido parte de las redes de los sujetos, y es con los demás que se interpretan los nuevos contextos, se construyen acuerdos y se coordinan acciones, y en ese proceso se aprende. El aprendizaje de los docentes pasa a entenderse en el marco de un *devenir entramado* (Najmanovich, 2007) en que las personas, unidas informalmente por experiencias compartidas, ponen en juego sus sentimientos y definen en forma simultánea su integración, su pertenencia y sus competencias, configurando así su identidad personal y social (Gore, 2021).

La práctica es *el elemento de ligazón* para las comunidades, en ella ocurre un diálogo entre competencias sociales y experiencias individuales, donde los conocimientos tácitos del grupo necesitan volverse explícitos para ser compartidos e internalizados. Para Gore (2021), “toda comunidad de práctica es una pequeña conspiración para hacer las cosas: la red de acuerdos explícitos y tácitos que la definen debe involucrarse para hacer posible el cambio: nadie puede transformar la realidad solo” (p.153). En ese sentido, resulta significativo resaltar con Gather (2004), que las nuevas prácticas surgen de las interacciones entre los docentes, cuando se enfrentan a la necesidad de aumentar “su repertorio de acciones pedagógicas, incluso antes de poder, saber o querer situarlas en un nuevo concepto contextual e ideológico” (p. 31). Se opta así por un aprender haciendo (Dewey, 1938), favorecedor de dinámicas que posibilitan la modificación y evolución progresiva del modo de actuar y pensar de quienes están involucrados (como se citó en p.31). Gairín (2017) complementa estos conceptos, al resaltar que “el conocimiento compartido, asimilado y aplicado (aprendizaje) está en la base de la innovación y mejora de las organizaciones” (p.51), por lo que sólo habrá mejora en la educación si “somos capaces de aprender de y con otros y no hablaremos de aprendizaje si lo asimilado no somos capaces de transferirlo a otras situaciones” (p.51).

Dabas y Najmanovich (2003) reconocen que se trata de una elección epistemológica que permite ver al sujeto como enredado, partícipe y productor. “Cada uno alumbra su red al recorrerla y es fecundado por ella en su caminar” (como se citó en Najmanovich, 2017, p.1). Es al compartir o convivir con otros grupos, diferentes a los habituales, que se abren posibilidades de enriquecer o modificar lo socialmente aprendido.

Tampoco quedan dudas de que los docentes necesitan transitar y vivenciar aquellas competencias que pretenden que desarrollen en sus estudiantes. Según lo plantea Santos Guerra (2010), los centros educativos no son lugares neutrales. “Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux , 1990, como se citó en p.185).

Capítulo III

Marcos de comprensión habilitadores de la transformación

En este capítulo nos zambullimos en un nuevo paradigma posible, desde el cual pensar las transformaciones educativas y re-pensar nuestras propias prácticas.

Lo conforman cuatro apartados, y en los dos primeros, más extensos, nos detenemos en las mismas dimensiones que dieron origen a los sistemas educativos, pero ahora desde otra perspectiva y acercándonos al nivel operativo que requieren los roles de liderazgos en las organizaciones educativas.

1. Andando, se avizora otro pradigma

“Es preciso forjar modos de encuentro que nos permitan pensar sin coagular la experiencia, sin reducirla ni estereotiparla”(Najmanovich, 2017, p.34), y superar las visiones lineales que han caracterizado la forma tradicional de pensar los fenómenos educativos. “A la visión de un universo concebido como un mecanismo de relojería se opone la de un sistema vivo, más inestable e imprevisible, pero también más abierto y creador, difícilmente divisible en elementos simples e interdependientes” (Gather, 2004, p.27).

El nuevo paradigma, que abreva en la teoría de la complejidad y en la noción de sistemas, es abarcador de la multidimensionalidad de la realidad y de sus múltiples interrelaciones, donde abundan la incertidumbre, las indeterminaciones y los fenómenos aleatorios (Gros, 2008). Desde este lugar visualizamos entonces a las organizaciones educativas y a sus prácticas. Las relaciones intersubjetivas entre integran su trama, otorgan significados a lo que ocurre, a su contexto y al mundo. A partir de esos significados se construyen, deconstruyen y coproducen conocimientos. Es entonces que “Entendiendo al contexto como aquello que entreteje (y no como algo que rodea), nos proponemos ahondar en el conocimiento sobre la creación de entornos de aprendizaje que favorezcan la producción social del conocimiento” (p.48), tanto por parte de estudiantes como de los protagonistas fundamentales de las prácticas educativas, los docentes.

Pérez Gómez (2017) propone transitar de escuelas abocadas a la inculcación academicista hacia otras caracterizadas por la producción creativa y la vida democrática (Berstein, 1990; Pérez Gómez, 2009 y 2012, como se citó en p.122), con relaciones saludables y de confianza, donde se despliegue el espíritu de indagación, que precipite en “la creación, expresión o *improvisación disciplinada*” (p.123). Se trata de una escuela en que surgen pensamientos divergentes y alternativas innovadoras, en tiempos de incertidumbre, desigualdad y perplejidad, insumos indispensables para fomentar *la sabiduría*, como “capacidad vital del sujeto humano para utilizar los mejores conocimientos y saberes disponibles para el gobierno de la propia vida personal, social y profesional” (p.57).

1.1 El nuevo nodo pedagógico. Según señalan Aguerrondo-Vaillant (2015), desde diferentes contextos, los actores educativos generan propuestas, muchas veces innovadoras, que constituyen soluciones o experiencias de ruptura que intentan resolver el “desfase entre el modelo educativo actual y las necesidades de las generaciones del siglo XXI” (p.24). Se centran en la necesidad de generar conocimiento en el aprendizaje y no en la enseñanza, lo que representa, para las autoras, un auténtico cambio de paradigma que está emergiendo. Como en otros países de la región, en Uruguay, hace varias décadas que se aprecian experiencias que, desde la creatividad de docentes y directores, apuestan a adecuarse a las necesidades de los estudiantes, en sus diferentes contextos (Piedra Cueva, 2012). Estas experiencias *emergentes* que en forma dinámica se autoorganizan, pueden distinguirse de acuerdo a dos grupos de analizadores, de acuerdo a Aguerrondo y Vaillant (2015), que facilitarían su identificación, e incluso direccionar sus procesos. Uno de los analizadores es el nodo pedagógico, que en el nuevo paradigma apunta a:

➤ desarrollar las llamadas *competencias del siglo XXI* (qué enseñar), o sea las que apuntan al pensamiento complejo y a la capacidad adaptativa de aplicar en forma flexible e integrada aprendizajes significativos para diferentes situaciones, de acuerdo a necesidades sociales, emocionales y de comunicación;

- fomentar el *constructivismo social* (cómo se aprende), en un proceso de aprendizaje donde se construye conocimientos en forma activa, situada y colaborativa;
- combinar *diversas experiencias para el aprendizaje* (cómo se enseña), desde una didáctica para la comprensión;
- *integrar procedimientos y herramientas* (con qué recursos) para el aprendizaje, por parte de los estudiantes (libros, ábacos, TICs, redes, etc.).

El segundo analizador se centra en las reglas que regulan la forma organizativa del nuevo nodo pedagógico, las que deberían permitir:

- ✓ *diversificar las propuestas educativas* de modo de atender las especificidades de la diversidad cultural, poblacional e individual de estudiantes y contextos;
- ✓ *flexibilizar las normas y estructuras*, abandonando su rigidez y las estructuras verticales, habilitando diversas soluciones profesionales a las necesidades específicas y cambiantes de los estudiantes;
- ✓ *habilitar el desempeño colectivo y colaborativo*, con nuevos modos de gestión institucional que promuevan redes, de distintos niveles de complejidad;
- ✓ *relativizar la presencialidad*, para delinear escenarios educativos flexibles, en función de proyectos pedagógicos e incorporación de las tecnologías digitales.

Son las reglas adecuadas para fomentar y sostener procesos emergentes, aunque éstos aparezcan de forma marginal, que es necesario identificar y rescatar para vislumbrar el paradigma que se avecina (Aguerrondo y Vaillant, 2015). Permiten romper con las inmutables *verdades paradigmáticas*, aunque el proceso de mutación sólo se completará cuando las instancias locales se transformen en globales, aseveran las autoras. “La reinención de la educación es una tarea larga y compleja que requiere muchos aportes diferentes” (p. 63).

En la Tabla 1 se caracterizan, en forma sintética, los analizadores mencionados, en el paradigma tradicional y en paradigma emergente, los nodos pedagógicos y las reglas que los regulan en ambos casos.

Tabla 1

Analizadores para reconocer emergentes, Aguerrondo-Vaillant (2015).

Analizadores	Sistema educativo tradicional	Sistema emergente
El nodo pedagógico		
Contenido (Definición epistemológica)	Ciencia positiva (Pensamiento lineal)	Teoría sistémica (Pensamiento complejo)
Aprendizaje (Resultados del proceso)	Pensamiento débil (Imitación, reiteración)	Pensamiento significativo (Comprensión)
Enseñanza (Desarrollo del proceso)	Modelo único de transmisión (El 'método')	Mezcla de experiencias para el aprendizaje
Recursos (Elementos materiales)	Herramienta operativa de ayuda al docente	Herramienta para el aprendi- zaje complejo del alumno
Las reglas que regulan la organización		
Estrategia de alcance	Homogeneización	Diferenciación
Modo de desempeño	Individual	Colectivo
Tipo de organización	Rígida	Flexible
Presencialidad	Absoluta (siempre presencia física del enseñante/aprendiz)	Relativa (variaciones en la presencia física del enseñante/aprendiz)

Nota: extraído de Aguerrondo-Vaillant, 2015, p. 60.

Necesitan confluir diferentes factores que posibilitan el surgimiento de nuevas experiencias, de forma peculiar en cada organización, donde sus características culturales y contextuales, así como sus liderazgos, resultan vitales para imprimirles su sello creativo. Las experiencias innovadoras surgen de las interacciones sistémicas de las organizaciones. Para Porlán (2022), es en la dialéctica entre lo que ocurre en forma habitual, lo que es, y lo ideal o lo que debería ser, que se construyen nuevas relaciones, que implican transiciones que escapan a todo control. Es necesario descartar el dualismo entre lo real y lo ideal como únicas alternativas, se trata de la construcción de lo posible en cada escenario (p.49).

1.2 Aprendizaje y desarrollo profesional en los centros educativos. De acuerdo a Vezub (2010), en las políticas y prácticas de la formación continua de los docentes, nuevas tendencias

procuran un acercamiento a los problemas reales de la enseñanza, en los contextos en que éstos se dan, abarcando también “los modos particulares de hacer escuela” (p. 10). Se trata de un desarrollo profesional donde los docentes son protagonistas y sujetos activos en la reconstrucción de sus saberes prácticos, la escuela se torna en escenario privilegiado para hacerlo, y el intercambio de experiencias y la sistematización resultan procesos claves.

A la hora de diseñar la formación continua, asimismo, ha comenzado a considerarse el aprendizaje situado, apostando al equilibrio entre identidades profesionales y nuevas competencias. “Los docentes interpretan de manera particular e idiosincrásica las reformas, el curriculum, los materiales, guías de enseñanza y los textos escolares. Reformulan, e incluso alteran, su sentido” (Vezub, 2010, p. 13). La formación continua centrada en la escuela, aborda tres tipos de aprendizajes: los pedagógicos, los personales (que posibilitan reinventarse) y los institucionales (basados en capacidades para la colegialidad). Es necesario que transcurra en sus contextos de trabajo, pero además, debe “versar sobre cómo mejorar lo que hacen, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación” (Escudero y Bolívar, 1994, como se citó en, p.17). Se opone así a las capacitaciones desde un enfoque instrumental y carencial, enfatiza Gather (2004), y requiere políticas integrales al servicio de las necesidades de los protagonistas y de sus prácticas cotidianas.

Desde la perspectiva de Rodríguez (2009), como la tarea profesional involucra al colectivo, su formación se vincula al proyecto del centro educativo, por tanto, “en situaciones avanzadas puede quedar incluida en el propio proceso de revisión y mejora permanente de la organización” (p.127). Debe promover aprendizajes que permitan “interpretar personalmente una realidad mudable y difícilmente universalizable” (p.121), a partir de procesos en que los equipos se constituyen en “unidades autónomas, autodirigidas y con capacidad de cambio” (p.121). El desarrollo de las capacidades de las personas, además, está ligado a las de la organización, por lo este autor asume que la Creación y Gestión del Conocimiento (CGC) es una estrategia adecuada para

los procesos de formación continua, al promover el desarrollo personal y profesional la vez que el del centro educativo.

Como ha sido planteado por Krichesky y Murillo (2011), una gran y devastadora incoherencia de la educación es pedir a los docentes algo que ellos no reciben, “pretender que los profesores ofrezcan un buen ambiente de aprendizaje para sus estudiantes, en medio de un entorno que, a menudo, no favorece el propio aprendizaje de los docentes” (Mitchell y Sackney, 2000, como se citó en p. 66). El fomento de procesos formativos requiere que las capacidades profesionales sean reconocidas, así como ambientes de bienestar y convivencia saludable, donde esté habilitado el error como parte de los aprendizajes colectivos. Facilitar la reflexión conjunta y la co-gestión creativa es parte en ese “saber estar contingente en cada organización” (Perlo et al., 2009, p.8).

1.3 Organizaciones que evolucionan. El estudio de la organización educativa en los últimos años ha hecho que pase de “ser sirvienta de la didáctica” a ocupar lugar protagónico (Santos Guerra, 2000, como se citó en Perlo, 2009, p.23). La institución educativa es un sistema social que, en diálogo con su entorno, realiza aprendizajes. Para favorecerlo, resulta relevante “tender puentes entre las diferentes comunidades de prácticas” (Perlo, 2009, p.30), y propiciar el análisis “de su sistema de vínculos consigo misma (docentes, alumnos, padres) y con los demás sistemas (productivo, político, cultural, etc.)” (p.30).

De acuerdo a las características de los diversos centros educativos, Gairín (1999) elabora una tipología de perfiles organizacionales, en la que define los cuatro *estadios de desarrollo* por los que transitan, en estrecho vínculo con la forma en que responden a los cambios. Existen factores externos que condicionan el estadio en que se encuentra una organización: la autonomía institucional, el compromiso de la comunidad, el rol de las autoridades del sistema; pero también factores internos: la forma de organizarse, de relacionarse con el entorno, la modalidad de su equipo directivo, su historia institucional, su cultura e identidad. Cada estadio supera al anterior, y a medida que las prácticas colectivas se van perfeccionando y mejora el centro educativo en su conjunto, el centro pasa a un estadio superior.

En el estadio de *la organización como soporte, o marco/estructura*, el centro es un escenario para el desarrollo de la propuesta educativa, y en un rol pasivo aplica lineamientos prescriptos desde fuera del mismo, sin que requiera mayor involucramiento ni compromiso. En el segundo estadio, *la organización como agente educativo*, la propuesta es discutida, se ajusta y adecua al contexto del centro, desde cierta identidad compartida, que permite a sus integrantes generar alguna innovación, fundamentalmente si cuentan con acompañamiento. En el tercer estadio, *de organización que aprende*, el centro ha logrado capacidad para incorporar cambios e institucionalizarlos, así como mecanismos de regulación interna que permiten monitorear y orientar sus decisiones, evaluar el proceso y realizar aprendizajes a partir de los errores. Por último, el cuarto estadio, *de organización que genera conocimientos*, es el que logra capacidades para aplicar, evaluar y sostener procesos de cambio, a partir de prácticas colectivas y de la reflexión crítica sobre su labor. Es la institución que diseña escenarios prospectivos para el mediano y largo plazo y da respuesta a las demandas de su entorno (Gairín, 2015).

En la Figura 4 se representan los cuatro estadios que menciona el autor, así como el proceso de cambio y mejora que lleva implícita la evolución de los centros. En realidad, se trata de un proceso complejo que involucra las diferentes dimensiones de la institución educativa: la curricular, la comunitaria, la profesional y la organizacional. Los integrantes de cada organización interactúan de diferente forma entre sí, con el currículo y con la comunidad, en procesos dinámicos de aprendizaje y transformación, lo que permite al centro educativo pasar a estadios superiores de desarrollo, en la medida que sus profesionales incrementan sus capacidades en forma conjunta. El aprendizaje organizacional, impulsado por directivos que actúan como agentes de cambio, es lo que motoriza a esa evolución.

Figura 4

El desarrollo y los estadios evolutivos de los centros educativos, Gairín (2015).



Nota: Elaborado en base a Gairín, 2015, p.15.

Podemos comprender así que la transformación de las prácticas docentes está ligada a un proceso que compete a la organización, y es por esto que Arteché (2011) sostiene la necesidad de centrar la discusión en el diseño de dispositivos que “apalanquen el proceso de evolución” de las instituciones educativas. A la vez, Gairín (2014b) sugiere que el modelo de centro educativo debe ser definido en función de la sociedad a la que aspiramos, por lo que cuando se habla de cambio, no se trata de cualquier cambio, sino de aquél que lleve a la mejora profesional e institucional, desde la visión de sus actores.

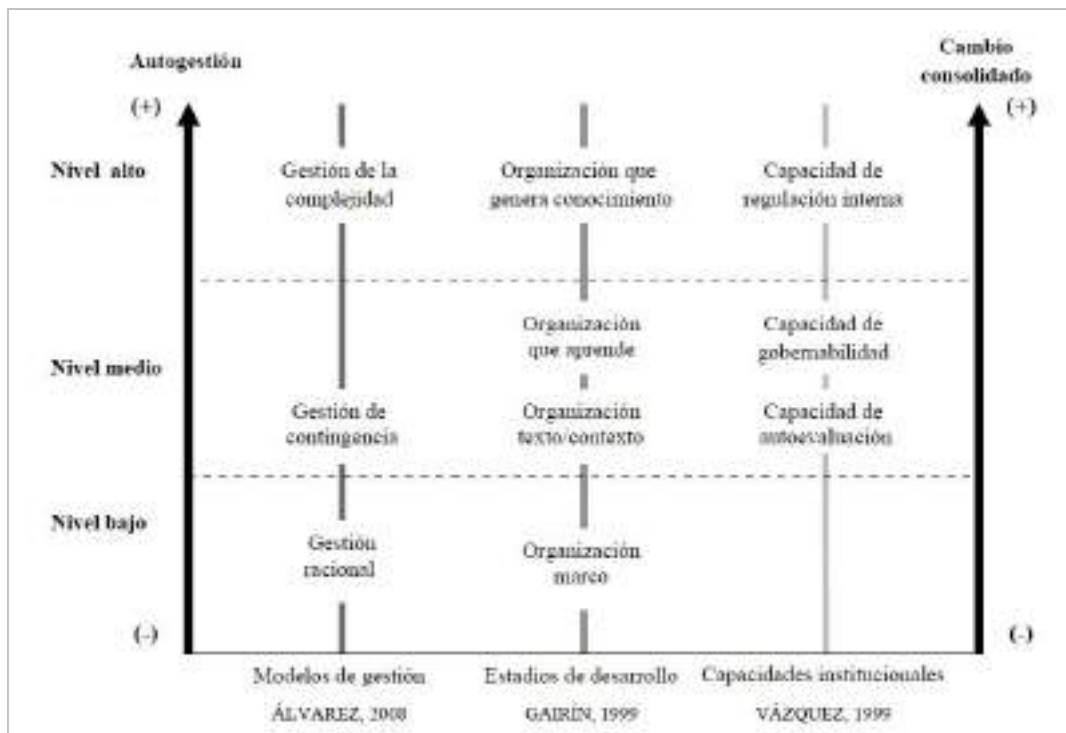
1.4 Las capacidades para autogestionar el cambio. Como señala Vázquez (2013), el cambio como proceso, a la vez que fenómeno multidimensional, es posible en la medida que se desarrollan *capacidades institucionales* (Vázquez, 1999, 2009 como se citó en p.123). Constituyen fuerzas colectivas que, al integrar lo estructural y lo cultural de los escenarios organizacionales, pueden facilitar o dificultar el cambio. Entre estas capacidades, desarrolladas en sucesivas etapas, la de autoevaluarse resulta esencial y debería ser desarrollada en primer lugar. Con la capacidad para autodiagnosticarse es posible avanzar en “la senda del cambio desde ese *punto inicial* del que parte,

hasta otro que se establece como *punto de llegada*” (p.124). Es un camino que requiere una *visión estratégica* desde la cual *autorregular* sus procesos (*governabilidad*), por lo que está asociado al liderazgo de quien gestiona el centro y a la consolidación del equipo, pilares fundamentales para lograr la *autogestión* del cambio.

Vázquez (2013) triangula las etapas de desarrollo de las capacidades institucionales con los estadios organizativos planteados por Gairín (1999), y con la tipología de *modelos de gestión* que propone Álvarez (2008), de acuerdo a la capacidad e implicancia de quienes lideran el centro. El liderazgo puede centrarse en una *gestión racional*, donde priman las prescripciones y/o las indicaciones de la supervisión, o ser un modelo de *gestión de contingencia*, con mayor participación de los actores, en que se torna vital el proyecto de centro, o estar basado en la *gestión de la complejidad*, que es lo que permite desarrollar importantes competencias para el trabajo colegiado y comprometido.

Figura 5

Analizador para la gestión del cambio. Vázquez (2013, p.127).



Nota: Extraído de Vázquez, 2009, como se citó en Vázquez, 2013, p. 127.

Finalmente, y tal cual sostiene Hopkins (2017), los cambios son técnicamente simples, pero socialmente complejos, y se dan a través de personas y colectivos abocados a una actividad productiva desde un propósito común.

2.El nivel operativo: estrategias que inspiran

Interesa mencionar algunas estrategias, jerarquizadas por la bibliografía internacional, enfocados en el desarrollo profesional y organizacional. En general, todas demandan un rol proactivo del liderazgo de la organización, se pueden ajustar a los diferentes niveles del sistema educativo y a diversos contextos en que se encuentren. Se entiende, con Gairín (2015), que las estrategias implican un “conjunto de decisiones y acciones fundamentadas, relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo” (Gairín, 1999, como se citó en p.6). Es de hacer notar, sin embargo, que la bibliografía abunda más en su descripción, las condiciones y factores que favorecen el desarrollo profesional y el cambio organizacional, pero no en la forma de llevar a la práctica dichas estrategias en los entornos reales. Y aunque en general se jerarquiza el lugar que tienen las redes de las instituciones educativas, la realidad indica que las múltiples complejidades en que están inmersos los centros educativos torna difícil adecuar estas estrategias a su vida cotidiana y a sus diferentes contextos (Rincón et al., 2019).

Como se dijo, ha quedado demostrado lo estéril de planificar la transformación de las organizaciones por fuera de sus actores, y por parte de quienes no integran su trama. Se aprecia una convergencia en que el acento debe ser puesto en los procesos internos de los centros, y en comprenderlos como “sistemas alejados del equilibrio, como un flujo irreversible de complejidad creciente y creadora de nuevas configuraciones” (Prigogine, 1996, como se citó en Perlo et al., 2009, p.10). En palabras de Najmanovich (2007), las organizaciones tienen diferentes *estados de agregación*, o sea es mayor o menor su cohesión, así como cambian a diverso ritmo, a veces de manera más efímera y otras más estable. La *mente colectiva* (Weick), funciona como mediadora de sus procesos, interpreta la realidad y diseña formas de intervenir en ella.

La mente colectiva puede ser mejor descrita como un método que como un contenido, como una estructuración que como una estructura, como un conectar que como conexiones. Las interrelaciones no están dadas sino que son construidas y reconstruidas continuamente por los individuos a través de las actividades continuas de contribuir, representar y subordinar. Aunque estas actividades son realizadas por individuos, su referente es un campo socialmente estructurado. (Weick, 1993, como se citó en Perlo, 2009, p. 12)

En el entrelazamiento entre lo ético y lo emocional, lo cognitivo y lo práctico con lo estético (Najmanovich, 2017), la mente colectiva, impulsada por sus necesidades contextuales, procura los cambios.

2.1 Las comunidades de práctica y las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA). En las *Comunidades de práctica*, de acuerdo con Etienne Wenger (1998), el aprendizaje es parte de la práctica, por lo cual se trata de un grupo de actores que, en determinado contexto, al compartir una actividad que guía intercambios, negociación y asignación de significados, aprende (como se citó en Ainscow, 2004). La práctica no se limita a la labor de enseñar, sino que involucra a todo aquello que las personas realizan en el marco de su comunidad, como las formas de sobreponerse a las dificultades diarias con los recursos de que disponen y las limitaciones que operan. En definitiva, se considera *comunidad de práctica* entonces, a un grupo social dedicado a la realización sostenida de un proyecto común, que a través de la acción acuerda y construye significados. Como afirma Wenger (1998), las prácticas evolucionan a modo de historias compartidas de aprendizaje, a través de procesos de participación y materialización, en que se interactúa socialmente, de un modo particular en cada entorno. Materializarse, es generar productos que le dan estabilidad y permanencia, como instrumentos, reglamentos, documentos, etc. En la práctica, es que se da la posibilidad de probar, analizar con colegas, y ello genera aprendizajes. “Estas comunidades, que incentivan la acción, las relaciones interpersonales, el conocimiento compartido y las negociaciones de emprendimientos, son la clave para la verdadera transformación – aquella que tiene un efecto

real en la vida de las personas” (como se citó en Ainscow, 2004, p.8). Una agenda común, que guíe al grupo en sus intercambios sobre la práctica, es de gran importancia.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), de acuerdo a Krichesky y Murillo (2011) refieren a una estrategia enfocada en modelos de trabajo colaborativo (Little, 1990) entre docentes y directivos, y en la idea de *comunidad*, como forma de enfrentar la creciente complejidad de su tarea e impactar positivamente en los aprendizajes (como se citó en p.69). Las definen como “grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos” (p.69). Desarrollar CPA en las escuelas o que ésta se convierta en una gran CPA, suele requerir un liderazgo distribuido, centrado en la indagación, la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático en base a evidencias.

Para Rincón et al. (2019), en cita a Argyris y Schön (1978), la teoría de la acción se constituye en la herramienta apropiada para diseñar estrategias que permitan conformarlas las CPA, las que habilitan la colaboración profesional entre directivos y docentes de forma eficaz cuando es facilitada por un actor externo o amigo crítico. Este amigo crítico es una persona cercana y confiable para la comunidad educativa, a la vez que *crítico*, desde “una actitud abierta y cuestionadora que ayuda a los distintos actores educativos a identificar puntos ciegos, concepciones erróneas, y perspectivas alternativas” (p.248). Es alguien provocador, que fomenta la reflexión crítica y diferentes modos de pensar y actuar, brinda evidencia, y retroalimenta al grupo, siempre desde la comprensión de su contexto (Costa y Kallick, 1993, como se citó en p. 248). Es capaz de mantener cierto equilibrio entre apoyar y desafiar, en una relación de aprendizaje entre iguales, donde es indispensable que prime la confianza y el respeto constructivo, a la vez que monitorear el proceso y reflexionar sobre el mismo, para procurar su mejora (Escudero, 2009, como se citó en p. 248). La intencionalidad y responsabilidad compartida de mejorar la práctica profesional, individual y colectiva hace posible que una CPA logre un accionar sostenido. Para ser efectiva, como lo confirman Bolívar (2000), Stoll et al. (2006) y Hopkins (2007), es fundamental una elevada articulación entre el aula y los diferentes

niveles del centro, así como centrarse en los aprendizajes desde una concepción de inclusión y equidad, lo que implica diseñar modelos de formación profesional en los propios centros (como se citó en p. 248). De esta forma, señalan Rincón et al. (2019), es posible desarrollar la capacidad interna de la organización, la que impulsa y sostiene procesos de cambio desde el protagonismo de sus actores, a la vez que les genera satisfacción con su tarea, hoy tantas veces ausente.

Para Krichesky y Murillo (2011), las CPA tienen “el potencial de brindar una *mejor calidad de vida*” (p.67) a docentes y alumnos, en tanto podrán generar un ambiente de trabajo en donde los problemas y los éxitos se compartan siempre y en el que el aprendizaje sea la máxima prioridad.”

2.2 La autoevaluación institucional. Se trata de una estrategia basada en la evaluación formativa realizada por los propios actores de la institución, con el objetivo de su mejora. El valor de esta estrategia reside en que promueve el análisis de las diferentes dimensiones de funcionamiento del centro, por quienes integran la comunidad educativa, docentes, estudiantes, familias, funcionarios, permite triangular sus percepciones, integrar miradas y reflexionar en forma conjunta, para elaborar luego una propuesta para superar esa realidad (Piedra Cueva, 2012). Los estudios etnográficos, señala Vázquez (2009), brindan la posibilidad de explorar, a través de un abordaje *holístico*, parte de un todo, a la vez que *naturalista*, situado en el propio contexto, y *fenomenológico*, desde el sentido que los involucrados asignan a su realidad. Por tanto sus actores observan y comprenden diferentes aspectos de su dinámica, habitualmente no visualizados, por ser parte de los *activos intangibles* de la organización. La aproximación, desde sus propias representaciones e imaginarios, a la realidad en que interactúan contribuye a que los actores del centro busquen formas de cambio que perciban con sentido y entiendan accesibles. Bolívar (1994) en esa línea, afirma que la bondad de esta estrategia es que el equipo del centro, por sí mismo, encuentra respuestas a los problemas que observa en su centro, en lugar de responder “a cuestiones planteadas por agentes o instancias externas” (p.13).

Permite, para Santos Guerra (1990), no solamente describir el mundo en que viven, sino reconstruirlo constantemente, transformarlo. A partir del diagnóstico logrado con la autoevaluación,

es elaborado un proyecto o plan de mejora, que realizado colectivamente permite tomar decisiones acordadas. Para Rué (2001) la autoevaluación fomenta la participación genuina de todos los actores de la comunidad educativa, lo que genera nuevas destrezas y habilidades organizacionales y “desplaza micropolíticas que sostienen el poder de determinados grupos de interés” (p.19), dando lugar a la construcción de “un espacio colectivo donde se produzca, se cree, se reinvente su identidad, su imaginario, las relaciones de poder” (p.19). Definir qué aspectos del funcionamiento institucional jerarquizar, los objetivos, la distribución de los tiempos, de responsabilidades, exige negociaciones que constituyen parte del proceso, de la apropiación del proyecto y del compromiso asumido. Posteriormente se autoevalúa su implementación y retroalimenta el proceso.

Diversas metodologías han sido diseñadas para llevar adelante la autoevaluación de las instituciones educativas, algunas sumamente estructuradas, algunas orientadas por parámetros externos al centro y estándares, más que al sentido que tenga para sus actores (Piedra Cueva, 2012). Cuando se utilizan instrumentos que sobrepasan las posibilidades y disponibilidades reales de sus actores, no sólo carece de sentido, sino que se suma a las ya elevadas demandas administrativas, a ser completada en forma mecánica, sin margen para que exista algún grado de apropiación. Bolívar (1994) insiste, justamente, en que la propuesta de autoevaluación no debe ser generada por fuera de los centros educativos, desde expertos. Entiende que su elaboración es parte del proceso de desarrollo profesional de una comunidad de aprendizaje. Es necesario fortalecer *procesos a medida*, sugiere Vázquez (2009), que gradualmente permitan aumentar las *capacidades institucionales* en cada institución, desde su diferente grado de desarrollo. Para ello, señala Bolívar (1994), es imprescindible que los centros cuenten con el apoyo de facilitadores o agentes externos que acompañen procesos de este tipo.

Entonces pensar la autoevaluación como un recorrido propio, de cada liceo (centro), de cada cultura institucional, partiendo de lo que sea posible acordar y haciendo énfasis en lo cualitativo, en la percepción de los diferentes actores interactuando para llegar a acuerdos, a visiones y metas compartidas y a construir un espacio democrático de aprendizajes, es

pensarla como herramienta de cambio para las múltiples diversidades y no sujeta a un modelo único. (Piedra Cueva, 2012, p.106)

2.3 La gestión curricular. Aunque tradicionalmente considerado como un documento diseñado por expertos, alejado de quienes lo desarrollan cotidianamente, desde una visión fragmentada, estática y academicista, esta concepción del currículo ha sido desplazada. De acuerdo a Stenhouse (1988) los docentes desarrollan currículo a través de sus prácticas. En el mismo sentido, Sacristán (1998) expresa:

El currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y jóvenes...es una práctica y expresión de la función socializadora y cultural de la escuela. (como se citó en Alvarado, p. 2)

Como producto histórico y social, ante la complejidad del mundo y de la educación, la necesidad de atender la diversidad, la inclusión, la interdisciplinariedad, el currículo requiere cambiar constantemente para adecuarse a las variadas situaciones y requerimientos sociales de cada contexto (Alvarado, 2019). Por tanto, son los docentes quienes tienen que articular teorías, visiones y acciones para contextualizarlo, de acuerdo a las particularidades de la cultura y a su contexto de trabajo. Son quienes reconstruyen los postulados teóricos, en un proceso sistemático que dinamiza “procesos formativos a fin de establecer nuevos sentidos y significados a la educación” (Alvarado, 2019, p.3), propiciando el cambio, habilitando nuevas prácticas pedagógicas, didácticas y administrativas. Implementar el currículo significa transitar un proceso de investigación de los docentes, sostiene Bolívar (1994), mientras que Alvarado (2019) asevera que diseñar escenarios y acciones educativas es una estrategia que requiere que la escuela sea entendida como espacio flexible, dinámico y abierto, de forma tal, que sus actores ajusten la propuesta a las necesidades de la sociedad. En ese sentido, considera relevante el rol de los liderazgos directivos.

Se trata de un currículo en y para la práctica, donde los docentes, al gestionarlo, comprenden las limitaciones y dificultades que emergen, y en función de ellas gestionan las

metodologías, los recursos y la evaluación. Esta gestión curricular se nutre de la participación de toda la comunidad educativa, en interacción con el entorno, guiada por la intencionalidad pedagógica (Castro, 2005). Como sostiene Alvarado (2019), el currículo pasa a verse

como una construcción emergente y contextualizada en la cotidianidad de las prácticas docentes, y la gestión curricular como las acciones curriculares desarrolladas para desentrañar las acciones que conllevan a cambios simbólicos y significativos en la realidad desde la cual se desarrolla dicho currículo. (p.2)

Significa entonces, migrar de la lógica individualista de concebir la profesión y las prácticas pedagógicas, donde docentes y disciplinas están cohesionadas administrativamente (Gather, 2004), a una lógica de acción colectiva cuya cohesión es pedagógica, parte de objetivos comunes y contribuye al desarrollo de competencias colaborativas. En este sentido construir y gestionar currículo, requiere una didáctica integradora del accionar colectivo, que se asume desde la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes todas las capacidades que, en forma contextualizada, se propone la comunidad profesional, en el marco de lineamientos, a la vez, nacionales. “La inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo” (Castro, 2005, p. 14). Es una construcción curricular que se entiende parte de la estructura, las relaciones y la dinámica social del centro, en sus habitus (Bourdieu, 1997-1984, como se citó en Castro, 2005, p. 14-15). Cada organización educativa traduce e implementa un currículo real, “que retoma, integra y traduce, de manera variada y con diferentes matices” (p. 20), lo que está prescrito.

Escudero (1999) sostiene que la gestión curricular es un camino para mejorar y reconstruir los centros, ya que es el currículo, “desde su complejidad polisémica” el que provoca “la reflexión y la decisión compartida acerca de la escuela, sujeto y sociedad que se disponen a construir” (como se citó en Alvarado, 2019, p.21).

2.4 Los procesos de enculturación en una comunidad académica. Formar parte de una comunidad académica, requiere, como toda red sociocognitiva, un proceso de aprendizaje que

ocurre, en primer término, desde sus bordes. Es una pertenencia que se alcanza en el proceso social de compartir representaciones de los integrantes de la comunidad (Wenger, 2000) y al desarrollar las competencias que ella requiere, a través de la participación legítima periférica.

En estos procesos de enculturación, algunos autores enfatizan en el rol que tiene la escritura académica en los procesos que llevan a pertenecer a una comunidad profesional. Escritura académica no acotada a la publicación de artículos, posters, sino referida a todos los textos o géneros textuales propios de su práctica profesional. Las planificaciones anuales, de mejora, los proyectos, los informes, las evaluaciones, son ejemplos de géneros textuales para los profesionales de la educación, con escasa presencia en los procesos formativos de directivos y docentes, dándose por sobreentendido que son incorporados a partir de su descripción o explicación teórica, o de alguna actividad o tarea. La planificación, como género textual, un género vital para los actores educativos, no se limita a una forma comunicativa sostienen Cassany y Morales (2009), sino que constituye un género discursivo, exige dominar el cómo y el qué se dice, el propósito que conlleva y la argumentación que la fundamenta. Implica manejar un lenguaje específico, compartido por una comunidad profesional, que contribuye a generar conocimientos, a la vez que crea rasgos identitarios propios de la profesión. La forma y el contenido constituyen parte de un todo, por lo que planificar significa dominar conocimientos didácticos y pedagógicos que se ponen en relación a un contexto social determinado. En este sentido, la escritura asume la potencialidad epistémica de promover la construcción y apropiación de conocimientos, lo que implica procesos (planificación-textualización-revisión) que favorecen el aprendizaje de las literacidades académicas de la profesión (Carlino, 2009), constituyéndose así en una herramienta epistémica (Roni y Carlino, 2014, p. 233).

La comprensión y el aprendizaje de los textos o géneros textuales que forman parte de una práctica social específica, requiere participar de ella, sostiene Carlino (2013), involucrarse en una red profesional, donde se asimilan y elaboran conocimientos para desarrollar aquellas herramientas, según cita a Prior y Bilbro (2011), que permiten desenvolverse y pertenecer a la comunidad profesional. Asevera, en cita a Miller (1984), que a la hora de formar para el uso de estos géneros

textuales, debería tenerse en cuenta que se trata de “categorías de acciones retóricas en respuesta a situaciones recurrentes” (p.361), por lo que si representan acciones, “deben contener la situación y el motivo porque la acción humana [...] es interpretable sólo en un contexto de situación y través de la atribución de motivos” (como se citó en p.361).

Ante una docencia portadora de “prácticas consuetudinarias con años de historia” (Carlino, 2009, p.58), resulta necesaria la acción estratégica y sostenida por parte de agentes formadores que, en forma sistemática, generen situaciones didácticas que contribuyan a reformular el saber-hacer en el ejercicio mismo del rol profesional. Se trata de analizar lo que se hace, en el transcurso de la práctica profesional, de modo que sea posible repensarlo y rediseñarlo. La teoría, afirma esta autora, aparece luego, en forma progresiva, y pasible de ser interpretada e internalizada. Cuando estos procesos ocurren en diálogo entre pares, se ven favorecidos y validados como propios.

2.5 La creación y gestión del conocimiento (CGC). Para Vázquez et al. (2018), impulsar el aprendizaje organizacional requiere “conocer y gestionar sus activos intangibles, es decir conocimientos, habilidades, valores y actitudes de sus integrantes, buscando alinear sus esfuerzos hacia un proceso de innovación” (p.13). En esa misma línea Rodríguez (2009) sostiene que el desarrollo organizativo y la innovación, están sujetos a procesos de movilización del conocimiento, a través de las redes de la organización, que a su vez conducen a la creación de nuevos conocimientos y a la innovación. “Desde el momento que consideramos la innovación organizativa como el resultado de la combinación de conocimientos existentes y nuevos, para la institucionalización de cambios, resulta evidente su vinculación con los procesos de Creación y Gestión del conocimiento”(p. 79).

Esta estrategia se abordará específicamente y con mayor profundidad, en la segunda parte de este trabajo, capítulo V, dado el lugar que ocupa en esta investigación.

2.6 Jaquear, erotizar y tejer. Aunque no es una estrategia específica para el aprendizaje profesional y organizacional, introduce una perspectiva que aparece como necesaria, pues “ningún proceso en la organización (incluido el de gestión del conocimiento) tiene sentido si no colocamos la

gestión de la afectividad como algo previo, que se relaciona con la empatía, la capacidad de compartir”, señala Figueroa (2020, p. 142). Pensar en instituciones cuyos sistemas de gestión, históricamente, se han regido por la prescripción detallada y están encorsetados en el relacionamiento vertical, invitan a una interpelación, sostiene este autor:

Así, la pregunta del siglo es: ¿Qué podemos hacer cuando una organización jerárquica está aclimatada a una endogamia de egos, donde las tensiones en las conversaciones y en las relaciones de las personas son lo normal y se siente un clima laboral con emociones casi destructivas? (p. 136)

Asevera que recuperar el protagonismo de las personas e instalar culturas colaborativas, exige recurrir a nuevas formas de gestión “en base a posicionar a la persona como protagonista de sus decisiones, a través de una metodología que involucra al propio cuerpo de aprendizaje de las personas” (Figueroa, 2020, p.133). Se trata de una metodología que incorpora el caos y propone el desarrollo de un ciclo: primero es necesario *jaquear las prácticas relacionales*, para luego *erotizar los egos profesionales* y posteriormente *tejer nuevas conexiones sociales*. Estas etapas permiten transitar hacia un modelo de relacionamiento donde las personas ocupan el lugar central.

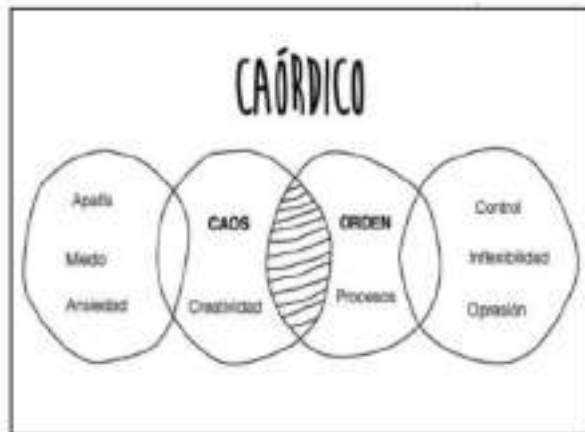
La gestión de los egos a través del control, debe ser *jaqueada*, para desplazar así la desconfianza instalada y posibilitar la erotización con nuevas prácticas. Se vuelve necesario, sostiene Figueroa, utilizar este circuito metodológico que actúa sobre el propio sistema cognitivo de aprendizaje en las personas de la organización. Jaquear significa hacer visibles los poderes que asumen los roles en el escenario organizacional, sus propósitos, para reorganizar el equipo de trabajo. De tal forma, es posible avanzar hacia un modelo colaborativo y horizontal, donde sea posible balancear el eros/egos, es decir, entre lo que opera para generar distancia, separación o rechazo (egos), y lo que permite la aceptación entre las personas (eros), en cada organización.

Figueroa (2020) reconoce la presencia de procesos caórdicos, como representa en la Figura 6, en un tránsito entre el orden y el caos. El orden cuando llega a un nivel extremo genera control,

opresión, inflexibilidad, mientras que el caos, si llega al extremo opuesto, da lugar a la apatía, temor y ansiedad. En ese tránsito, es el caos es habilitador de creatividad.

Figura 6

El proceso caórdico: tránsito entre caos creativo y orden



Nota: extraído de Figueroa, 2020, p. 139.

Para realizar un cambio en organizaciones basadas en egos jerárquicos, es necesario que las personas naveguen en un proceso de caos organizado, en un nuevo balance, donde se tejan otras conexiones, se recomponga el tejido conversacional y se conformen reales equipos de colaboración. La “gestión de la afectividad” y el cuidado de las personas permite desarrollar, tejer, nuevos ecosistemas relacionales, esenciales para dar lugar a que se compartan conocimientos y experiencias. Figueroa (2020) asevera que se trata, ante todo, de “atrevernos y darnos la licencia para controlar menos y aprender a navegar por el caos” (p. 137), sembrando una cultura que pueda basarse en prácticas colaborativas, y en el fluir del intercambio toma valor el conocimiento de la organización (p.139).

Al llevar los sistemas corporales (el cuerpo) que aprenden, a mundos que generen cultura colaborativa, salimos de los estados de confort, de la posición que me describe el organigrama jerárquico (jaqueando), para abrir espacios de convivencia basados en el amor o aceptación del otro/otra con una persona legítima sin condiciones (erotizando) como lo define Maturana (Balestrini, 2009, como se citó en Figueroa, 2020, p.139).

3. Entre el aprendizaje organizacional (AO), las organizaciones que aprenden (OA) y la CGC

Si bien afirmar que las organizaciones aprenden puede constituir un error de categoría (Gilbert Ryle), ya que “los individuos son los únicos sujetos apropiados del aprendizaje” (como se citó en Rodríguez, 2009, p.85), la organización puede ser facilitadora de los aprendizajes individuales y, como afirma Bolívar (2000), constituirse en agente de esos procesos, “dentro de grupos que trabajan en colaboración, como miembros que mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones” (p.6). A raíz de decisiones, aciertos y errores, la organización es capaz de tomar nuevas y mejores decisiones, se reestructura y adecua a su entorno. La organización aprende al optimizarse el potencial formativo que tienen sus propios procesos, en los que sus integrantes desarrollan capacidades para responder a los cambios externos, sostienen Bolívar y Luengo (2019).

El aprendizaje organizacional trasciende a la mente de las personas (Perlo, 2009), ya que en los procesos de cambio evoluciona no solamente cada individuo, “sino la complementariedad de esas evoluciones, la continuidad del sistema de interacciones y, por tanto, de la orquestación de los *habitus*” (Gather, 2004, p. 121). En circularidad y policontextualidad (Gros, 2008), las personas, en y con sus redes, construyen y deconstruyen sus *condiciones de existencia* una y otra vez, coproducen conocimientos, transforman su realidad y en ese proceso ellas se transforman. Esta perspectiva, más sistémica, sitúa la transformación de las prácticas en el seno de una comunidad que se autotransforma.

De acuerdo a Gairín (2010), el proceso de cambio hacia organizaciones que funcionan como proyecto colectivo orientado por necesidades sociales, demanda un incentivo interno y un estímulo externo, y su éxito está ligado no sólo a cuestiones organizacionales, también al estilo del liderazgo. Según afirma Vázquez (2013), avanzar desde la *organización existente* hacia la *organización requerida* por las demandas que plantea el contexto del centro educativo, exige partir de la *organización percibida* por sus integrantes, de modo que se generen conocimientos en función del desarrollo de sus propias capacidades organizacionales. Son esas capacidades, como se dijo anteriormente, las que permiten “otorgar sentido y direccionalidad a las acciones implementadas,

así como “ajustar las propuestas organizativas de acuerdo con las variaciones del contexto” (p.125). También son capacidades que contribuyen a acompasar las dinámicas del centro educativo a los cambios que ocurren en su seno, como las variaciones en el equipo docente o en la dirección del centro, o asimismo en las normativas que regulan su funcionamiento.

Importa resaltar, con Rodríguez (2009), que el AO está estrechamente vinculado con la Creación y Gestión del Conocimiento (CGC), por lo que ambos conceptos pueden referir a un fenómeno semejante. Aunque precisa que, mientras la CGC “se centra en el modo en que las organizaciones, en un entorno turbulento, movilizan su base de conocimiento para asegurar una innovación continua en sus proyectos” (Scarborough y Swan, 2003, como se citó en p. 108) y considera que los nuevos conocimientos son recursos organizativos, el Aprendizaje Organizacional (AO) entiende que los cambios constituyen sólo acciones, producto de competencias profesionales que se desarrollan y son las responsables de la transformación organizativa. Por ello, el autor señala que AO y CGC se sitúan en niveles operativos diferentes. El AO, más centrado en la descripción del proceso, y la CGC en cambio, de carácter instrumental respecto al AO. La CGC enfatiza especialmente en el proceso de gestión, por lo que entiende vital la tarea de los directivos, como sus promotores. Gairín (1999) desde otra perspectiva, afirma que la CGC constituye un estadio evolutivo superior al de Organizaciones que aprenden (OA) y no una herramienta para fomentar el AO. Más allá de estos matices, la CGC como estrategia o como estadio evolutivo, ambas perspectivas, “lejos de resultar contradictorias, no hacen más que resaltar la importancia de la Gestión del conocimiento para el Desarrollo de las Organizaciones Educativas”, concluye Rodríguez (2009, p.109), quien encuentra una relación simbiótica entre ambas, que las lleva a retroalimentarse. En síntesis, señala que la CGC constituye una estrategia metodológica que permite crear, organizar, almacenar, transferir y utilizar el conocimiento, que aporta al AO, pero también a configurar y desarrollar OA (p. 110).

Importa hacer una breve referencia a los tipos de aprendizaje que, de acuerdo a Argyris y Schön (1978), ocurren en las organizaciones, en sintonía con su teoría para la acción. Se trata de dos

niveles de aprendizaje: el de *bucle simple o adaptativo*, que lleva simplemente a corregir un error detectado y significa un AO de adaptación, y el de *bucle doble o generativo*, donde el AO es de proacción, permite modificar las *teorías en uso* de la organización, así como repensar sus reglas de funcionamiento, y por tanto, innovar. El llamado aprendizaje *de tipo triple*, en un nivel superior, se adquiere cuando la organización aprende a aprender, implica metaprendizaje (Swieringa y Wierdsma, 1995), y modifica modelos mentales, visión, e identidad de la organización (como se citó en Rodríguez, 2009, p.93-94).

Desde una perspectiva especializada puede considerarse que el aprendizaje organizacional es “paradójico, contradictorio y carece de significado” expresa Perlo (2009, p.15). En cita a Weick y Westley (1996), señala que organizar implica ordenar y reducir la variedad y aprender necesita aumentarla, explorar y desordenar, por lo que resultarían procesos antitéticos, un oxímoron, sin embargo, ambos constituyen procesos siempre beneficiosos para los actores involucrados. Lo que se pone en cuestión son los intereses y objetivos de quienes los promueven, ya que de alguna manera se tensiona la relación entre las formas que permiten la adaptación a un entorno cambiante y la mecánica de la racionalidad técnica. Se trata de una dicotomía, “mientras los sistemas que se autodiseñan aprenden, las burocracias organizan” (Weick y Westley, 1996, como se citó en Perlo, 2009, p. 15). Pero, sostiene la autora, a través del aprendizaje organizacional es que los aprendizajes “se alojan en un espacio transindividual” (p.16), definido como *mente colectiva*, que permite reducir la distancia entre teorías declaradas y teorías en uso, y aumentar la articulación y coherencia entre pensamiento y acción.

En definitiva, el aprendizaje organizacional incluye aquellas conductas basadas en rutinas y también aquellas que son disruptivas y generan respuestas creativas y adaptativas, en determinado contexto. Para que la organización se desarrolle deben balancearse participación y cosificación, así como es necesario yuxtaponer aprender y organizar (Weick). “En este sentido consideramos que el aprendizaje es una forma de participar en la organización y cosificar es una forma de organizar la misma” (Perlo, 2009, p.9). Si predomina la participación en la comunidad de práctica, sin dar lugar a

la cosificación, es difícil que se logre coordinar acciones luego. Si por el contrario predomina la cosificación, se estrecha el espacio que permite la divergencia y la negociación de significados.

4. Los liderazgos, el desarrollo profesional y organizacional

Tal como asevera Gairín (2015), entre otros autores, los procesos de transformación cultural difícilmente ocurran espontáneamente, por el contrario necesitan ser impulsados por una estructura de gestión (Gairín, 2017), con visión global que los dirija y sostenga. Bolívar (2013) enfatiza en la necesidad de una dirección “centrada en el aprendizaje (leadership for learning), que pretenda un liderazgo distribuido (distributed leadership) entre todos los miembros, donde se abandona decididamente el control jerárquico” (p. 16). La relevancia de los roles directivos, como propulsores del desarrollo profesional y organizacional es reconocida por múltiples autores. En palabras de Bolívar et al. (2017), el liderazgo, como “proceso de influir en los demás para lograr de mutuo acuerdo propósitos para la organización” (p. 484) se vincula al funcionamiento democrático de las organizaciones.

No postulamos una gestión ilusoriamente omnipotente, voluntarista, que desconozca los límites que imponen los contextos en los que le toca actuar, sino una gestión que, reconociendo esos límites, esas fronteras externas e internas que nos separan de lo esperado, se despliegue apalancándose en sus capacidades, muchas veces ocultas, diseminadas en la organización, pero no compartidas. (Blejmar, 2013, p. 52)

Abundan las investigaciones que han mostrado el potente efecto de liderazgos que establecen rumbos al gestionar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes, desarrollar a las personas y a la organización. Diferentes modalidades o estilos de liderazgo son mencionados en la bibliografía, muy alejados de la dirección escolar entendida como gestión administrativa que opera a través del control. Desde una noción de poder horizontal y distribuido, se trata de negociar y conducir procesos profesionales de transformación. Es en el marco de una comunidad, que los docentes asumen responsabilidad y compromiso profesional, donde se gesta la organización que

aprende. Se abre paso, asevera Beso et al. (2020), a una nueva manera de entender la organización, como redárquica, citando a Cabrera (2014) y holocrática (Roberson, 2015, como se citó en Beso, 2020, p.159).

Hopkins (2017) refiere a un *liderazgo sistémico* que comprende las necesidades del centro, su cultura, la etapa de desarrollo que transita, da impulso y acompaña sus procesos de transformación. Krichesky y Murillo (2011) nombran tres modelos de liderazgo, *el pedagógico, el distribuido y el centrado en los aprendizajes*, aunque se puede decir que confluyen. No es posible enfocar los aspectos pedagógicos sin que el centro sean los aprendizajes de los estudiantes, y sin liderazgos múltiples. El *liderazgo adaptativo*, para Hopkins (2017), es el que crea oportunidades de formación docente relevantes, y el *liderazgo estratégico*, el que hace diagnósticos certeros de los procesos del centro, incluye a actores extraescolares y conforma redes, .

Una de las tareas de este liderazgo es ayudar, a quienes integran la organización, a comprender la complejidad de su contexto y a manejarse en ella (Gore, 2021). Pero a la vez, necesita estrategias que promuevan cambios en las formas de hacer y de pensar, cambios culturales, que contribuyan a modificar estructuras de funcionamiento institucional, y consoliden comunidades de aprendizaje centradas en la mejora permanente. Y es en cada institución, como realidad singular, que los liderazgos necesitan encontrar o diseñar las estrategias que mejor favorezcan los cambios adaptativos e innovadores. Para Castro (2005), el rol directivo que se necesita es aquél que provoca rupturas y construye certezas, trabajando con los docentes para que sean quienes toman las decisiones curriculares. Rupturas con modelos y formas relacionales que no contribuyan con los procesos de desarrollo y bienestar, certezas en relación hacia dónde avanzar, en la construcción de una mirada colectiva que, centrada en la mejora de los aprendizajes, mira hacia el futuro, a la vez que busca construirlo. En definitiva, es en el currículum funcionando donde opera el director, garantizando propuestas curriculares que aseguran aprendizajes, atienden la diversidad y promueven la integración.

En este contexto, es realizado aquél liderazgo que asume que el aprendizaje se encuentra en el accionar colectivo, fuente de pensamiento y conocimiento, más aún en escenarios donde el cambio, la incertidumbre y los emergentes son constantes. Esto significa dar “un sentido transformativo a la acción: construir la capacidad para trabajar en torno a proyectos comunes, haciendo del centro un proyecto colectivo de acción” (Bolívar, 2019, p.17). Si bien unas metas o propósitos guían y orientan el accionar de los directivos, en organizaciones que navegan en realidades inciertas y cambiantes, hay que responder constantemente a desafíos imprevistos, por tanto, las estrategias deben atender simultáneamente al plan diseñado y deliberado, pero también a lo que emerge en el transcurso del hacer (Gairín, 2015). “El liderazgo del siglo XXI migra hacia un modelo donde solamente una constelación de respuestas imprevistas puede dar solución a lo imprevisible” (Gore, 2021, p. 70).

Tomando las palabras de Blejmar (2013): “Para quienes conducen, se torna clave entonces, su habilidad de explorar, indagar caminos de estimulación para ese encuentro casi mágico entre el sujeto actor y su propio deseo” (p. 29). Los directores necesitan facilitar “la creación de contextos organizacionales fértiles para que las cosas sucedan” (p.97), sabiendo que las estrategias de cambio, se van regulando sobre la marcha “en un proceso recursivo y no lineal” (Murillo y Krichesky, 2012, p.29), contextualizado, único, e irrepetible. Al hacerlo, no son neutros afectivamente, ponen en juego la construcción de confianza, los vínculos, la motivación y el compromiso. Como señala Blejmar (2013), “la gestión es, finalmente, hacer que las cosas sucedan, pero en una coherencia expresiva con los valores de sostén de la institución educativa” (p. 19). Importa la ética procesual con que se ejerce el liderazgo, en el marco de valores que son parte del proceso, el que en sí mismo constituye el resultado. O sea, se trata de valores, “no solo declamados sino puntualmente honrados en lo cotidiano” (p.19), que contribuyen a la construcción de relaciones saludables, lugar de partida para el bienestar y los aprendizajes de todos los actores del centro. “Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro de formación como unidad

básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global” (Rodríguez y Gairín, 2015, p. 76).

Es de destacar, que Gairín (2011) valora como estrategia de formación y desarrollo profesional para los propios directivos, la *gestión-acción*, refiriendo a procesos de desarrollo de nuevas competencias, a la vez que propulsan la mejora organizativa en sus centros (Gairín, 2017).

Por otro lado, importa no perder de vista que los procesos de transformación y de desarrollo de las organizaciones tienen más posibilidades de éxito, de acuerdo a la investigación internacional, cuando cuentan con un acompañamiento externo que contribuya a darles sostenibilidad (Hopkins, 2017).

Finalmente, desde una mirada amplia, los liderazgos sistémicos están dispuestos a asumir la mejora no sólo de su centro, sino también de otros, en un trabajo en red que permita avanzar hacia sistemas más descentralizados y autónomos, que se puedan ajustar a su realidad.

Aunque... todavía “muchos directivos escolares siguen formulando la pregunta ¿Qué estrategias de liderazgo logran atraer a las personas y ampliar sus repertorio de práctica profesional para la larga travesía?” (Hopkins, 2017, p.51). En esa búsqueda es que estamos.

SEGUNDA PARTE

EL CONOCIMIENTO Y SU CREACIÓN

Todas las organizaciones saludables generan y usan conocimiento, (...) interactúan con sus entornos, absorben información, la convierten en conocimiento y llevan a cabo acciones sobre la base de la combinación de ese conocimiento y de sus experiencias, valores y normas internas. Sienten y responden. Sin conocimiento, una organización no se podría organizar a sí misma. (Davenport y Prusak, 2001, como se citó en Rodríguez, 2006, p. 26)

Luego del recorrido que apuntó a comprender las prácticas educativas en sus tramas organizacionales y captar la complejidad que implica su transformación, en la segunda parte de este trabajo nos sumergimos de lleno en aquello que inspira a nuestra búsqueda, el nivel operativo para impulsar la mejora de las prácticas desde los roles de liderazgo. En ese sentido, si bien indagamos sobre varias estrategias propuestas en la bibliografía, hemos elegido a la Creación y Gestión del Conocimiento (CGC), como herramienta metodológica que puede contribuir con la tarea de los directivos en liderar procesos en estos sistemas vivos y complejos que son los centros educativos (Perlo, 2010).

Esta tercera parte consta solamente de un capítulo, el cuarto, y aborda la metodología de CGC y los procesos que implica, algunos modelos y técnicas que han sido aplicados e investigados, y el vital rol de facilitar este tipo de procesos a través de roles específicos a los que suele nombrarse como moderadores o gestores.

Finalmente, vemos algunas categorías de análisis utilizadas en procesos de CGC, así como aquellos factores que han mostrado favorecer o dificultar este tipo de procesos.

Capítulo IV

La Creación y Gestión del Conocimiento en el desarrollo de las organizaciones

La Creación y Gestión del Conocimiento, CGC, tomó gran impulso en las últimas décadas, pero recién a partir del año 2001 se comienza a experimentar, con mayor énfasis, en el ámbito educativo, al transitar su tercera generación. La primera jerarquizó *inventariar el conocimiento* disponible con el apoyo de soportes tecnológicos, la segunda puso *foco en las personas y en las dimensiones humana y cultural* de la producción del conocimiento, y recién la tercera generación asume la relevancia del *contexto* en el cual se produce (Rodríguez, 2009). Como fue abordado anteriormente, los conocimientos son construcciones e interpretaciones de la realidad de grupos o redes y, tal como señala Núñez (2004), tienen sentido personal, grupal y organizacional. Inexorablemente el conocimiento existe “en el plano subjetivo del hombre e intersubjetivo de los grupos, de la organización o la comunidad” (p.6), donde los patrones culturales y los valores sociales, cumplen un papel fundamental.

El conocimiento no es, por lo tanto, un conjunto de enunciados explícitos y descontextualizados que puede operar bajo la forma de instrucciones, sino el producto de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles, y en una gramática de reglas no siempre explícitas (Gore, 2003, como se citó en Perlo, 2009, p. 13).

La CGC, por su origen interdisciplinar, tiene importante complejidad, cualquiera sea el nivel en que se la aborde, ya académico o práctico, sin embargo, señala Rodríguez (2015), ha devenido en poco tiempo en una disciplina o estrategia clave para las organizaciones, que les posibilita innovar. En palabras de Harris (2008), “la gestión del conocimiento humano es una dimensión crítica para la supervivencia organizativa” (como se citó en Rodríguez, 2009, p.36).

Se define a la CGC como un “conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y utilizable para las personas y las organizaciones” (Rodríguez, 2006, p.5). Es valorada como un medio para el logro de objetivos organizacionales, la solución de problemas o la toma de decisiones. De acuerdo a Barboza et al.

(2014), se trata de una disciplina “que persigue la identificación, captura, recuperación, compartimiento, retención y evaluación del conocimiento en las organizaciones” (p.60). Cuando se convierte en un proceso continuo, permite la detección de necesidades e identificación de oportunidades de desarrollo.

Gordó (2008) señala que la CGC en las organizaciones educativas requiere un replanteamiento organizacional que les permita conocer y gestionar la información y el conocimiento que poseen, desarrollar capacidades de aprendizaje y de adaptación, y promover así la formación continua de los docentes en los propios contextos educativos (como se citó en Rodríguez, 2009, p. 34). Los activos intangibles de una organización, sostiene Vázquez et al. (2018), constituyen valiosos insumos para el AO, desde los que se desencadenan procesos de innovación. En el mismo sentido Gairín y Rodríguez (2017) observan que lo importante no es lograr el conocimiento en sí, sino que éste genere aprendizajes, base de la innovación y mejora de las organizaciones, “el conocimiento se configura como un requisito y un resultado de la innovación” (p.51). Combinar el conocimiento que ya existe con nuevo conocimiento permite asimismo, señala Rodríguez (2009) institucionalizar los cambios.

Hay quienes consideran que no es del todo preciso llamarlos procesos de CGC, pues, como afirma Von Krogh et al. (2000), el conocimiento no puede gestionarse, sino sólo se facilita su aprovechamiento y creación (como se citó en Rodríguez, 2009, p. 295). Sí se gestionan los “medios y estrategias para que este conocimiento pueda compartirse, almacenarse, difundirse y, por supuesto, crearse” (p. 588).

La Creación y Gestión del Conocimiento es, por tanto, el factor que configura y hace posible las funciones organizativas, al constituirse como el referente central del que pueden servirse los directivos y las organizaciones para mejorar los objetivos, la estructura y las relaciones. (Rodríguez, 2009, p. 35)

La CGC conlleva procesos de desaprender y cambiar culturas, sobre todo cuando es gestionado de forma tal que se estimule la actividad colaborativa, en detrimento de las actitudes

competitivas (Sacchi, 2005). Desde una perspectiva pedagógica, asevera Rodríguez (2009), la CGC atrae cada vez más, pues se nutren mutuamente, la pedagogía aporta a la CGC y ésta aporta a la pedagogía. En esa misma línea, citando a Hargreaves (1999) considera que los centros educativos deben ser creadores de conocimiento, aprender y desarrollarse continuamente en base al mismo, para lo cual es indispensable el reconocimiento de ese conocimiento experto que porta el profesorado, como también que existan, en forma regular, oportunidades para la reflexión, el diálogo y el trabajo en red centrados en el conocimiento y en sus prácticas (p. 34).

La Creación y Gestión del Conocimiento se descubre en este marco como una estrategia fundamental, al combinar el desarrollo personal/profesional y el desarrollo organizativo, además de hacerlo respetando las condiciones de contextualización y reforzando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los problemas y retos que plantea la práctica pedagógica. (Rodríguez, 2009, p. 125)

En la era del conocimiento, es necesario asumirlo como motor de la innovación, que permita aprendizaje colectivo a los profesionales, en culturas organizativas que lo favorezcan, desde objetivos compartidos que hagan posible su generación, transmisión y difusión, teniendo en cuenta que el conocimiento es el único recurso que se incrementa con su uso, afirma Sacchi (2005).

1. Los procesos de CGC. A partir de los datos obtenidos en la monitorización de procesos, al analizarlos en determinado contexto se obtiene información, donde asumen un valor, según cómo se los ordena, clasifica, etc. La interpretación de la información, permite a su vez, *producir conocimientos* (Newman, 1997, como se citó en Sacchi, 2005). Estos conocimientos son generados de acuerdo a experiencias, diferentes criterios e interacciones entre las personas, en determinado contexto. En la Figura 7 lo vemos en una representación gráfica.

Figura 7

De los datos a los conocimientos.



Nota: Extraído de Gairín y Rodríguez, 2010, p. 2.

Sin embargo, no tiene por qué tratarse de un proceso lineal. Pero sí el conocimiento es intrínseco a las personas señala Sacchi (2005) y es su trabajo en redes de colaboración dentro de la organización, lo que lleva a que ese conocimiento de las personas, muchas veces implícito, se explicita y comparte, pudiendo transformarse en conocimiento organizacional. En los procesos de interpretación y reutilización de ese conocimiento presente en la organización, ocurren nuevos aprendizajes en las personas (Gairín y Rodríguez, 2010). Puede generarse así un círculo virtuoso, continuamente retroalimentado, entre el conocimiento individual y el conocimiento organizacional, como es representado, en la Figura 8, de acuerdo a Rodríguez (2006).

Figura 8

De conocimiento individual a conocimiento organizacional.



Nota: Elaborado en base a Rodríguez, 2006, p.32.

Importa resaltar con Núñez (2004), en relación a la CGC:

Debe entenderse, que no obstante la amplia gama de definiciones que ha tenido este concepto desde los filósofos anteriores a nuestra era, el conocimiento, se referirá aquí al proceso y resultado (dinámico), con sentido personal, grupal, organizacional y social, de la percepción, comprensión, reelaboración creativa, concepción de su aplicación, y transformación con fines de comunicación, de la información representada en las fuentes y soportes, que llega a las personas mediante la propia comunicación, en la actividad, y que se encuentra condicionado, en su contenido y transcurso, por el contexto histórico y social de dicha actividad. (p.5)

El conocimiento tácito, sostiene Núñez (2004), difícil de formalizar y comunicar, es de carácter personal, está profundamente enraizado en la acción de las personas (Nonaka, 1994, como se citó en p.6), y asociado a determinado contexto. Al ser fundamentalmente inconsciente, resulta difícil de formular y compartir a través del lenguaje articulado (Choo, 1996), y lo conforman elementos de carácter operacional que, al repetirse en diferentes momentos y situaciones, se incorporan a los automatismos mentales de los sujetos (como se citó en p. 6-7). Involucra una relación entre conciencia y lenguaje de la persona, y a la vez entre su actividad psicológica y la interacción con su grupo. Estos automatismos incluyen valores y emociones que se internalizan, de forma inconsciente, y que actúan regulando la actividad externa del sujeto. Por tanto, el conocimiento tácito contiene al conocimiento práctico y especializado, asociado a la heurística, intuición y a la esfera afectiva de las personas, y se pone en juego en actividades propias del ámbito laboral.

Dada las características mencionadas, Núñez (2004) recalca la complejidad que implica el proceso inverso, el que lleva a que el conocimiento tácito sea explicitado. El sujeto necesita tomar conciencia sobre su saber, para luego, apoyado en el lenguaje articulado, exteriorizarlo, comunicando reglas y procedimientos contenidas en ese know-how interiorizado y automatizado. El conocimiento tácito y personal, que no dejó de ser social a la hora de interiorizarse, ahora

recorre el camino inverso en que se generó, se vincula al lenguaje articulado, se vuelve consciente y, como información o acciones de comunicación, acordes a receptores específicos, se explicita. Se trata de un proceso que suele requerir una motivación específica, que incite a la búsqueda consciente de verbalizarlos y enseñarlos.

El conocimiento explícito contribuye a la construcción de conocimiento generativo, o productivo, cuando se apunta a la resolución conjunta de los problemas que afectan la organización. De ahí la importancia de compartir acciones y actividades, que viabilicen la comunicación de las representaciones, a través de diferentes lenguajes, y se active el uso de conocimientos inconscientes. Al compartirse, se abren nuevas posibilidades para su aplicación y para los aprendizajes de las personas, algo muy valorado desde la perspectiva de la gestión organizacional (Solveig Wikström et al.), en un enfoque que apunta a ser integrador y se orienta a la práctica (como se citó en Núñez, 2004, p. 8). En sentido semejante, Gairín y Rodríguez (2017) asumen que es esencial que la CGC se centre en “la identificación de un problema profesional, la interacción activa entre participantes y la generación de productos de conocimiento” (p.51), y señalan necesario superar el mero documentar, como hacen algunas estrategias, pues va “en detrimento del flujo e intercambio” (p.51).

El conocimiento organizacional, ya sea implícito o explícito, constituye un potencial para toda institución y actúa como base en la construcción de nuevos saberes (Gairín-Rodríguez, 2010). Además de convertirse en conocimiento colectivo para las redes de la organización, afirma Sacchi (2005), el conocimiento explícito puede sistematizarse, estructurarse y distribuirse.

La CGC constituye una estrategia que promueve y desencadena tres procesos, los que representamos en forma paralela en la Figura 9, aunque en realidad ocurren de forma simultánea y en interacción, unos con otros, y se va avanzando gradual y recursivamente, en los tres. El conocimiento tácito se hace explícito, en procesos en que el conocimiento individual es compartido y se pasa a ser colectivo, actuando como base para los aprendizajes y la creación de nuevos

conocimientos. En el proceso, los docentes se desarrollan profesionalmente, a la vez que aumentan las capacidades de la organización.

Figura 9

Procesos desencadenados por la metodología CGC.



Para Gairín y Rodríguez (2010) la CGC necesita *redes efectivas*, que favorezcan las interacciones y la explicitación de conocimientos tácitos, dando lugar a que el nuevo conocimiento sea internalizado por los participantes, y a la vez, *gestores efectivos*, que aseguren procesos acordes a la cultura y características del grupo o institución. De todas formas, Sacchi (2005) entiende que cualquiera sea su enfoque, la implementación de CGC debe contemplar dos líneas de acción, *la codificación*, entendida como el almacenamiento y disponibilización, de los conocimientos en la organización, y *la personalización*, o sea, las formas de comunicación efectiva que se establezcan entre las personas, que aseguren que el conocimiento tácito sea transferido entre los sujetos de la institución. Afirma que al planificar el proceso, es necesario tener en cuenta las iniciativas y flujos de conocimiento ya existentes, con qué estrategia impulsarlo, y cómo evaluarlo. La autora también destaca la importancia del compromiso del liderazgo, en sus diferentes tipos, enfatizando en *interconectores internos*, quienes aún sin contar con cargos de poder, “son individuos creíbles, entendidos y comprometidos” (p.12) con capacidad para establecer contactos entre las personas. Gairín et al. (2009), reafirman este concepto, al sostener que quien

modera o gestiona la red de conocimientos, responsable de conducir el proceso tras objetivos definidos, es uno de los factores que asegura la efectividad de la CGC . Con matices en el papel que juegan, diversos autores dan gran importancia a los impulsores o dinamizadores de los procesos de CGC , por incidir en la calidad de las interacciones que ocurren en ellos.

Gairín (2017) a su vez, introduce otra perspectiva a ser considerada e incorporada a los procesos de CGC, la del *intercambio intergeneracional*, que brinda beneficios personales, profesionales y sociales, los que repercuten positivamente en el desarrollo de las organizaciones. En sociedades donde la longevidad es cada vez mayor y no siempre se aprovecha el conocimiento acumulado a lo largo de la experiencia profesional, su interacción con las capacidades y formas de aprender de las nuevas generaciones, abren la posibilidad al enriquecimiento mutuo y a la transferencia de conocimientos entre ambas. Se puede combinar su diferente nivel de experticia por medio de variadas estrategias, como la conformación de comunidades de práctica, mentorías, o proyectos intergeneracionales, entre otras. “En todo caso, se trata de generar planes de transferencia del conocimiento donde se contemplen las actuaciones que sean más pertinentes para el contexto de trabajo donde se actúa” (p.42).

2. Los conocimientos y sus tipologías. Algunos aportes referidos al conocimiento pueden contribuir a una mayor comprensión de los procesos de CGC.

Núñez (2004) propone tres categorías para clasificar el conocimiento, en función de sus contenidos, el *conceptual-metodológico*, el *operacional*, el *instrumental*. El *conocimiento conceptual-metodológico* abarca las teorías, concepciones, leyes, sus significados e interrelaciones, así como las metodologías que implican. El *conocimiento operacional* involucra a los procedimientos y técnicas, por tanto, al cómo hacer, que por supuesto responde a determinadas teorías y metodologías. El *conocimiento instrumental*, en cambio, es aquél que permite elaborar y aplicar instrumentos diversos, en función de procedimientos o técnicas, en diversas situaciones reales. El saber operacional práctico asume gran relevancia, porque es en el que abundan los

conocimientos implícitos. En la Tabla 2 se visualizan los tres tipos de conocimiento mencionados, cada uno de los cuales abarca, a su vez, conocimientos teóricos y/o prácticos.

Tabla 2

Tipos de conocimiento en una organización, de acuerdo a su contenido.

Tipo de conocimiento	Saberes teóricos	Saberes prácticos
Conceptual-metodológico	Dominio de teorías, conceptos, significados y metodologías explícitos, teoría declarada.	Teorías, conceptos, significados y metodologías implícitos, teorías en uso.
Operacional	Dominio de procedimientos y técnicas en forma explícita (en correspondencia a ciertas teorías/metodologías declaradas).	Habilidades para la aplicación de procedimientos y técnicas, donde abundan conocimientos implícitos (y por tanto, teorías en uso).
Instrumental	Dominio acerca de instrumentos acorde a determinados procedimientos y técnicas en forma explícita.	Saber elaborar diversidad de instrumentos y las formas en que se deben aplicar.

Nota: elaboración propia en base a Núñez, 2004, p. 10.

Esta categorización brinda una perspectiva, afirma Núñez (2004), desde la cual es posible diferenciar las necesidades de la organización, dilucidar si por ejemplo necesita mayor “despliegue práctico de su conocimiento operacional” (p.10), o el desarrollo de conocimientos conceptuales y operacionales, o combinaciones específicas. De todas formas, es necesario tener en cuenta que el conocimiento operacional, aunque sea explícito en una dimensión teórica, suele contener conocimiento tácito, referido a las acciones y habilidades automatizadas en la práctica y que su elevado dominio lo lleva a quedar fuera del control consciente. Cuando es factible definir con precisión cuáles son las necesidades de las personas y grupos de la organización, las estrategias para su abordaje se pueden delinear de forma más ajustada.

Sacchi (2005), desde otra perspectiva también elabora una categorización del conocimiento. Entiende que el intelecto profesional, frente a las diferentes situaciones, funciona en cuatro niveles: 1. de *conocimiento cognoscitivo* o *saber qué*, 2. de *conocimiento práctico avanzado* o el *saber cómo*, 3. de *conocimiento de los sistemas* o el *saber por qué*, como causa-efecto, y 4. de *creatividad automotivada* o interés en el *por qué*, para la organización (p. 16). De acuerdo a la autora, se puede acceder a los tres primeros a través de bases de datos, mientras al cuarto tipo solamente se lo encuentra en la cultura de un colectivo. El *valor del intelecto* aumenta en la medida que se asciende del nivel 1 al 4, como se observa en forma gráfica en la Figura 10.

Figura 10

Niveles de conocimiento para el intelecto profesional, Sacchi, 2005.



Nota: elaboración propia en base a Sacchi, 2005, p.16.

Otra tipología considerada de valor en este trabajo es la taxonomía de Bloom, reformulada por Anderson y por Marzano (como se citó en Pérez Gómez, 2017), referida a niveles de conocimiento procedimental. Se puede observar en la Figura 11 esta tipología, con sus diferentes niveles, donde el inferior corresponde a la recuperación, o sea implica procesos de recuperar conocimientos de la memoria; el segundo nivel, de comprensión, involucra codificación y decodificación; el siguiente nivel, de análisis, implica procesos de asociación, clasificación,

identificación de errores, generalización y especificación. Los niveles procedimentales de mayor complejidad son los que están en la parte superior de la pirámide, el de intervención, que permite la toma de decisiones, resolver problemas, experimentar e investigar; el de creación, que incluye imaginar, crear e innovar; el de evaluación, puesto en juego al realizar diagnósticos y efectuar juicios de valor. Por último, la metacognición involucra el conocimiento sobre sí mismo y la autorregulación, de acuerdo a proyectos de vida propios.

Figura 11

Taxonomía de Bloom modificada por Anderson y Marzano.



Nota: elaboración propia a partir de Pérez Gómez, 2017, p.40.

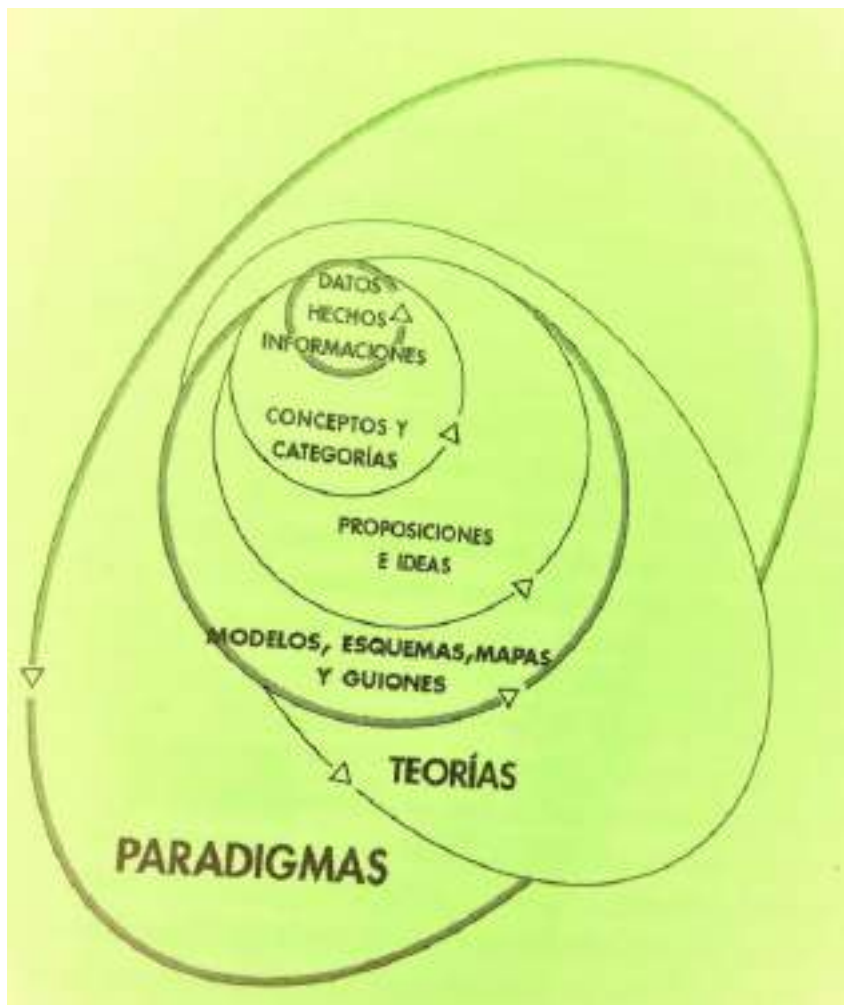
Es posible inferir entonces, de acuerdo a la tipología propuesta por Sacchi (2005) y a la taxonomía de Bloom, que los tipos de conocimiento que importa promover en la CGC de las organizaciones educativas es aquél que permite comprender para qué hacer o tomar determinadas decisiones y resolver problemas, realizar proposiciones, experimentar e investigar, crear e innovar, construir modelos, esquemas, mapas y guiones, desde el sentido dado por los sujetos involucrados, en el marco de la cultura de la organización, como así también evaluar, como procedimiento que

contribuye a retroalimentar y autorregular los proyectos de trabajo, apuntando a la metacognición, en función de sus propios procesos de aprendizaje.

A su vez, Pérez Gómez (2017) refiere a los conocimientos declarativos como “territorios anidados del conocimiento” y describe sus componentes, los que se representan en la Figura 12. Los ordena también de acuerdo a la complejidad que implica su desarrollo: 1. datos, hechos, informaciones; 2. conceptos y categorías; 3. proposiciones e ideas; 4. modelos, esquemas, mapas y guiones; 5. teorías; 6. paradigmas. La representación en forma de espiral, indica cómo se alimentan unos a otros.

Figura 12

Componentes del conocimiento declarativo, Pérez Gómez (2017).



Nota: figura extraída de Pérez Gómez, 2017, p.41.

3. Modelos y herramientas de CGC. Se han propuesto diferentes modelos para la Creación y Gestión del Conocimiento, y es posible recurrir a diferentes estrategias y herramientas.

3.1 Modelos de CGC. El modelo llamado *sociocultural* es el que mejor se ajusta a la CGC en el ámbito educativo, pues se enfoca en promover cambios en la cultura organizacional, en la confianza y creatividad de las personas, su comunicación y colaboración, plantea Sacchi (2005). Requiere propuestas significativas, que otorguen marcos favorables para el bienestar y autonomía de quienes participan.

Aunque diversos, los modelos de Gestión del conocimiento, GC que se han generado, coinciden en promover la explicitación de los conocimientos tácitos a través de intercambios entre los integrantes de la organización, como base para la construcción de nuevos conocimientos. Rodríguez (2006) enfatiza en la importancia de generar ambientes que inviten a identificar, compartir y crear aquellos que resulten valiosos para quienes integran el grupo. Por su parte, Gairín (2017) señala que las estrategias deben enfocarse en “la identificación de un problema profesional” (p.51), a partir del cual ocurran interacciones activas entre quienes conforman un grupo, desde las que se construyen nuevos conocimientos. Esto es complementado por Núñez (2004), quien afirma que el conocimiento tácito es difícil de formalizar y comunicar, por encontrarse profundamente enraizado en la acción de las personas (Nonaka, 1994) y asociado a determinados contextos, lo que torna fundamental centrarse en un problema concreto sobre el cual actuar.

La CGC implica transitar algunas etapas, variables, de acuerdo a los diferentes autores. Gairín y Rodríguez (2010), así como Moga (2020) hacen referencia a las enumeradas por Nonaka y Takeuchi (1999) en la gestión del conocimiento organizacional (como es citado por los respectivos autores): una primera etapa, de *Socialización*, en la que se comparte el conocimiento que tienen las personas, sus experiencias e ideas, donde el conocimiento tácito individual pasa a ser colectivo; una segunda etapa, de *Exteriorización o Externalización*, que implica que el conocimiento tácito colectivo se transforma en conocimiento explícito, a través de conversaciones, esquemas, modelos; la tercera etapa, de *Combinación*, implica intercambios de conocimientos explícitos, de alguna manera

sistematizados, analizados, comparados o categorizados; y la cuarta etapa, de *Internalización* o de aprendizaje, que ocurre cuando el conocimiento explícito colectivo pasa a ser conocimiento tácito individual, pasible de ser aplicado a tareas concretas por las personas. Cuando estas etapas se dan de forma continua, se desencadena un proceso en espiral, en el que paulatinamente se incrementan los aprendizajes de las personas y de la organización, tal como se representa en la Figura 13.

Impulsar este tipo de procesos en los centros educativos, afirma Moga (2020), posibilita que las diferentes comunidades de práctica expandan sus conocimientos, donde lo holístico, lo interdisciplinar y lo inclusivo se vuelven cada vez más relevantes.

De hecho, en el desarrollo profesional docente se establecen variables de la sinergia entre el conocimiento tácito y el explícito que derivan en procesos en espiral y que pueden pasar del tácito al tácito, del tácito al explícito, del explícito al explícito o bien del explícito al tácito (Bedford, 2013); potenciar estas diferentes interacciones es una de las bases que conviene asentar en el seno de los equipos docentes de nuestras escuelas e institutos. (como se citó en Moga, 2020, p.76)

Figura 13

Ciclo de generación del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995).



Nota: extraído de Moga, 2020, p.75.

Es necesario, afirma Moga (2020), “migrar desde el paradigma de la transferencia hacia el paradigma de la transacción” (p.75), hoy potenciado por el e-learning, para desarrollar un *constructivismo conectado*. Sin perder de vista que lo fundamental es facilitar el aprendizaje experiencial, compartir y estructurar conocimientos tácitos de quienes integran las comunidades de práctica, resulta prioritario amplificar la cooperación y un aprendizaje que “no se sitúa únicamente en las redes cerebrales de cada cual, sino que también se sitúa en las dinámicas generales del centro educativo y en las redes sociales” (p.77). En ese sentido la cultura digital y mediática de los docentes, así como su competencia informacional, resultan importantes, tanto para favorecer los aprendizajes como para evitar la infoxicación y bregar por contenidos de calidad.

Sacchi (2005), plantea diferentes enfoques desde los cuales gestionar el conocimiento, aunque todos apuntan al desarrollo de la capacidad de aprender y utilizar la información y el conocimiento disponibles en la organización. En la *CGC enfocada en las personas*, lo que se jerarquiza es el desarrollo de competencias profesionales para aprender y para manejar conocimientos, así como las capacidades sociales para trabajar en equipo, dialogar y comunicarse. La autora clasifica las competencias profesionales referidas al manejo del conocimiento, en tres grandes grupos, que brevemente se describen en la Tabla 3. Son competencias que apuntan a la comprensión y el aprendizaje a partir de la información, a contribuir la mejora del pensamiento, y a la interacción con sus colegas y con el entorno. En cada uno de estos tres grupos se agrupan los descriptores, que en forma general, son propuestos por Sacchi.

Tabla 3

Competencias profesionales para aprender y manejar el conocimiento.

COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS
Comprende y aprende de la información	<ul style="list-style-type: none"> ● Localiza fuentes de información, ● Identifica preguntas que debe hacerse ("ser inquisitivo"). ● Logra apertura para observar y percibir,
Mejora el pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> ● Analiza en forma sistémica y crea modelos mentales. ● Logra mente creativa. ● Autorreflexiona.
Comparte e interactúa con colegas y el entorno (Competencias sociales)	<ul style="list-style-type: none"> ● Crea redes. ● Trabaja en equipo, colabora y comparte el conocimiento. ● Dialoga, escucha, empatiza.

Nota: elaboración propia, en base a Sacchi, 2005, p.6-7.

Otros dos enfoques para la CGC, según menciona Sacchi (2005), además del enfocado en las personas, son: el centrado en *la gestión de la información y la tecnología* y el del *capital intelectual*, éste último contempla al capital humano, al capital estructural y al capital relacional.

Desde otra perspectiva, Rodríguez (2006), al comparar 6 modelos de CGC, encuentra modelos que incluyen una fase de diagnóstico organizacional, semejante a la autoevaluación institucional. Es el caso del modelo de Marsal-Molina (2002), por ej., que parte de un autodiagnóstico, para luego definir la gestión estratégica. En forma análoga, en el modelo de Durán (2004), la organización analiza su propia cultura (auditoría de la cultura organizativa) y elabora, en base a ella, un plan de acción. Sallis y Jones (2002), se afilian explícitamente a la idea de que cada organización educativa debe construir su propia propuesta de gestión del conocimiento, de forma tal que ésta se ajuste a las características de su cultura, a sus fortalezas y debilidades. Rodríguez (2006) coincide con esta apreciación, y considera relevante contextualizar los procesos de GC a los

valores, objetivos, estructura y sistema relacional de la institución. En la GC estudiadas priman dos tipologías metodológicas, (Rodríguez, 2009), la que apunta a identificar y localizar el conocimiento organizacional, que una vez sistematizado se pone a disposición de los integrantes de la organización; y el centrado en generar dinámicas grupales para compartir e interiorizar el conocimiento, vital para la creación de otros. En la primera de ellas el énfasis está en identificar y disponibilizar el conocimiento, en la segunda en generar nuevo conocimiento.

Para Barbosa et al. (2014) en cambio, la CGC implica tres fases, a) de creación de conocimientos en el transcurso de la acción, búsqueda, combinación y descubrimiento, b) de comunicación y transferencia de conocimientos a la interna de la organización, c) de aplicación de los conocimientos, donde son transformados y toman valor para la organización, son estructurados y se generan nuevos saberes. En la Tabla 4 se describen sintéticamente estas fases.

Tabla 4

Fases en el proceso de Creación y Gestión del Conocimiento.

Fases de la CGC	Proceso	Logro
a) Creación de conocimiento durante la acción.	De búsqueda y combinación de saberes.	Nuevos conocimientos.
b) Compartir conocimiento.	De comunicación y transferencia de conocimientos.	Los conocimientos pasan a ser colectivos para la organización.
c) Aplicación, apropiación y transformación del conocimiento.	De transformación, estructuración y creación de nuevos conocimientos.	Conocimientos adecuados y estructurados en función de las necesidades de la organización.

Nota: elaboración propia a partir de Barbosa et al.(2014).

De 9 modelos de CGC descritos por Rodríguez (2009), resulta de interés para esta investigación, el de GC para la mejora de las organizaciones educativas formulado por Petrides y Nodine en el año 2003. Se desarrolla en un ciclo que comprende cuatro fases, con la secuencia siguiente: en una organización se identifican datos considerados relevantes, se contextualizan y obtiene la información necesaria a través de intercambios formales, informales y de colaboración,

para resolver problemas significativos para la institución, proceso que permite generar conocimientos para actuar e implementar cambios, en forma iterativa. En la Figura 14 se representan estas fases, de acuerdo a sus autores.

Figura 14

Ciclo de CGC propuesto por Petrides y Nguyen, 2006.



Nota: figura extraída de Rodríguez, 2009, p. 227.

En este modelo, el proceso que se realiza parte “del vocabulario y prácticas del contexto organizativo” (como se citó en Rodríguez, 2009, p.228), lo que lo sitúa en la visión organizativa, en su aceptación y utilidad para las necesidades de las personas. La información se explicita y fluye a través de auditorías de información y conocimiento, que permiten examinar las propias prácticas con que gestionan y crean conocimientos, apoyados por las tecnologías. Así se facilita el almacenamiento de datos, de información y los registros de las interacciones. De acuerdo a los autores, el proceso está al servicio de las personas y les permite definir los planteamientos didácticos más efectivos para la organización y su contexto, en un ciclo que se repite. El proceso es orientado por la mirada global sobre “las interrelaciones que se establecen entre todos los elementos presentes y afectados por la CGC: personas, estructuras, relaciones, sistemas de recompensa” (p.229).

3.2 Herramientas y técnicas en los procesos de CGC. Se denomina herramientas de CGC a dispositivos “capaces de gestionar la riqueza, el contenido y el contexto” (Rodríguez, 2009, p.251) en

los procesos de este tipo. Si no implican uso de tecnologías a estas herramientas se les suele llamar *técnicas de CGC*, y a las que las requieren simplemente *tecnologías de CGC*. Existen pequeños matices en la forma de nombrarlas, pero en definitiva se distinguen esos dos tipos de herramientas, aunque autores como Barbosa et al. (2014) y Sacchi (2005), sólo consideran como tales a las que implican uso de TIC.

Las *técnicas de CGC* más nombradas son las comunidades de práctica, la revisión de acciones, las historias de aprendizaje, las ferias de conocimiento, las aldeas de trabajo, entre otras. Como *tecnologías de CGC* se hace referencia a las comunidades virtuales, las bases de datos y sistemas de información, los mapeos de conocimientos (Sacchi, 2005). Las que incluyen los recursos informáticos son: el correo electrónico, los inventarios de habilidades, las reuniones y las comunidades virtuales, la gestión de documentación, workgroup y groupware, herramientas de búsqueda inteligente, según señala Sacchi (2005). Se pueden sumar, además, la minería de datos y textos, intranets, extranets, bases de conocimiento, taxonomías, ontologías (Rodríguez, 2009). La elección de técnicas y tecnologías requiere adecuarse a las características propias de las organizaciones en que se desarrolla el proceso de CGC, como también a la estrategia elegida. Es posible combinar diferentes técnicas y tecnologías en una misma estrategia (Rodríguez, 2009).

A diferencia de los autores mencionados, Gairín (2017) refiere a *estrategias utilizables*, entendiendo que comprende una serie de herramientas, más allá de que impliquen el uso o no de tecnologías, que se ajuste a los aspectos que se desea jerarquizar en la CGC (Gairín, 2015, como se citó en p.51-52). Se muestra en la Tabla 5 la forma en que este autor las agrupa, según sea que apuntan a identificar conocimiento presente en la organización o grupo, a crear conocimiento, a almacenarlo, o a compartirlo y utilizarlo.

Tabla 5

Estrategias a utilizar en procesos de CGC de acuerdo a qué se jerarquiza. Gairín, 2015.

A. Identificar conocimientos	B. Crear el conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> — Revisión después de la acción — Lecciones aprendidas — Debriefing — Balances de know-how — Portafolio de conocimiento — Mapas del conocimiento — Agente del conocimiento (Knowledge Brokers) — Tablero de comando (Balanced Scorecard) — Evaluación de patentes — 	<ul style="list-style-type: none"> — Mejores prácticas — Tormenta de ideas — Mapas cognitivos — Socios externos e internos — Benchmarking externo e interno — Fusiones y adquisiciones — Espacio abierto — Historias de éxito — Tanques pensantes (Think Tanks) — Esquemas de sugerencias — Círculos del conocimiento — Talleres —
C. Almacenar el conocimiento	D. Compartir y utilizar el conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> — Bases de datos — Sistemas de gestión de documentos — Bases de datos de empleados (conocimiento, formación, experiencias...) — Páginas amarillas — Data Warehouse — Sistemas expertos — Literatura especializada — Manuales — Bibliotecas — Historial de aprendizaje — 	<ul style="list-style-type: none"> — Conferencias internas — Videoconferencias — Forúms de discusión — Línea caliente — Intranet — Publicaciones sobre empleados — Grupos de noticias — Círculos — Encuentro de conocimiento — Tutorización (mentoring) — Entrenamiento (coaching) — Asesoramiento entre iguales (peer coaching) — Generación de conocimiento práctico a través de la investigación acción — Planificación estratégica — Autoanálisis institucional/ grupos nominales — Análisis de la práctica/problemas de los equipos de trabajo — Auditoría del conocimiento — Análisis de la circulación del conocimiento en la organización — Medición del clima/cultura de aprendizaje en el centro — Desarrollo/Evaluación del Aprendizaje Organizativo — Feedback de calidad — La socialización profesional en la cultura de la organización — Aprendizaje clínico — Comunidades de Aprendizaje — Dinámicas conversacionales presenciales o 2.0 — Crear bases del conocimiento fluido para una comunidad — Ofrecer espacios (salón, sala del café, ...) para las ideas se nutran y los proyectos se completen de manera colaborativa — Creación de redes intelectuales — Experimentación

Nota: extraído de Gairín, 2017, p.52.

4. Moderadores y dinamizadores en la CGC. Quienes moderan o facilitan los procesos de CGC pueden ser actores internos a la organización (directores, liderazgos intermedios, por ej.) o externos a ella, según afirman Gairín y Rodríguez (2010). Es asignado con el nombre de Moderador a quien tiene la tarea relevante de dar cohesión al grupo, fomentar que el intercambio se sobre el

conocimiento compartido y promover *una inteligencia colectiva en red*. El moderador es quien presta atención a que la información utilizada o generada sea pertinente, tanto si proviene de adentro o de afuera de la red.

La cohesión del grupo, “resultante de todas las fuerzas que actúan entre sus miembros y que les hace permanecer en él” (Duran, 2006, como se citó en Gairín et al., 2009, p.623), es esencial en el proceso de generación de conocimiento y requiere ser cultivada, implica una estrategia en sí. La cohesión compromete al grupo con ciertos objetivos, contribuye a las relaciones interpersonales, a la cooperación y satisfacción de sus integrantes, lo que resulta fundamental a la hora de resolver problemas y situaciones. Facilita, en definitiva, la integración de formas de pensar y de hacer. Aunque podríamos postular también lo inverso, las buenas relaciones personales favorecen la cohesión y por tanto todo lo demás.

Entre las funciones de quien modera o impulsa el proceso de CGC se destacan:

- a. las *organizativas*, o sea, todas la que hacen al funcionamiento del grupo: convocar a las reuniones, asegurar los canales de comunicación y su efectividad, entre otras;
- b. las *sociales*, aquellas que hacen a las relaciones interpersonales;
- c. las *intelectuales*, referidas a lo pedagógico y cognitivo, recurrir a fuentes, jerarquizar, sintetizar, regular aportes.

En la Tabla 6 vemos un estudio comparado de los tipos de funciones propuestas por cuatro autores.

Tabla 6

Funciones del moderador de procesos de CGC en entornos on line. Anderson et al., 2001.

Anderson et al. (2001)	Berge (1995)	Paulsen (1995)	Mason (1991)
Diseño y organización del plan docente	Gestionar	Organización	Organización
Facilitar el discurso	Función social	Función social	Función social
Enseñanza directa	Función Pedagógica	Función Intelectual	Función social

Nota: elaborado por Anderson et al., 2001, extraído de Rodríguez, 2009, p. 315.

Las capacidades que requiere desenvolverse como moderador/a de un proceso de CGC se vinculan con las habilidades interpersonales y comunicativas, de ser constructivo, facilitador, creativo, tener capacidad para promover el desarrollo del grupo y compartir conocimientos (Rodríguez, 2009), como así también, en cita a Salmon (2000), al manejo del contenido experto y habilidades para implementar y comprender procesos on line (p.314).

Quien gestiona el conocimiento y quien modera el proceso pueden ser roles diferenciados, señalan Gairín y Rodríguez (2006), considerando que la gestión efectiva exige estrategias planificadas acordes al contexto, así como poder orientar y asegurar procesos continuos de CGC. Es la continuidad la que posibilita que tenga lugar un *espiral del conocimiento*, y ampliarlo, incluso a través del intercambio con otras organizaciones. De acuerdo a Armengol y Rodríguez (2006) el moderador/gestor de redes es quien guía la negociación y el debate entre los participantes, a la vez que interactúa como comunicador y regula el ritmo del proceso en función de los tiempos que se establecen. Apunta a la calidad del conocimiento que se genera, monitorea y, cuando es necesario, reorienta el proceso.

Si bien cualquier profesor puede cumplir el rol de moderación, “siempre y cuando sea estrictamente un notario que recoge y certifica avances, sin intervenir en las discusiones y posibles controversias”, sostienen Gairín et al. (2009, p.628), sin embargo por otro lado se enfatiza que: “Su actividad es esencial para enriquecer el debate, diversificarlo, apuntalarlo, desde diferentes perspectivas y visiones, y para contribuir a crear una especie de “estado de la cuestión” (Gairín et al. 2007, p. 61). Queda claro que el desempeño del rol resulta entonces determinante en el éxito del proceso, así como contar con las capacidades para cumplirlo de la mejor manera.

Para Rodríguez (2009), quien modera además de facilitador, es también el anfitrión que garantiza el espacio de encuentro y organiza a la comunidad, promoviendo sinergias que impulsan a transformar la realidad. Apuntala las actividades de la red y las nutre con aportes de materiales pertinentes, su rol incluye “hilvanar el debate entre participantes mediante pequeñas recapitulaciones o resúmenes, con el fin de orientar y relanzar la discusión” (p.312). Puede recurrir a

expertos y consultores para procurar contribuciones, elaborar reseñas de artículos, películas, etc., y realizar contactos con quienes asumen posturas lurkers (merodean y se mantienen pasivos) e incentivarlos a tener un rol más activo. Sus habilidades en el manejo de las tecnologías pueden resultar importantes.

Finalmente, dicho autor refiere a las variaciones que requiere el desempeño del rol de moderación en las diferentes etapas del proceso de CGC. Las fases que transita el grupo, en forma general, se vinculan a un primer momento, de inicio, centrado en generar motivación; un segundo momento de socialización, donde se “rompe el hielo” y quienes participan se conocen; luego se logra un tercer momento en que se comparte información, explicita criterios de participación y roles, y se contribuye a que el grupo se organice; en un cuarto momento se avanza en la construcción del conocimiento a través de interacciones activas, buscándose un diálogo fructífero. Quien modera ahora asume un rol de espectador, brinda mayor autonomía, dinamiza cuando es necesario, redirige, propone nuevas temáticas. El último momento es donde se extraen las conclusiones, y el rol del moderador pasa nuevamente a ser más activo, rescata aportes, los organiza y ofrece la validación al grupo, anima a expresar las conclusiones, las registra y contribuye a su síntesis. El rol difiere en función de las características, necesidades, nivel de desarrollo, capacidades e intereses de los participantes, a las que es necesario adecuarse. “No existe una sola forma de liderar o moderar a un grupo” (Rodríguez, 2009, p.565), cuando se trata de profesionales muy competentes, interesados y comprometidos, quien modera deja mayor espacio a la autogestión del grupo, e interviene menos, si por el contrario la participación es escasa o discontinua, adopta un rol más activo de liderazgo.

5. Categorías de análisis en los procesos de CGC. De una forma general, están presentes dos dimensiones principales en la observación del proceso de CGC, la *dimensión epistemológica*, desde la cual el conocimiento de las personas pasa de ser implícito o tácito a ser explícito y utilizable para otros, y la *dimensión ontológica*, en que el conocimiento individual, a través de interacciones, llega a

ser organizacional e incluso interorganizacional (Nonaka-Takeuchi, 1999, como se citó en Rodríguez, 2009). En la Figura 15 se lo aprecia gráficamente.

Figura 15

Dimensiones de la creación del conocimiento. Nonaka-Takeuchi (1999).



Nota: figura extraída de Rodríguez, 2009, p. 144.

Es necesario acotar que las progresiones representadas en la Figura 15 se suceden gradualmente y se perciben, fundamentalmente a lo largo de ciclos continuos de CGC.

El relevamiento efectuado por Rodríguez (2009) de diversos abordajes de análisis de los procesos de CGC, da cuenta de los distintos marcos teóricos implicados: aprendizaje cognitivo, constructivismo y constructivismo social, teoría de redes sociales, comunidades de investigación. Varios autores se han centrado en el análisis del discurso de los intercambios entre participantes, principalmente en estrategias mediadas por tecnologías, principalmente intercambios on line asincrónicos.

Por tratarse de fenómenos intrínsecamente sociales, algunos autores consideran que el foco debe ponerse en ellos. En este sentido, vimos con Wenger (2000) en el capítulo II, que el proceso de construcción de conocimiento, de comunicación y de involucramiento en una comunidad determinada es parte de un mismo proceso social, entendiendo entonces que la comunidad de práctica es la unidad de análisis (como se citó en Gore, 2009, p.15). En consonancia con dicha

perspectiva el proceso que realiza la comunidad de práctica suele ser el foco del análisis, más que los productos obtenidos en el transcurso de la CGC.

5.1 Categorías planteadas por Henri (1992). Uno de los autores que utiliza el análisis del discurso en intercambios asincrónicos es Henri (1992). Propone tres niveles de análisis, en los que incluye los productos obtenidos en el proceso de CGC:

- *nivel 1 - producto del proceso de CGC:* el conocimiento generado;
- *nivel 2 - proceso de CGC:* participación, interactividad, uso y adquisición de la información;
- *nivel 3 - estrategias para crear conocimientos* adoptadas por los participantes: según Torres (2006) pueden ser de tipo cognitivas o metacognitivas (como se citó en Rodríguez, 2009).

El conocimiento generado, los aspectos que hacen a la interacción social, y las estrategias para crear conocimientos, serían categorías frecuentes, de acuerdo a lo relevado por Rodríguez (2009), cuya Tesis Doctoral contiene el estudio más meticuloso y profundo que hemos identificado sobre la CGC. Aunque para este autor, el análisis del contenido no ha alcanzado suficiente desarrollo aún, y requiere investigaciones de mayor rigurosidad y calidad, se basa en diversas experiencias y bibliografías para incorporarlo en su propio modelo de análisis. Se verá con mayor detalle en el siguiente apartado, por el valioso aporte orientador, en esta investigación-acción.

5.2 Modelo propuesto por Rodríguez (2009). Se trata de un modelo para el análisis de procesos de CGC en cuatro casos de estudio, al que centra en el discurso de los participantes. Los intercambios fueron realizados en forma on line y asincrónica, en el transcurso de los procesos de CGC registrados. Para el análisis se asumen tres dimensiones:

- *la dimensión cognitiva* de la creación del conocimiento,
- *la dimensión social* o de dinámica grupal,
- *la dimensión moderación*, de quien impulsa el proceso.

En función de modelos teóricos ya utilizados en el análisis de contenido, Rodríguez (2009) elabora uno propio, al que ajusta y luego valida, para aplicar luego en los 4 casos que aborda su investigación. Es un análisis basado en teorías socio constructivistas y fundamentado por los

modelos de Garrison et al. (2001) y Marcelo et al. (2002), fundamentalmente, a los que suma aportes de Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001), entre otros, según cita. El análisis del discurso de los participantes es efectuado en relación al proceso cognitivo en la CGC, en el que el autor identifica cuatro etapas, basándose en Garrison y Anderson (2005), Gunawardena et al. (1997), Heckman y Anabi (2002), Torres (2006), tal cual ha sido citado por el autor. Se trata de una secuencia jerárquica en que transcurre el proceso cognitivo, que consta de cuatro etapas:

- *Iniciación del problema*, quienes integran el grupo explicitan y conceptualizan un problema, desde su propia experiencia; el autor toma dos indicadores: *reconocer el problema y confusión*.
- *Exploración de ideas*, las personas indagan sobre el problema en función de las ideas e información a la que acceden y buscan explicarlo, se apoyan u oponen, valoran nuevas perspectivas; aquí son considerados cinco indicadores: *divergencias, intercambio de información, sugerencias, lluvia de ideas y saltos intuitivos*.
- *Integración de ideas*, en el intercambio se construyen significados a partir de los que surgieron en la etapa anterior; son tres los indicadores: *convergencias, concretar ideas, sintetizar, y soluciones*.
- *Comprobación y/o puesta en práctica*, etapa en que se lleva adelante la aplicación práctica de las propuestas generadas en la integración de ideas, aquí son utilizados otros tres indicadores: *aplicación, comprobación y defensa de la solución*.

El autor reconoce que en contextos educativos es difícil concretar la última etapa, de comprobación y/o puesta en práctica, sostiene que las soluciones propuestas también requieren ser valoradas, ya en una implementación indirecta o experimental o simplemente en una presentación y

defensa validada por los demás participantes. Las cuatro etapas o fases, con sus indicadores, son utilizadas para el análisis de cada una de las dimensiones. En la dimensión social el foco es puesto en las habilidades sociales y emocionales de los participantes, reflejadas en la participación, confianza, afectividad, cohesión, interacciones, donde incluso la discrepancia y la crítica revelan compromiso con el proceso grupal. En la dimensión cognitiva, el foco se centra en la construcción y comprensión del significado, reflejados en el discurso y reflexión realizados. En la dimensión moderación, el análisis se centra en el rol de quien dinamiza el proceso, aunque contempla asimismo otras intervenciones que contribuyan a tal propósito. Los indicadores le permiten valorar la motivación, las habilidades para crear un clima adecuado, plantear preguntas y proponer materiales que orienten el intercambio, y todo lo que hace a la metodología y su planificación. Para una mejor comprensión de las dimensiones y categorías de análisis propuestas por Rodríguez (2009), tomamos tres Tablas de su autoría, publicadas en su tesis doctoral. En cada una de ellas se pueden ver los indicadores utilizados por el investigador en el análisis del proceso de CGC, que simplemente tienen por objeto realizar una aproximación a su modelo de análisis en procesos de CGC, robustamente fundamentado.

En primer término, la Tabla 7 refiere a la *dimensión social*, en segundo término en la Tabla 8 se encuentra la *dimensión cognitiva*, y en tercer lugar, en la Tabla 9 es abordada *la dimensión moderación*.

Tabla 7

Dimensión Social e indicadores para el análisis del proceso de CGC.

CATEGORIA	INDICADOR	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Afectiva	Expresión de emociones	SAEM	Intervenciones que encierran una carga afectiva en la forma de expresar los mensajes (emojicones).
	Narraciones de aspectos de la vida cotidiana	SANA	Intervenciones cuyo contenido está referido a la descripción de aspectos personales del participante.
	Critica, salida de tono	SACR	Intervenciones en donde se dan reacciones emocionales intensas, estimulada por aportaciones cuyo contenido se entiende como crítica a/por algún comentario o que se aleja de los objetivos del ciclo de CGC.
Interactiva – Comunicación abierta	Referencias a otros participantes	SINT	Intervención en la que se hace referencia específica de acuerdo, desacuerdo o ampliación a la intervención de otro participante. Puede incluir la utilización de la opción, "responder", "citar" o bien utilizar textos concretos de mensajes de otros.
Cohesión	Vocativos	SOCH	Intervenciones en las que aparece y se potencia la identidad de grupo mediante la utilización de los nombres de las personas participantes.
	Pronombres inclusivos		Intervenciones en las que aparece y se potencia la identidad de grupo mediante la utilización de pronombres inclusivos (ej. nosotros, nuestro grupo)
	Elementos fáticos, saludos		Intervenciones con formalismos comunicativos: saludos, recibimientos, despedidas, etc.

Nota: extraído de Rodríguez, 2009, p. 422. Utilizado en análisis del discurso de foros asincrónicos.

Todos los indicadores a los que refiere el mencionado autor, fueron sometidos a una validación cuantitativa, en forma previa a su utilización.

Tabla 8

Dimensión Cognitiva e indicadores para el análisis del proceso de CGC.

CATEGORÍA	INDICADOR	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Iniciación - Hecho desencadenante	Reconocer el problema	CINIC	Intervenciones en las que se presenta información sobre un problema, dilema o asunto nuevo.
	Confusión		Intervenciones en las que se realizan preguntas ante la sensación de confusión o se inicia una nueva discusión.
Exploración de ideas	Divergencias	CEXPL	Contradicciones no justificadas sobre ideas previas en un tema que llevan a discrepancias con el grupo o discrepancias con un mensaje sobre la idea o tema presentado.
	Intercambio de información		Narraciones, hechos o descripciones personales (no utilizadas como evidencia para apoyar una conclusión). Se considera también toda aquella información que proviene de libros, capítulos y artículos.
	Sugerencias		Intervenciones donde se presentan sugerencias sobre un problema o tema para que sean consideradas por el grupo.
	Lluvia de ideas		Ideas y propuestas sobre un tema.
	Salto intuitivos		Mensajes que, de forma intuitiva, realizan pequeños avances en la definición conceptual.
Integración – construcción	Convergencia con otros compañeros del grupo (acuerdos)	CINTE	Acuerdos o coincidencias (argumentadas, justificadas) con el grupo sobre ideas o mensajes previos de otros que ayudan a construir una idea o resolver un problema.
	Convergencia y acuerdo con un mensaje concreto		Acuerdos o coincidencias con un mensaje, en forma de hipótesis justificadas, desarrolladas, pero provisionales/tentativas.
	Concretar ideas, sintetizar		Integración de ideas de varias fuentes (libros, artículos, experiencia personal...),
	Soluciones		Intervenciones donde, a partir de la información compartida, se proponen posibles soluciones a un problema.
Resolución del problema o dilema	Aplicación	CRES	Intervenciones en las que se comenta la aplicación de alguna solución dada para resolver un problema o se defiende alguna solución posible.
	Comprobación		
	Defensa		

Nota: extraído de Rodríguez, 2009, p. 421. Utilizado en análisis del discurso de foros asincrónicos.

Tabla 9

Dimensión Moderación e indicadores para el análisis de proceso de CGC.

CATEGORIA	INDICADOR	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Organizativa	Referencias a la programación	MORE	Ofrecer información y aclaraciones sobre la planificación del proceso de construcción de conocimiento.
	Metodología	MOME	Intervenciones que muestran las estrategias que se utilizarán en cada fase del proceso.
	Medios	MOMD	Establecer qué medios (materiales y canales de comunicación) son necesarios para el desarrollo de cada fase del proceso de CC.
	Normativa	MONO	Condiciones, reglas y criterios que regirán la participación en la red de CGC.
Social	Identificar áreas de acuerdo / desacuerdo	MSAD	Intervenciones que tratan de centrar la discusión; identifican acuerdos y desacuerdos entre los mensajes compartidos. Se trata de avanzar hacia el consenso.
	Promover el debate	MSPD	Trata de promover la participación en el debate, animando, reiterando, reformulando, reforzando la contribución de los participantes, favoreciendo el debate, etc.
	Valorar la eficacia del proceso	MSEP	Valoran la eficacia del proceso de construcción de conocimiento en relación al objetivo de la Red-CGC.
Intelectual (únicamente se debe utilizar en mensajes emitidos por la persona que ejerce la moderación)	Presentar contenidos / ideas nuevas	MIPC	Intervenciones mediante la que se trata de iniciar un nuevo tema, exponiendo sus bases, fundamentos, documentación, etc.
	Centrar el debate en temas específicos	MICD	Intervenciones encaminadas a evitar la dispersión del debate.
	Resumir el debate	MIRD	Intervenciones que intentan sintetizar las ideas desarrolladas hasta el momento (para dar paso a nueva fase o aclarar ideas).
	Aportar conocimientos desde diferentes fuentes	MIAC	Se aporta información complementaria a lo que se debate (artículos, ideas, comentarios, web, experiencias, etc.).

Nota: extraído de Rodríguez, 2009, p. 423. Utilizado en análisis del discurso de Foros asincrónicos.

Rodríguez (2009) aplica los indicadores detallados en las Tablas 7, 8 y 9 para las tres dimensiones (cognitiva, social y moderación), en los cuatro casos de estudio realizados en diferentes organizaciones que abarca la investigación de su tesis doctoral. El análisis le permitió confirmar la secuencia jerárquica que propuso, aunque asume que en forma parcial. Constata la organización graduada de la construcción del conocimiento, que en general comienza con la Iniciación o hecho desencadenante, continúa con la etapa de exploración, para dar lugar posteriormente a la integración de conocimientos. Pero a veces ocurren “saltos” entre las etapas, aún en momentos

avanzados del proceso. Asimismo pudo observar que la mayor parte de los mensajes, en casos de CGC on line y asíncronos, se ubican en las tres primeras etapas, siendo escasa su aparición en la etapa final, de aplicación, defensa o comprobación del conocimiento.

Finalmente, el autor afirma que “no parece que las irrupciones del moderador en los *debates* modifiquen la tendencia discursiva, contribuyendo asépticamente al intercambio de información” (p.573), lo que asume tiene una connotación positiva. Seguramente signifique un punto de tensión, ya que como citamos anteriormente, Gairín et al. (2007) enfatizan en que se trata de un rol cuya “actividad es esencial para enriquecer el debate, diversificarlo, apuntalarlo, desde diferentes perspectivas y visiones, y para contribuir a crear una especie de “estado de la cuestión” (p. 61).

5.3 La etnometodología y el análisis del discurso. De alguna manera la etnometodología incorpora una perspectiva contrapuesta a la del análisis del discurso, al preocuparse por descifrar la forma en que la gente organiza el significado de lo que le está ocurriendo. “La etnometodología se interesa por la investigación de los métodos que la gente (“etno”) emplea para modelar y estabilizar la unidad de sentido de los objetos de su mundo social” (Lieberman, 2017, p.69). Desde una preocupación cercana a lo sociológico, procura comprender la forma en que se organizan los significados y en que se producen inteligibilidades locales entre los participantes de un grupo.

A diferencia de la epistemología social clásica, Garfinkel (1989) señala que las personas “pueden poseer un objeto en común antes de que su definición de sentido y referencia se encuentre totalmente elaborada” (como se citó en Lieberman, 2017, p.71), al punto que “el sentido de un objeto puede no elaborarse jamás por completo, y ello puede ni siquiera ser necesario para que lo que está ocurriendo localmente se produzca de manera fluida” (p.71). Esto complejiza y tal vez también relativiza la importancia de captar los significados que encierran los intercambios realizados en los procesos de CGC. Por un lado, lo que expresa cada individuo puede no reflejar o realmente abarcar el significado que se está construyendo sobre lo que sucede. Pero por otro lado, más que *intersubjetivo*, para Garfinkel (1989) el conocimiento es *congregacional*, ocurre en forma conjunta

por parte de los *miembros* de un grupo, término que prefiere al de personas. Al *compartir una práctica social*, en forma congregacional, los miembros de un grupo al participar, le dan sentido en forma intersubjetiva.

Investigar los métodos que la gente usa para organizar el significado de lo que ocurre, parece ser entonces, menos definido, afirma Liberman (2017) de lo que suponen los fenomenólogos, que insisten en el individualismo. Más bien, desde la etnometodología se entiende que “las personas no “constituyen” un mundo, sino que más bien “gozan de las *significaciones disponibles* como uno podría disfrutar de la fortuna adquirida” (p. 69). Por tanto, analizar los contenidos de los intercambios tal vez permita acercarnos a la parte visible de un proceso profundamente imbricado en la red cognitiva, que difícilmente pueda ser captado e interpretado en forma completa. Los conocimientos generados en el proceso, fundamentalmente los operativos, quizás sean los que, en la última fase de la secuencia jerárquica y al ponerse en acción, se evidencien en mayor grado, para sus protagonistas, y a la vez que para quien investiga.

A su vez, frente a la complejidad que significa analizar los procesos de CGC, en este punto importa atender lo que señala Núñez (2004):

Las capacidades no se forman a partir de los contenidos de los conocimientos o las habilidades sino a partir de características de la forma dinámica en que se aprenden, (...). Además, la capacidad responde a las exigencias de determinados tipos de actividad, no es abstracta o universal. (p.13)

Queda claro entonces que las capacidades que se desarrollan en el transcurso del proceso o posteriormente, a partir de los aprendizajes y de los conocimientos generados, sean difícilmente apreciables.

6. Condiciones que favorecen y dificultan los procesos de CGC. Los factores que condicionan todo proceso de CGC se vinculan, de acuerdo a Rodríguez (2009), con tres dimensiones básicas: las personas, los procesos y las tecnologías. Aunque también inciden las características de la

organización, sus valores, objetivos, dirección, estructura y cultura, y sus dinámicas de funcionamiento. En forma sintética enumeramos algunos de los factores que favorecerían y dificultarían los procesos de CGC.

6.1 Facilitadores de los procesos de CGC. De acuerdo a la bibliografía revisada se puede considerar que, en forma general, los siguientes factores contribuyen positivamente con los procesos de CGC:

- ✓ *Liderazgos directivos* que jerarquizan la metodología, retroalimentan y orientan el proceso desde objetivos claros, promueven la participación y el trabajo colaborativo, y estructuran el conocimiento que se genera (Rodríguez, 2006).
- ✓ *Moderadores o gestores* que cuentan con estrategias adecuadas, cohesionan al grupo, promueven la participación y las relaciones horizontales, combinan el análisis de problemas de la práctica profesional con la formación y las decisiones curriculares (Gairín et al., 2009).
- ✓ *Marcos estructurales* que facilitan la autonomía, participación y flexibilidad para innovar (Gairín 2005, 2010, de Arteche, 2011).
- ✓ *Tecnologías adecuadas y accesibles* que facilitan la interacción de las personas y la sistematización de conocimientos, y participantes que incorporan dichas tecnologías.
- ✓ *Estrategias que integran personas, procesos y tecnologías.*

6.2 Obstaculizadores de los procesos de CGC. Se trata, en general, de factores contrarios a los que actúan como facilitadores, y aunque puntualmente se hace referencia a otros, mayormente están vinculados a características del diseño organizativo de los sistemas educativos.

- ❖ *Falta de liderazgos, objetivos organizacionales y planificación* del proceso de CGC o de su contextualización (Rodríguez, 2006).
- ❖ *Escasa participación e involucramiento* en la propuesta de CGC por parte de los protagonistas.
- ❖ *Rigidez burocrática* de las estructuras organizativas (Rodríguez, 2009), sobrecarga administrativa, desconfianza de la administración pública en los docentes que les da escaso poder de decisión (Rodríguez, 2009, Argyris, 1999).

- ❖ Calendario académico poco funcional y con “períodos de actividad frenética (trabajos, exámenes, cierres trimestrales, etc.), que se trasladan de forma palpable en la calidad el proceso de CGC” (Rodríguez, 2009, p. 587).
- ❖ Escasez de tiempos para los actores educativos: sobrecarga horaria y carencia de horas remuneradas para el trabajo conjunto.
- ❖ Responsabilidades difusas de quienes impulsan y participan de los procesos de CGC.
- ❖ Ausencia de ciclos políticos extensos, que permita extender y evaluar los resultados, cuando son implementadas las propuestas de CGC (Rodríguez, 2009).

Si bien Rodríguez (2006), como otros autores, asignan elevada importancia a las culturas institucionales como condicionantes para el éxito de los procesos de CGC, a su vez consideran que se trata de procesos que favorecen las transformaciones culturales en las organizaciones educativas.

En este sentido y, en la misma línea que McDermott y O’Dell (2001), proponemos una aproximación diferente: iniciar el diseño del sistema de CGC acorde con las características culturales actuales de la organización y, considerar, en ese diseño, un proceso de cambio cultural paulatino que avance paralelamente a la CGC. No en vano, la CGC es, paradójicamente, una de las mejores estrategias para gestionar el cambio cultural en una organización (Gorelick, Milton y April, 2005). (como se citó en Rodríguez, 2009, p. 587)

Finalmente, en países en que se ha explorado escasamente la metodología de CGC, importa enfatizar que su valor reside en ciclos continuos que permitan a sus actores producir conocimientos, favoreciendo así su desarrollo profesional y el de la organización. Por tanto, estas estrategias requieren ser aplicadas en forma sistemática, algo que ha sido escasamente considerado. En palabras de Rodríguez (2009), quien tanto ha profundizado en el tema: “La novedad y complejidad de los procesos de CGC hace que las organizaciones se centren y viertan muchos recursos en la planificación de las pruebas piloto y olviden la posterior extensión de ese proyecto al resto de la organización” (p. 192).

TERCERA PARTE

DIRECTORES EN ACCIÓN: TRAS HERRAMIENTAS PROMOTORAS DE DESARROLLO

Como sostiene Pérez Gómez (2017), citando a Sternberg (2015):

no se aprende sabiduría solo leyendo o escuchando sino experimentando oportunidades de realizar decisiones sabias en una combinación compleja de *pensamiento práctico, reflexivo, dialógico y dialéctico*. El *pensamiento reflexivo* incorpora la metacognición, lo que supone conocerse a sí mismo, quererse y autorregularse. El *pensamiento dialógico* fomenta la interacción, el diálogo, la escucha activa, para entender al otro y construir conjuntamente los marcos y perspectivas de interpretación y acción. El *pensamiento dialéctico* se propone como la herramienta formal para la construcción de todo saber compartido, implica el análisis, la crítica, el contraste, la síntesis de posiciones diversas, así como la comprensión de las discrepancias y contradicciones humanas. (p. 59)

Entendemos este recorrido como una búsqueda de *oportunidades de tomar decisiones sabias* y de combinar los tipos de pensamiento referidos por este autor, a través de una experiencia concreta. Llegamos así, en la tercera parte de este trabajo, al diseño e implementación de una estrategia tras herramientas que contribuyan a roles de liderazgos transformadores.

Contiene dos capítulos. En el primero abordamos la perspectiva desde la que se diseña la estrategia utilizada en la investigación-acción y sus aspectos metodológicos. En el segundo capítulo, nos centramos en la implementación de la estrategia, al contexto en que ocurre, y al desarrollo de sus componentes en las dos etapas que abarca. También abordamos el rol que requirió impulsarla.

Capítulo V

Una estrategia para promover procesos de CGC en contextos nacionales

“En la tensión entre descansar en lo conocido y lanzarnos a explorar lo novedoso se juega la supervivencia de la organización. Es la tensión entre el sostenimiento de los procesos rutinarios y probados y la innovación” (Gore, 2021, p.63).

En el capítulo V referimos a la perspectiva desde la cual se diseña la estrategia y a los aspectos metodológicos, componentes y etapas. Dedicamos un apartado a la implicancia metodológica de quien investiga.

1. Perspectiva para su diseño. De las tres modalidades de investigación-acción descritas por Carr y Kemmis, optamos por la de tipo emancipatoria, cuyo objetivo fundamental es la transformación (1988, como se citó en Latorre, 2007). Es una metodología que apunta a que sean los participantes quienes identifiquen el potencial de cambio de su propia organización, procurando evitar “el hábito teórico de recurrir a versiones ideales de lo que está ocurriendo en el mundo real para explicarlo”, como propone Liberman (2017, p.67). Busca en cambio, un “contacto cercano con eso que está ocurriendo”(p.67), de forma que las conclusiones reflejen lo que experimentan las personas. La dimensión metodológica a la que adherimos es socio-crítica, al entender que la realidad es construida en forma compartida, histórica, dinámica y divergente.

Pensar la transformación de las prácticas, nos obliga a plantearnos, como se refirió en el capítulo anterior, en el significado que ellas tienen y en cómo han sido construidas. Asociadas a las culturas e identidades profesionales, su transformación no se produce simplemente porque se lo prescriba. Las personas aprendemos a través de las interacciones en las redes a que pertenecemos, y al operar en una inteligibilidad local, donde las “prácticas de comprensión constituyen el marco de la acción” (Liberman, 2017, p.79) y lo que les da sentido.

Los centros educativos, como afirma Gather (2004), son *sistemas de acción colectiva*, por lo que asumimos que todo cambio en su cultura y en sus prácticas sólo puede surgir de su propio

accionar. Por ser sistemas complejos y dinámicos, tienen capacidad para autoorganizarse en cada circunstancia, no es posible imponerles formas de funcionar, ni ordenarlos o equilibrarlos, coincidiendo con Aguerrondo y Vaillant (2015). Podemos observarlos, entenderlos, reconocer sus emergentes, sus nodos, para poder contribuir a sus procesos, su sostenibilidad, o incluso a redireccionamiento, pero es la propia institución, en su acción *congregacional* la que *autoorganiza* los significados, genera conocimientos al compartir una práctica social, en la que ocurren aprendizajes profesionales y organizacionales.

El desarrollo de procesos de cambio y mejora en los centros educativos, y por tanto de las prácticas, está ligado al desarrollo de capacidades institucionales, tal cual señala Vázquez (2013), como fuerzas colectivas que integran lo estructural y lo cultural. Son esas capacidades que les permiten avanzar en procesos autorregulados y autogestionados de cambio, como afirma esta autora. Pero no son procesos que ocurren espontáneamente, sino que requieren de una *estructura de gestión*, que los fomente a partir de estrategias acordes con las características de las instituciones y sus contextos de acción. El liderazgo directivo, entendido como proceso, cumple un rol fundamental en este sentido, aunque no siempre cuenta con herramientas para impulsar estos procesos. Por tal motivo, este trabajo aspira al diseño y experimentación de una estrategia que contribuya, como herramienta, al rol de los directores como promotores del desarrollo profesional y organizacional. La estrategia utilizada se basa en la metodología de CGC, la que cuenta con un amplio respaldo a nivel de la investigación internacional, por contribuir al aprovechamiento de los conocimientos existentes en la organización y a la creación de nuevos conocimientos, en función de las necesidades institucionales (Gairín y Rodríguez, 2017). Se trata de una metodología que puede promover procesos diversos, ya que la experiencia está “inextricablemente vinculada a las circunstancias prácticas del entorno en el que sucede” (Lieberman, 2017, p.78).

La gestión y creación de conocimientos involucra las dimensiones ontológica y epistemológica (como se citó en Rodríguez, 2009, p.144). En la dimensión ontológica esta investigación supone un proceso que parte de las personas, aunque las sabemos entrelazadas a sus

grupos de pertenencia, para involucrar gradualmente al nivel colectivo, organizacional, e incluso interorganizacional. En la dimensión epistemológica, el conocimiento, si bien entendido como producto relacional, cuando es compartido y se hace explícito, es cuando pasa a ser colectivo, desde representaciones comunes (que nutren al proceso ontológico), a la vez que ello involucra al desarrollo de la organización en su conjunto.

Pero en definitiva, esta investigación-acción apuesta a los aprendizajes, tanto de quienes participan de la experiencia, como de quien investiga.

2.Aspectos metodológicos de la estrategia. Se trata de una investigación-acción centrada en la implementación de una estrategia basada en metodología de Creación y Gestión del Conocimiento (CGC), que busca generar un proceso participativo y colaborativo, en comunicación simétrica y en plano de igualdad entre las personas. Los abordajes y soluciones ocurren desde sus puntos de vista, interpretaciones y percepciones, ceñidas a su vez, al marco de restricciones sociopolíticas que les impone su contexto.

De las dos tipologías metodológicas de CGC que menciona Rodríguez (2009), optamos por la que se centra en promover dinámicas grupales y que el conocimiento sea compartido, lo que habilita la creación de nuevos conocimientos. Resulta esencial el proceso grupal, donde se involucra lo social y emocional, como espacio relacional que hace posible el proceso de CGC. Al analizar la realidad, en intercambios con colegas, y diseñar abordajes acordes a ella, comprenden sus prácticas y generan cambios en su ambiente, en un proceso en el cual las personas también cambian (Zuber y Skerritt, 1992, como se citó en Latorre, 2007).

A continuación describimos la estrategia que se diseña e implementa, basada en la metodología de CGC. Esta descripción se organiza en los siguientes puntos: 2.1 Conformación de un Grupo de CGC; 2.2 Equipos de docentes en los centros; 2.3 Rol de moderación o dinamización, 2.4 Etapas y componentes de la estrategia.

2.1 Conformación de un Grupo de CGC. El diseño de la estrategia contempla la integración de un Grupo de Directores (Grupo CGC) que se desempeñan en el ámbito público y en alguno de los 4 subsistemas de la ANEP. Se opta por el ámbito público, responsable de más del 80% de la población estudiantil del país, entre la que se encuentra la más vulnerable, por lo que se entiende que es más apremia desarrollar estrategias que contribuyan al accionar directivo. Se supone, en base a otras experiencias de quien investiga, que la pertenencia a diferentes subsistemas enriquece al grupo que se conforma, con diferentes perspectivas, trayectorias y saberes acumulados, sin dejar de reconocer, sin embargo, la complejidad que implica esa importante heterogeneidad en culturas y formas organizativas de actores y centros.

Para integrar al Grupo CGC se definieron los siguientes criterios: a) que contaran con más de un año de antigüedad en el centro liderado, lo que asegura cierto conocimiento del mismo y de su contexto, b) que lo integren dos directores de cada uno de los cuatro subsistemas de la ANEP; c) que acepte la invitación al serle presentada la propuesta.

El grupo de directores, en adelante *Grupo CGC*, se constituye como un espacio artificial de encuentro, en continuo vínculo con el espacio natural del desempeño, los centros, tanto de los directivos como de los docentes que integran sus equipos.

El *Grupo CGC* es quien define un problema común a las instituciones educativas que dirigen, de acuerdo a la percepción de los directores, y elabora un marco teórico consensuado, que lo delimita y fundamenta. En este proceso los miembros interactúan desde sus diferentes saberes y experiencias, lo que promueve la explicitación de sus conocimientos tácitos, los cuales, una vez socializados, pueden ser internalizados. Se trata de un proceso que promueve la gestión y creación de conocimientos en el grupo de directores, proceso ligado a la acción que junto a sus equipos docentes, diseñan e implementan en sus instituciones, dirigidas a atender el problema común. En forma directa la estrategia es impulsada por quien modera e investiga en el *Grupo CGC*.

2.2 Equipos de docentes en los centros. Cada directivo conforma un *Equipo (E)* integrado por 3 a 5 docentes en el centro que dirigen, considerando el conocimiento que posean de la

institución, su iniciativa y cierta capacidad de liderazgo. Este espacio grupal, que forma parte de las redes de la institución, se supone liderado por cada directivo.

2.3 Rol de moderación o dinamización. En la implementación de esta estrategia quien investiga asume el rol de observadora participante, “con todo lo que implica no solo en cuanto a capacidad para ver, sino también de interactuar” (Ameigeiras, 2006, p.113). A la vez que es par de quienes integran el *Grupo CGC*, modera e impulsa la estrategia diseñada, promoviendo así el proceso observado. Es que planifica, comparte y acuerda con dicho grupo la modalidad de funcionamiento, calendariza los encuentros virtuales sincrónicos (en principio quincenales), facilita y promueve los espacios de interacción, sincrónicos y asincrónicos.

El plan de acción, informado, flexible y abierto, es revisado y corregido en el transcurso de la investigación (Latorre, 2007) de modo de ajustarlo cuando es necesario. El proceso observado y registrado cuenta con una observadora o colaboradora externa, quien contribuye con el registro de cada encuentro. Dicho registro es puesto a disposición del *Grupo CGC* en forma previa a cada reunión.

Para avanzar en el necesario proceso grupal, prerequisite para el de CGC, es necesario fomentar el buen vínculo, de forma tal que favorezca el sentirse parte de un espacio humano y profesional, habilitante para compartir saberes, experiencias, errores, desde un lugar de confianza.

2.4 Etapas y componentes de la estrategia. La estrategia cuenta con dos etapas, en ambas el *Grupo CGC* cuenta con encuentros sincrónicos de frecuencia quincenal.

En la *primera etapa*, los integrantes del *Grupo CGC* se conocen, se familiarizan con la propuesta y entre sí, definen un problema común, conforman su *Equipo* y diseñan junto a ellos las acciones a desarrollar en sus centros.

En la *segunda etapa*, los equipos con sus directivos desarrollan las acciones, en un período de tres meses, en el cual continúan los intercambios en el *Grupo CGC*. Se pueden ver claramente las dos etapas en que se implementa la estrategia en la Figura 16, su duración, así como las principales acciones que caracterizan a cada una de ellas.

Figura 16

Etapas y principales componentes de la estrategia que se diseña e implementa.



Al finalizar la intervención en cada institución, es valorado el proceso por parte de todos los participantes. El diseño de la estrategia contempla la aplicación de una entrevista a cada directivo que integra el *Grupo CGC*, y una discusión grupal con cada *Equipo*, en lo posible de forma presencial.

Se elabora un documento de presentación de la propuesta para ser entregada a cada directivo que integra el Grupo CGC al momento de invitarlo a conformarlo.

La planificación de la estrategia fue calendarizada una vez conformado el *Grupo CGC*, de modo de fijar el día y horario que fuera conveniente para todos, asumiéndose ambos, la planificación y la calendarización, como documentos flexibles cuya función fuera guiar la implementación de la estrategia, asegurar su ritmo de funcionamiento y extensión.

En la Tabla 10 se pueden apreciar, de forma más detallada, los componentes de la estrategia basada en la metodología de CGC que es diseñada, sus etapas, y las acciones que implica para quienes participan y para quien modera o dinamiza.

Tabla 10

Componentes de la estrategia de CGC diseñada.

Componentes de la estrategia	Acciones de quien investiga	Acciones del Grupo CGC
PRIMERA ETAPA		
1. Conformación del grupo y sensibilización con la propuesta. Autorización de las autoridades de los Subistemas de la ANEP.	Elabora un documento inicial. Promueve los encuentros de inmersión en la propuesta. Registra. Gestiona la autorización de la investigación ante las autoridades.	Leen el documento inicial y aceptan su participación en la investigación-acción. Participan en encuentros virtuales quincenales.
2. Conformación de un equipo en cada institución, por parte de los directivos.	Fomenta su concreción.	Integran un equipo de docentes en su centro educativo.
3. Identificación de un problema común y elaboración de un marco teórico que referencie su abordaje.	Impulsa dinámicas de intercambio para la identificación del problema común y coordina los Encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas. Registra.	Definen un problema que sea común a los integrantes y centros. Elaboran un marco teórico para el problema. Participan en encuentros virtuales quincenales.
4. Diseño de las acciones en cada centro, en función del problema consensuado.	Impulsa y coordina dinámicas de intercambio y de elaboración de las propuestas de acción en Encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas. Registra.	Diseñan las acciones a implementar en sus centros, en conjunto con sus equipos. Participan en encuentros virtuales quincenales.
SEGUNDA ETAPA		
5. De intervención se implementan las acciones.	Promueve y acompaña el desarrollo de las acciones e intercambios sobre su implementación, en encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas. Registra.	Implementan las acciones en sus centros junto a sus equipos. Participan en encuentros virtuales quincenales.
6. Valoración del proceso por parte del Grupo CGC. Entrevistas a cada director. Grupos de discusión con Equipo de cada centro.	Elabora y aplica los instrumentos. Sistematiza la información recolectada.	Valoran en forma grupal el proceso. Participan de la entrevista individual. Facilitan un grupo de discusión de quien investiga con su Equipo.

3. Implicancia metodológica. Quien investiga es observadora participante, lo que supone “la participación más o menos intensa del observador en la realidad observada” (Yuni y Urbano, 2014, p.42). Se trata de un tipo de observación que asume características antropológicas o etnográficas, pues se convive por cierto tiempo con un grupo, lo que hace posible acercarse a las

prácticas y a los significados otorgados por sus protagonistas. La observadora-participante se convierte así en “nativo a través de la inmersión en la realidad social que analiza” (p.42), que se integra al grupo y establece una relación de iguales en cuanto a aportes a la investigación. Ello fue facilitado por el hecho de que quien investiga es par, pues dirige un centro educativo, por lo que colocarse en lugar de “coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad” (Latorre, 2007, p.25) resultó ser sencillo.

La distancia a nivel *epistemológico* y *axiológico* se redujo al estar atenta a reconocer la influencia de los propios valores. A nivel *metodológico* al jerarquizar lo inductivo, contextual y subjetivo (Vasilachis de Gialdino, 2006), teniendo presente la reflexión epistemológica. Tal cual señala la autora mencionada, cuanto más cerca del paradigma interpretativo está el sujeto que busca conocer, más reducida es la distancia con lo que pretende conocer. Ello generó la necesidad de tomar la necesaria distancia del proceso, alejarse, con cierta frecuencia, de modo de comprenderlo, monitorearlo y orientarlo. La intencionalidad de llevar adelante la estrategia planificada actuó como guía del accionar, y la observadora externa que acompañó el proceso, complementó con una mirada “menos contaminada” las observaciones. Al no participar de los diálogos, su distancia fue mayor, contribuyendo al alejamiento del sujeto cognoscente.

Sin ser posible eliminar los sesgos de quien investiga, se procuró hacerlos explícitos, a través de la reflexividad y un enfoque autocrítico, como sostienen Garfinkel y Gouldner, y de la representación, dando voz a quienes participan (como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006) y un lugar protagónico. Se buscó, como afirma la mencionada autora, captar “de manera integral la identidad del sujeto conocido sin que esta haya sido desmembrada, dispersada, reducida”(p.56), lo que contribuyó a dar validez al estudio.

Por tratarse de un proceso de CGC enmarcado en un modelo sociocultural (Sacchi, 2005), se entiende además, que la construcción del conocimiento es un proceso cooperativo en que los miembros del grupo realizan diferentes aportes.

Capítulo VI

La experiencia de implementar esta estrategia

En este capítulo describimos el proceso de implementación de la estrategia basada en la metodología CGC, que nos propusimos. En primer término referimos a los instrumentos utilizados para el registro y relevamiento de información relativa al proceso, y a la triangulación a la que recurrimos, en todos los aspectos de este estudio.

En segundo lugar, realizamos una breve referencia al contexto en que se implementa la estrategia y a su calendarización. Por último, se describe el desarrollo de los componentes de la estrategia implementada, en sus dos etapas.

1. Instrumentos y documentos utilizados. Como fue planificado, se utilizaron diversos instrumentos para la recolección y registro de datos, información y percepciones sobre el proceso observado, insumos que permitieron su posterior triangulación al efectuar el análisis.

Quien investiga contó con una Bitácora, en la que se realizaron anotaciones de las observaciones efectuadas en el proceso, en los encuentros sincrónicos del *Grupo CGC*, en los encuentros parciales con Directores (*EPD*) y con los *Equipos (EPE)*. Allí también se registraron percepciones de quien investiga, intercambios con la observadora externa, inquietudes y preocupaciones que genera el proceso, como también los avances que se fueron apreciando.

Por otro lado se confeccionan Registros escritos de todos los encuentros virtuales y sincrónicos del *Grupo CGC*, de los *Encuentros Parciales*, los *EPE* y *EPD*. A su vez, varios de los encuentros fueron grabados, como se acordó en el *Grupo CGC*, cuyas grabaciones quedaron disponibles en la carpeta compartida. Se contó con los documentos elaborados, uno de síntesis, otros que formaron parte de las actividades, como los sucesivos esbozos de planificación de las acciones de cada centro, y los productos volcados en un padlet² colectivo. Todos fueron insumos

² Padlet: se trata de un muro en formato digital, herramienta para el trabajo colaborativo.

para el análisis documental, conjuntamente con las entrevistas y los grupos de discusión, también grabados, con los correspondientes consentimientos y respetando el principio de confidencialidad.

Los instrumentos y documentos utilizados pueden verse en detalle en el Tabla 11, así como el número de participantes a los que se aplica cada instrumento y quienes elaboran los documentos.

Tabla 11

Repositorio de documentos utilizados en la investigación-acción.

Registro del Proceso de CGC		Aplica	Participantes Involucrados
Instrumentos durante el proceso	- Bitácora - Registros de los Encuentros.	Moderadora/Investigadora, con colaboración de observadora en	Grupo CGC y Equipos (Encuentros EPE)
Productos del proceso	- Documento síntesis - Padlet	Moderadora Grupo CGC	Grupo CGC
Instrumentos al final del proceso	- Entrevistas - Grupos de discusión	Moderadora	6 directores 5 equipos (21 participantes).

2. Triangulación teórico-metodológica. A lo largo del trabajo se apostó a diferentes modos de triangulación, que implicaron el nivel teórico y el nivel metodológico. Es así que se recurrió a perspectivas teóricas muy diversas, a las que se puso en diálogo en forma permanente, enriqueciendo las perspectivas desde las que conecta teóricamente esta investigación-acción.

Las fuentes de información utilizadas para la observación del proceso que es objeto de observación, fueron diversas, como se describe más adelante, en el apartado referido registro y relevamiento de información. Se obtuvieron datos, información y percepción en los diferentes momentos de dicho proceso de distintas fuentes, lo que permitió una consistente triangulación, tal como queda evidenciado más adelante.

3.Contexto y calendarización. Es preciso precisar, que la implementación de esta estrategia se realizó en el transcurso del año 2021, segundo año de pandemia, período de gran complejidad para los centros educativos. Mientras estuvo declarada la emergencia sanitaria, las actividades con los estudiantes fueron exclusivamente virtuales. Cuando se retoma la presencialidad, a mediados del año, los centros trabajaron con distanciamiento social, en grupos reducidos, con menor frecuencia de clases para los estudiantes. Ambas etapas trajeron consigo una sobrecarga muy importante para directores y docentes, que repercutieron en la experiencia de CGC que transitamos. Otra limitante, ya conocida desde la propia experiencia que nuevamente se constata, es la escasez de tiempo disponible que caracteriza a la tarea de los directivos. Reconociendo estas restricciones socio-políticas, procuramos los ajustes metodológicos que permitieran cumplir las metas fijadas.

En la Tabla 12 se visualiza la calendarización de la implementación de la estrategia.

Tabla 12

Calendarización de la implementación, por componente y etapa.

Componentes de la estrategia	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5
PRIMERA ETAPA					
1. Conformación del grupo y familiarización con la propuesta. Autorización de las autoridades de los Subistemas de la ANEP.					
2. Conformación de equipos en cada institución por parte de los directivos.					
3. Identificación de un problema común y elaboración de un marco teórico para abordarlo.					
4. Diseño de acciones a ser implementadas en cada centro, en función del problema común.					
SEGUNDA ETAPA					
5. Implementación de las acciones.					
6. Valoración del proceso por parte del Grupo CGC (Entrevistas y Grupos de discusión).					

4. Desarrollo de sus componentes. Describiremos someramente las dos etapas en que transcurre el proceso de implementación. Es de señalar que desde el primer encuentro se contó con la compañía de una observadora externa, con vasta experiencia en la gestión educativa, quien colaboró en la observación y en la elaboración de los registros de los encuentros.

Para conformar el Grupo CGC, invitamos a través de diferentes medios a una importante cantidad de directores, hasta llegar a contar con 8, dos por subsistema, de los cuales 7 efectivamente lo integraron, y 6 completaron el proceso (problemas de salud impidieron la continuidad, en una situación).

Como características generales de los centros liderados por los integrantes del Grupo CGC, anotamos que son instituciones cuya población oscila entre 200 y 600 estudiantes, cuentan con 50 a 123 docentes, y son estables en forma muy disímil, desde un 35 % a un 80%. Dos se sitúan en la capital del país y 5 en departamentos del interior. Sus condiciones de funcionamiento son sumamente diferentes, aunque esto no constituyó el foco de estudio.

Desde el inicio se acordó un día de la semana para los encuentros virtuales sincrónicos fijado los días jueves, desde 8:30 a la hora 10. El *Grupo CGC* funcionó a lo largo de 5 meses, en los que se mantuvieron 10 encuentros en modalidad virtual (zoom), con frecuencia quincenal (salvo en 2 ocasiones).

4.1 Primera etapa. Transcurre en los meses 1 y 2, y es el período en que el *Grupo CGC* se familiariza con la propuesta, a la vez que cada director/a conforma un Equipo docente en su institución educativa. Se acuerda que los medios de comunicación e interacción asincrónicas fueran: el correo electrónico, los documentos compartidos a través de google-drive, un grupo de whatsapp y un grupo conformado en la plataforma CREA. Los tres primeros medios mencionados se concretan rápidamente, antes del segundo encuentro, pero no ocurre así con el grupo que se intentó generar en CREA, dadas las incompatibilidades existentes entre CREA-CFE y CREA-Ceibal, este último disponible sólo para Primaria y Media. Aún con reuniones mantenidas por la moderadora con

técnicos de Ceibal, no se arribó a una solución. Descartada esta posibilidad, se propone crear un Grupo en Classroom, lo que no contó con adhesión.

En el grupo se definió un problema que se entendió común para todos los centros y posteriormente se elaboró, colectivamente, un marco conceptual que permitió definir el problema y complejizarlo. Fue la base para pensar y planificar formas de abordar dicho problema, de acuerdo a sus respectivos contextos. A partir de dicha conceptualización se fundamentaron diferentes formas de enfocar y abordar el problema, donde cada directivo fundamentó y jerarquizó un enfoque, de acuerdo a sus percepciones, experiencia, conocimiento del centro. Ello insumió tres encuentros y no dos como estaba previsto. En esta primera etapa, de algo más de dos meses de duración, se realizaron 5 encuentros, con frecuencia casi siempre quincenal.

En el *Grupo CGC* casi la totalidad de las interacciones fueron orales, en el transcurso de los encuentros sincrónicos a través de zoom. Para la actividad asincrónica fue compartida una carpeta en google drive, en la que gradualmente se incorporaron materiales bibliográficos, presentaciones, registros de reuniones, documentos en elaboración y síntesis de avances, fundamentalmente a cargo de quien modera, con algunas intervenciones por parte de los integrantes del *Grupo CGC*. La carpeta compartida por drive fue utilizada, fundamentalmente, para acceder a los registros y documentos y productos elaborados en el proceso.

El correo electrónico constituyó la principal vía para convocar a los encuentros, compartir documentos, enlaces, la ubicación de la carpeta. El grupo de whatsapp permitió la comunicación rápida, también el envío de enlaces para las reuniones virtuales y recordatorios, así como para intercambios más informales.

No pudo lograrse una asistencia homogénea a los encuentros, y no siempre pudo ser realizado en la fecha prevista. Se registra en la Bitácora, 24/6, finalizado el Encuentro 3: “hasta el momento previo a esta reunión no tenía certeza respecto a la consolidación del grupo, lo que aparentemente comienza a visualizarse” (p.20). En dicha instancia estuvieron presentes 6 directivos, y se acordó finalmente que el problema común fuera la inclusión educativa.

Una vez consensuada la definición del problema y elaborado su marco conceptual, lo que ocurrió en algo más de un mes, el desafío mayor resultó ser el diseño de las acciones a implementar y sintonizar el comienzo de la intervención en forma simultánea en todos los centros. Si bien abundó el intercambio sobre los diferentes abordajes posibles y quedaron de manifiesto diferentes perspectivas y preferencias, decidir las acciones y comprobar su viabilidad implicó un proceso en sí mismo, peculiar para cada directivo y cada organización, que a su vez implicó acompañamientos diferenciales.

4.2 Segunda etapa. La segunda etapa insumió un período de 3 meses (del 3° a 5°), tiempo estaba estipulado en la planificación para el desarrollo de las acciones en las instituciones educativas. En su transcurso se mantuvieron otros 5 encuentros, cuya frecuencia, si bien se planificó fuera quincenal, en dos ocasiones su intervalo se extendió a 3 semanas.

En la Tabla 13 se ve la distribución de los 10 encuentros del *Grupo CGC*.

Tabla 13

Encuentros del Grupo CGC en las dos etapas de implementación de la estrategia.

N° ENCUENTRO	Mes	Participan		FECHA	N° ENCUENTRO
		centros	total		
Encuentro 1	1	A,B,C,D,G	5	Primera Etapa (2 meses)	28 mayo
Encuentro 2	1	B,C,D,G,F	5		11 junio
Encuentro 3	1	A,B,D,E,F,G	6		24 junio
Encuentro 4	2	A,B,C,D	4		1° julio
Encuentro 5	2	B,C,D	3		15 julio
Encuentro 6	3	B,C,D,E,F	5	Segunda Etapa (3 meses)	5 agosto
Encuentro 7	4	A,B,C,D,E	5		2 set.
Encuentro 8	4	A,B,C,D,E	5		30 set.
Encuentro 9	5	A,B,C,D,E	5		14 octub.
Encuentro 10	5	A,B,C,D	4		28 octub.

Nota: en color verde se resalta la primera etapa y en color naranja la segunda etapa.

El diseño de las acciones requirió más tiempo del previsto, para la mayor parte de directivos y equipos participantes de la propuesta. En esta etapa, se puso énfasis en los intercambios sobre su diseño, con frecuencia modificado y ajustado sobre la marcha, y en los pasos dados en cada centro. El contacto fue mantenido a través del grupo de whatsapp, del correo electrónico y de los

documentos compartidos. Se generaron instancias de encuentro más personalizadas, los denominados encuentros parciales, *EP*, las que permitieron intensificar los intercambios con algunos directivos y equipos. Cuando los *EP* incluyeron sólo un directivo o dos de un mismo subsistema, los identificamos como encuentros parciales con directivos, *EPD*. Cuando se realizaron con un equipo y su directivo, encuentros parciales con equipos, *EPE*. Si bien no estaban planificados como parte de la estrategia, tuvieron buena receptividad, en varias oportunidades, y resultó positivo hacerlos. Se concretaron 4 *EPD* y 4 *EPE*, y todos aportaron fundamentalmente a la definición de las acciones, en instancias “mano a mano”, que aportaron a un mayor acercamiento a quienes participaron y a las diferentes realidades de los centros. Los *EPE* contribuyeron a consolidar el primer diseño de las acciones. Todas las intervenciones necesitaron ajustarse durante su implementación, de acuerdo a las posibilidades reales de concretarlas. Resultaron vitales los Encuentros N°7 y N° 8 del *Grupo CGC*, en el segundo mes de desarrollo de las acciones, para su afianzamiento.

En momentos complejos para las instituciones, frente al retorno a la presencialidad, pero restringida, y con el fin de aumentar las interacciones entre los integrantes del *Grupo CGC*, se propusieron actividades que buscaron fomentarlas. Los *amigos críticos*, el padlet, la valoración de la experiencia y su proyección, las que fueron valoradas positivamente.

En los seis centros educativos se planifica una propuesta de intervención por parte de su directivo y el equipo. En algunos casos desde el principio con determinadas certezas, en otros con mayor necesidad de ir explorando posibilidades. En tres de los centros se completaron totalmente o casi totalmente las acciones planificadas, en dos se avanzó escasamente en su implementación y en uno no se llegaron a concretar.

El último componente de la estrategia, si bien había previsto sólo las entrevistas a los directivos y grupos de discusión con los equipos, una vez finalizada la experiencia se estimó necesario incorporar actividades que fomentaran el análisis y la evaluación, tanto en cada centro, como grupalmente, del proceso efectuado, como se describirá en el próximo apartado.

Finalmente, importa señalar que al comienzo de esta segunda etapa ocurrieron dos hechos generaron alguna dificultad, para el desarrollo de la estrategia. Por un lado, el retorno a la presencialidad de los centros educativos, suspendida en el mes de marzo por la pandemia, que multiplicó las ya elevadas demandas de los directores y llevó a aplazar dos de los encuentros. Por otro, un cambio en quien ocupaba el cargo de dirección en un centro, implicó una transición entre directivos que momentáneamente generó incertidumbre, dado el cierto liderazgo de quien estuvo hasta entonces en el grupo. Sin embargo, superado prontamente, con una excelente integración al proceso del nuevo directivo que se sumó al *Grupo CGC*.

5. Moderación o dinamización de la estrategia. La tarea de moderación o coordinación para impulsar y sostener el proceso de CGC, como fue dicho, se asumió desde un rol de par, a la vez que de observadora participante. Tal cual es planteado por la bibliografía, se procuró desempeñarlo en forma flexible, teniendo en cuenta los ajustes que fueran necesarios en la planificación y en la modalidad de trabajo.

Las actividades previstas para la moderación del *Grupo CGC* fluyeron con naturalidad, aunque fue importante estimular la participación y la motivación, así como favorecer y estimular las interacciones en los encuentros. Las funciones organizativas los aseguraron, en general en las fechas previstas, con recordatorios, envío de agenda previa y enlace para la reunión. Se cuidó de contactar con quienes no pudieran estar en un encuentro, poner al tanto de intercambios, avances y acuerdos. Fue creada una carpeta en drive para compartir materiales. Se elaboraron los registros de los encuentros, con la colaboración de la observadora externa, los que estuvieron disponibilizados en la carpeta compartida de drive. También fueron compartidos allí algunos materiales teóricos y presentaciones.

Se elaboró una síntesis de los intercambios realizados en la primera etapa, que procuró ser escrita en forma colectiva pero contó solamente con el aporte de una integrante del grupo. La

síntesis abarcó la conceptualización del problema común y los focos propuestos para abordarlo, constituyéndose en un documento referente a lo largo del proceso.

La etapa de diseño y concreción de las acciones requirió mayor acompañamiento, y resultó ser el período en que se hicieron más necesarias las reuniones parciales, EPD y EPE, como se puede apreciar en la Tabla 14, resaltadas en color naranja.

Tabla 14

Encuentros parciales con directores (EPD) o con director y su equipo (EPE).

N° ENCUENTRO	Mes	Participan		Etapas	FECHA
		centros	total		
Encuentro 1	1	A,B,C,D,G	5	Primera Etapa (2 meses)	28 mayo
Encuentro 2	1	B,C,D,G,F	5		11 junio
Encuentro 3	1	A,B,D,E,F,G	6		24 junio
Encuentro 4	2	A,B,C,D	4		1° julio
Encuentro 5	2	B,C,D	3		15 julio
Encuentro 6	3	B,C,D,E,F	5	Segunda Etapa (3 meses)	5 agosto
Encuentro 7	4	A,B,C,D,E	5		2 set.
Encuentro 8	4	A,B,C,D,E	5		30 set.
Encuentro 9	5	A,B,C,D,E	5		14 octub.
Encuentro 10	5	A,B,C,D	4		28 octub.
N° de Encuentros en promedio			4,7		

Nota: en color verde se resaltan los encuentros parciales que se llevan a cabo en la primera etapa,, en color naranja los que se desarrollan en la segunda etapa.

En síntesis, en el transcurso del proceso se incorporan los mencionados encuentros parciales, no previstos en la planificación, y también se recurre a algunas prácticas dinamizadoras:

- ✓ breve presentación que refiere a las limitaciones de las propuestas educativas tradicionales en su capacidad de inclusión, de acuerdo a Aguerro-Vaillant, 2015, Feldman, 2010, y Bolívar-Murillo, 2017, enviada e forma previa al segundo encuentro, en power point;
- ✓ presentación de los procesos de CGC, conceptos básicos, en power point;
- ✓ elaboración colaborativa de un documento síntesis, con los intercambios de la primera etapa;
- ✓ primera aproximación a las acciones formulada en forma escrita por directivos y equipos;

- ✓ esbozo de la propuesta de acción de cada centro que contempla: población a la que se dirige y principales líneas de acción;
- ✓ dinámicas de *amigo crítico* o *supervisión entre pares*, en pequeñas salas (zoom), en dos de los encuentros (E 6 y E8);
- ✓ padlet donde se comparten avances.

Por último se incorporó **una actividad final**, que no estaba planificada, que se desarrolló durante el último mes y medio del proceso. Contó con tres etapas, cuyos componentes fueron:

1. descripción del contexto de su institución, junto a los equipos de considerarse pertinente, identificando debilidades y fortalezas en relación a la capacidad de inclusión, su presentación a los colegas en el encuentro N°9 (E9), e incorporación al padlet compartido;
2. definición de los objetivos de la intervención ya planteados, pero con mayor grado de precisión, con sus principales líneas de acción y actividades e intercambio con *amigo crítico* (en pequeñas salas); incorporación en el padlet colectivo;
3. análisis de avances logrados con las acciones implementadas, si los hubo, identificación de lo que queda pendiente, y proyección de cara al futuro (cómo continuar), a ser compartido en el último encuentro (E10).

Esta actividad final, realizada en tres instancias en base a los componentes enumerados, tuvo muy buena receptividad, resultando ser motivadora, contribuyó a incrementar las interacciones y a profundizar en sus contenidos. La dinámica del *amigo crítico*, en particular, generó entusiasmo y mayor acercamiento a la realidad, perspectivas y modos de intervención de los colegas en el contexto de las particularidades de sus centros.

La moderación o dinamización del *Grupo CGC* de alguna manera constituyó una variable posible de ajustar por quien impulsó la estrategia, en cambio el impulso o dinamización de los *Equipos*, liderado por los directivos, quedó definida por las posibilidades/ disponibilidades/ condiciones reales de cada directivo y centro. Los emergentes que permanentemente los demandan, y en esta oportunidad los que se sumaron a la situación de retorno a la presencialidad,

dificultaron la posibilidad de contar con tiempos y espacios para planificar y desarrollar las acciones en las instituciones.

Los encuentros parciales con los *Equipos* (EPE) estimularon, en varios casos, a concretar el diseño de las acciones, pero, en cada centro educativo el proceso fue diferente. Si bien desde la moderación se procuró un acompañamiento más particularizado buscando contribuir a dinamizar sus procesos, no siempre fue suficiente.

Al finalizar la implementación de la estrategia realizamos las entrevistas en profundidad a los 6 directores participantes (4 en forma presencial y 2 en forma virtual), y los 5 grupos de discusión con sus equipos (4 en forma presencial y uno en forma virtual). El equipo que no concretó las acciones se sintió desalentado y no llegó a participar de la discusión grupal ni su directivo de las actividades finales, aunque sí de la entrevista.

Visitar a 4 de los 6 centros educativos, 3 situados en diferentes departamentos del interior y 1 en la capital, permitió el acercamiento presencial a su realidad, resultó enriquecedor, y gratificante para quien investiga, estrechó el vínculo generado, y fue valorado positivamente por directivos y equipos. El encuentro de cierre, E10, aunque en formato virtual, se dinamizó desde uno de los centros más alejados de la capital del país. El centro B fue visitado y se compartió la jornada en que concentraron sus acciones, por lo que la entrevista y la discusión grupal se efectuaron en forma virtual, posteriormente.

En la Tabla 15 figura en qué modalidad se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión con los participantes de cada centro, así como las visitas realizadas por la moderadora.

Tabla 15

Entrevistas, grupos de discusión y visitas realizadas a seis de los centros.

Centro	Entrevista (E) o Grupo de Discusión (GD)	Virtual/ Presencial	Es visitado por la moderadora
A	E	Presencial	si
	GD	Presencial	si
B	E	Virtual	si
	GD	Virtual	si
C	E	Presencial	si
	GD	Presencial	si
D	E	Presencial	no *
	GD	Presencial	no *
E	E	Presencial	si
	GD	Presencial	si
F	E	Virtual	no
	GD	-----	-----

Nota: D no fue visitado, la entrevista y la discusión grupal se realizaron en su localidad.

Capítulo VII

Análisis del proceso y dimensiones-categorías utilizadas

La unidad de análisis tomada en este estudio fue el grupo de directores y sus equipos, mientras la unidad de observación asumida ha sido el proceso promovido a través de la estrategia metodológica de CGC, en el que se encuentran incluidos el grupo de directores, sus equipos y centros.

El capítulo VII consta de dos apartados: *1. Descripción de las dimensiones y categorías de análisis*; y *2. Análisis del proceso observado*.

1. Descripción de las dimensiones y categorías de análisis

Para realizar el análisis tomamos dos de las tres dimensiones utilizadas por Rodríguez (2009) en la investigación a que hemos referido en la segunda parte de este trabajo. Entendiendo con Wenger (2000) que el proceso de construcción de conocimiento, de comunicación y de involucramiento, constituyen parte de un mismo proceso social (como se citó en Gore, 2009), incorporamos lo social y cognitivo en una primer dimensión de análisis (A). En una segunda dimensión, nos centramos en la implementación de la estrategia (B). Ambas dimensiones se encuentran sumamente ligadas entre sí.

A. La estrategia propuesta y los procesos que desencadena. En esta dimensión nos detenemos en el análisis de los procesos promovidos a través de esta estrategia, donde distinguimos los que hacen a lo grupal de aquellos referidos más específicamente a lo cognitivo, incluyendo a su vez a los que son desencadenados en las organizaciones educativas.

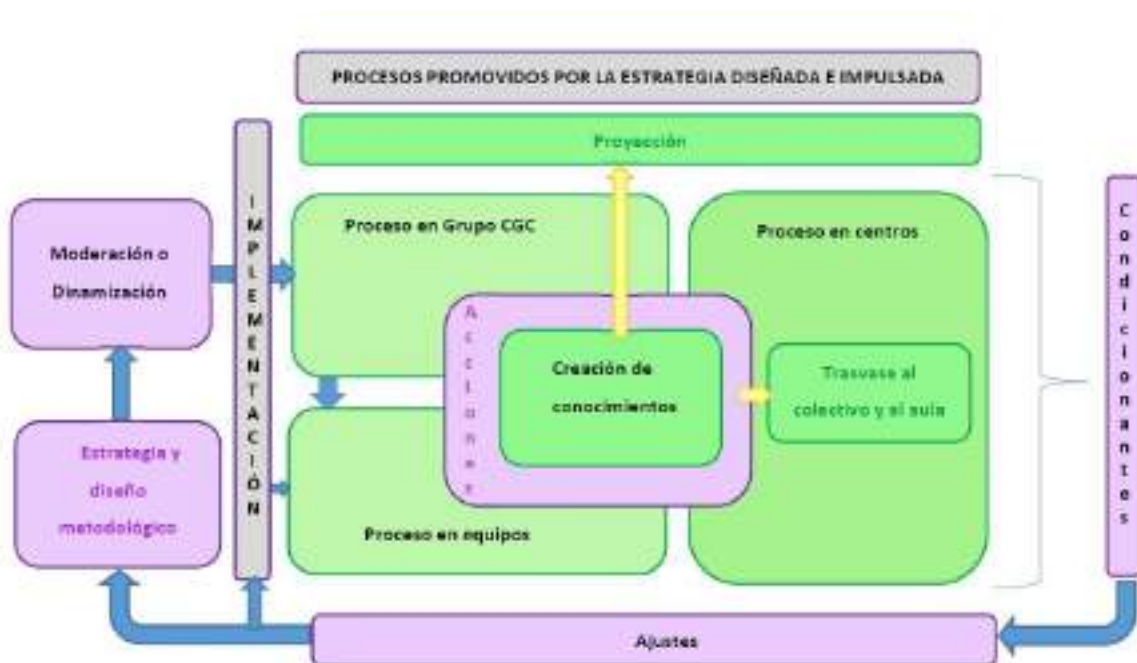
B. Su Implementación. Esta dimensión, engloba el rol de impulsar/dinamizar la estrategia metodológica, los factores que favorecieron u obstaculizaron el proceso promovido, y las

adecuaciones o ajustes que debieron considerarse, tanto en su diseño, como en la manera de impulsarla, incluyendo las sugerencias a para tener en cuenta a futuro para su mejora.

En forma de diagrama, representamos en la Figura 17 las dos dimensiones de análisis, resaltadas en color gris, donde las flechas indican algunas relaciones entre sus componentes. En color verde resaltamos el proceso observado en su conjunto, del que forman parte los procesos grupales, el proceso cognitivo y el logrado a nivel de los centros. Como veremos más adelante, la proyección de las acciones realizadas, considerada en la dimensión A, también forma parte relevante del proceso.

Figura 17

Las dos dimensiones de análisis y sus relaciones.



Se aprecia entonces que el proceso englobado en la dimensión A, resaltado en color verde, consta de tres categorías: A.1 los procesos grupales, tanto de los directores como de los equipos, A.2 los procesos cognitivos de creación y gestión de conocimientos, A.3 los procesos realizados en los centros.

Por otro lado, la dimensión B, que aborda la implementación de la estrategia, comprende también tres categorías: B.1 la moderación o dinamización, B.2 los factores condicionantes que afectaron de una u otra forma la implementación, y B.3 los ajustes o adecuaciones que requirió.

En la Tabla 16 se presentan las dos dimensiones y las seis categorías de análisis, con una breve referencia a su contenido.

Tabla 16

Dimensiones y breve descripción de las categorías de análisis.

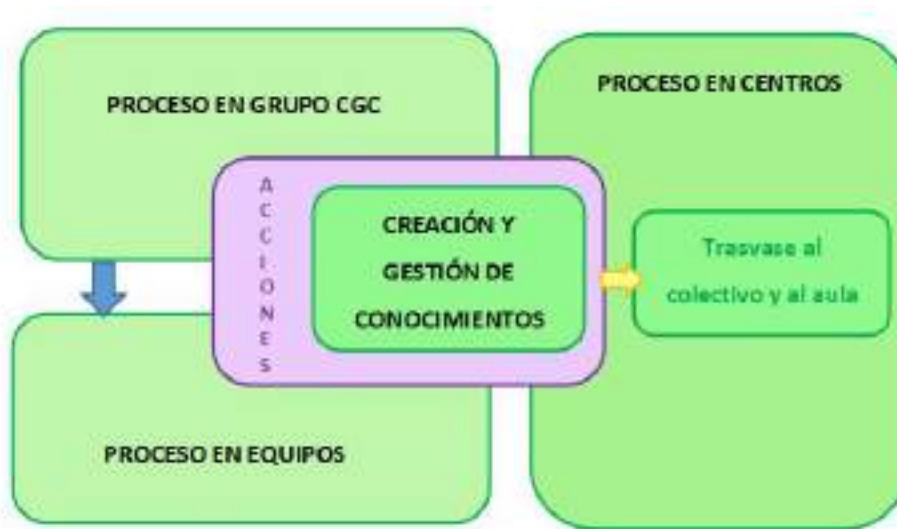
Dimensiones	Categorías	Contenido a analizar
A. La estrategia propuesta y los procesos que desencadena	A.1 - Procesos grupales	Aspecto sociales de los días procesos grupales: de directores y equipos y su relevancia para los participantes.
	A.2 - Proceso de creación y gestión del conocimiento	Proceso cognitivo en grupo de directores: secuencia jerárquica y su relación con el tipo de conocimiento.
	A.3 - Procesos en los centros	Trazase al colectivo y aula, su relevancia y proyección.
B. Implementación de la estrategia	B.1 - Rol de moderación y coordinación	Accionar requerido para impulsar y dinamizar la estrategia metodológica.
	B.2 - Condicionantes para el desarrollo del proceso	Factores que obstaculizaron y facilitaron la implementación de la estrategia.
	B.3 - Ajustes de la estrategia y su implementación	Adecuación necesaria de la estrategia y/o su implementación.

A. La estrategia propuesta y los procesos que desencadena. Con el objeto de acercar la lupa a los diferentes componentes del proceso considerado como unidad de observación, agrupamos en tres categorías los aspectos a observar. *Los procesos grupales* (en *Grupo CGC* y en *Equipos*), en los que apreciamos *los aspectos sociales y motivacionales* (participación, confianza, cohesión), *la creación de conocimientos* (Rodríguez, 2009) y finalmente *los procesos en los centros educativos*.

En la Figura 18 se puede apreciar gráficamente el conjunto analizado en esta dimensión.

Figura 18

Dimensión A. Procesos promovidos por la estrategia diseñada e impulsada.



A.1 Procesos grupales. Tal lo visto en las conexiones teóricas, “desde una perspectiva relacional, el conocimiento se entiende como un recurso socialmente construido por lo que los procesos de Creación y Gestión del Conocimiento “deben centrarse en las relaciones sociales y/o profesionales que conectan a los diferentes agentes implicados” (Rodríguez-Gairín, 2015, p.84). Por tanto, tenemos en cuenta en esta categoría, en primer término, aspectos que hacen a los procesos sociales y al sentido dado a la experiencia, tanto en el Grupo CGC, como en los equipos conformados en los centros. Prestamos atención a aquellos que aportan a la cohesión grupal (Rodríguez, 2009), como la motivación que genera la propuesta y la participación e involucramiento de sus integrantes.

A su vez, como parte de estos procesos grupales, vemos dentro de esta categoría la percepción de los directivos respecto a los componentes de la metodología, y a la experiencia compartida con sus colegas, como también acerca de la forma organizativa que asumieron y el proceso que transitaron sus equipos.

Es abordado en esta categoría:

- i. *Motivación e involucramiento de los directivos en el Grupo CGC;*
- ii. *Pertinencia y relevancia de la experiencia transitada por el Grupo CGC;*

- iii. *Motivación y participación de los equipos;*
 - iv. *Modalidad organizativa de los equipos.*
-
- i. *Motivación e involucramiento de los directivos en el Grupo CGC.* Es apreciada por su presencia en los encuentros virtuales, su participación, tanto en forma sincrónica como asincrónica, y por el clima de confianza que alcanza el grupo.
 - ii. *Pertinencia y relevancia de la experiencia en el Grupo CGC.* Con el objeto de analizar la adecuación metodológica de la estrategia para promover una experiencia significativa para los directivos, consideramos si logran desarrollarse todos los componentes de la metodología de CGC planificada: la definición del problema común, la elaboración de un marco teórico acordado, la conformación del equipo en cada centro, el diseño y desarrollo de acciones con dicho equipo. También apreciamos cómo fue la valoración de los directivos a esos componentes, teniendo en cuenta las modificaciones que sugieren en relación al desarrollo del trabajo grupal.
 - iii. *Motivación y participación de los equipos.* Se analiza aquí la motivación de los *Equipos* en relación al problema definido por los directores y la propuesta, así como su participación.
 - iv. *Modalidad organizativa del equipo.* Tiene en cuenta la integración de los equipos, las modalidades en que se organizan y funcionan; la valoración de su trabajo por parte de los directores y las modificaciones que harían en relación al modo en que los gestionaron.

A.2 Procesos de creación y gestión del conocimiento. En esta categoría se apunta a corroborar el cumplimiento de la secuencia jerárquica descrita por Rodríguez (2009) para el proceso cognitivo en la creación de conocimientos, teniendo en cuenta, a su vez, las etapas propuestas por Nonaka y Takeuchi (1999). Luego, se explora la relación entre dicha secuencia jerárquica, y el tipo o nivel de conocimientos que se manifiestan a lo largo de la misma. Para ello se recurre a cuatro tipologías: la propuesta por Sacchi (2005) en referencia a los conocimientos presentes en una

organización; la que realiza Núñez (2004) respecto a niveles de conocimiento del intelecto profesional; la taxonomía de Bloom (1956) modificada por Anderson y Marzano (2001) en relación a los conocimientos procedimentales (Pérez Gómez, 2017, p.40); y los niveles del conocimiento declarativo propuesta por Pérez Gómez, 2017, p. 41), todas vistas en la segunda parte de este trabajo, en el capítulo IV. No perdemos de vista, como sostiene este último autor, que los niveles del conocimiento procedimental y componentes del conocimiento declarativo no son compartimentos estancos, sino “procesos y elementos intervinientes que interaccionan de modo circular y complementario en la actividad cognitiva de individuos y grupos en cualquier escenario y para cualquier circunstancia” (p. 42).

En esta categoría consideramos:

- v. *Secuencia del proceso cognitivo en el Grupo CGC*,
 - vi. *Relación secuencia - tipo de conocimientos*.
- v. *Secuencia del proceso cognitivo en el Grupo CGC*. Tomamos algunos de los indicadores con los que Rodríguez (2009) identifica las fases de la secuencia: *Iniciación del problema*, *Exploración de ideas*, *Integración de ideas* y *Comprobación y/o puesta en práctica*. A la vez, tenemos presente las etapas señaladas por Nonaka y Takeuchi (1999): *Socialización*, *Exteriorización*, *Combinación*, *Internalización*, tratadas en el capítulo IV.
- vi. *Relación secuencia - tipo de conocimientos*. Para su análisis, y a modo exploratorio, nos enfocamos en analizar la relación existente entre las diferentes fases del proceso de CGC y el tipo o nivel de conocimientos que priman en los intercambios realizados durante los encuentros sincrónicos.

En la Tabla 17 se presentan las cuatro tipologías que seleccionamos para analizar el tipo de conocimientos que es posible identificar en el proceso cognitivo, a las que presentamos de acuerdo al grado de complejidad que implica su construcción o dominio. Los de menor complejidad, en cada tipología, se encuentran en la parte superior de la tabla, y aumentan en complejidad a medida que nos acercamos hacia la parte inferior de la misma.

Tabla 17

Cuadro comparativo de cuatro tipologías referidas al conocimiento, según complejidad.

Tipologías referidas al conocimiento			
Conocimiento en una organización (Núñez, 2004)	Niveles del conocimiento para el intelecto profesional (Sánchez, 2005)	Taxonomía de Bloom (1956) modificada por Anderson y Marzano (2001)	Conocimiento declarativo (Pérez Gómez, 2017)
Conceptual-Metodológico teórico	Conocimiento cognoscitivo o saber qué	Recuperación Comprensión	Datos, hechos, informaciones
Conceptual-Metodológico práctico	Conocimiento práctico avanzado o saber cómo	Análisis	Categorías y conceptos
Operacional teórico	Conocimiento de los sistemas o el saber por qué (causa-efecto)	Intervención	Proposiciones e ideas Modelos, esquemas, mapas y guiones
Operacional práctico	Creatividad automotivada o interés en el por qué	Creación Evaluación Metacognición	Teorías PARADIGMAS

Nota: el tipo de conocimiento se ordena de acuerdo al nivel de complejidad que implica su desarrollo, los de menor grado se encuentran en la parte superior, aumentando su complejidad hacia la parte inferior.

A.3 Procesos promovidos en los centros. Retomando los conceptos planteados por Barbosa et al. (2014), los conocimientos generados en el transcurso de la acción, requieren luego ser comunicados y transferidos a la interna de la organización, para que nuevamente sean discutidos y resignificados, permitiendo así generar otros nuevos conocimientos, en un saber que se hace colectivo. En esta categoría se pone el foco entonces, en el trasvase de las acciones y conocimientos generados al centro educativo, observando si involucra a otros actores, por fuera del equipo. En definitiva interesa ver si, en algún grado, llegaron o pueden llegar a las aulas.

Aquí también tenemos en cuenta la valoración y proyección que realizan los directivos y los equipos acerca de la experiencia en su conjunto, situándonos de acuerdo a Petrides y Nodine (2003),

en la visión de los propios actores en cuanto a la aceptación y utilidad de la propuesta (como se citó en Rodríguez, 2009, p.227), cuyo valor está en relación a las necesidades de las personas.

En esta categoría son abordadas:

vii. *Acciones y trasvase al colectivo y al aula, y*

viii. *Valoración del proceso y su proyección.*

- vii. *Trasvase al colectivo y al aula.* Visualizamos las acciones planificadas, las que se logran implementar, y si las mismas o los conocimientos movilizados o generados, en alguna medida llegan al colectivo docente y al aula, o si está contemplado que lo hagan.
- viii. *Valoración y proyección de la experiencia.* La valoración del proceso realizado por los directivos y los equipos, en forma global, es lo que permite dar o no validez a la estrategia implementada. Esta validez se vincula, asimismo, a la proyección que hacen de la misma.

B. Implementación de la estrategia. Esta segunda dimensión se enfoca en el rol de quien impulsa y dinamiza la estrategia, en los factores que actuaron como condicionantes del proceso, y en los ajustes que requiere la estrategia y/o la forma de impulsarla.

B.1 Rol de moderación o dinamización. Se pone el foco en el rol de moderación-dinamización para impulsar esta estrategia, en entornos educativos de nuestro país. De qué forma requieren ser cumplidas las funciones organizativas, sociales e intelectuales (Rodríguez, 2009). En esta categoría se contempla solamente: ix. *Accionar que requiere.*

- ix. *Accionar que requiere.* Identificamos las funciones que asumió este rol, las actividades y necesarias para asegurar los procesos grupales y la creación de conocimientos en esta experiencia.

B.2 Condicionantes de la implementación. *Elementos contextuales y organizativos, de acuerdo a Rodríguez (2009)* suelen condicionar los procesos de CGC. Interesa constatar coincidencias, cuando se trata de una experiencia en nuestro entorno. La categoría se centra únicamente en x. *Facilitadores y obstaculizadores para la implementación.*

- x. *Facilitadores y obstaculizadores.* Se observan todos los elementos contextuales y organizativos que influyeron positiva o negativamente a la implementación.

B.3 Ajustes de la estrategia y/o su implementación. Constatamos la necesidad de adecuaciones en el diseño y en la implementación de la estrategia. Solamente tenemos en cuenta:

- xi. *Ajustes.* De acuerdo a las sugerencias de los directores y las observaciones efectuadas por quien la modera o dinamiza, se ven los ajustes que requiere considerarse a futuro.

En la Tabla 18 se ven las dos dimensiones de análisis, sus categorías, y las variables e indicadores que tenemos en cuenta y que, en su conjunto, nos permiten realizar el análisis del proceso observado en su totalidad.

Tabla 18

Dimensiones, categorías y variables utilizadas en el análisis.

Dimensiones	Categorías	Variables e indicadores
A. Procesos promovidos por la estrategia diseñada e impulsada	A. 1 Procesos grupales	i. Motivación e involucramiento en el Grupo CGC ii. Pertinencia y relevancia de la experiencia en Grupo CGC iii. Motivación y participación de los Equipos iv. Modalidad organizativa de los Equipos
	A. 2 Proceso de creación y gestión del conocimiento	v. Secuencia del proceso cognitivo vi. Relación secuencia – tipo de conocimientos vii. Tránsito al colectivo y al aula viii. Valoración y proyección de la experiencia
	A. 3 Procesos en los centros	ix. Accionar que requiere
B. Implementación de la estrategia	B. 1 Rol de moderación y dinamización	x. Facilitadores y Obstaculizadores
	B. 2 Condicionantes para el desarrollo del proceso	xi. Ajustes
	B. 3 Ajustes de la estrategia y o su implementación	

2. Análisis del proceso observado

En función de las dos dimensiones referidas es abordado el proceso desencadenado por la metodología de CGC en primer lugar, para ver luego su implementación.

A. Procesos promovidos por la estrategia. Comenzamos el análisis de los procesos grupales, para luego proseguir con el de creación y gestión de conocimientos (CGC) y el generado en los centros educativos.

A. 1 Procesos grupales. Primero nos enfocamos en el del grupo de directivos, luego en sus equipos y finalmente en los centros. Los procesos grupales son los que definen la posibilidad de que se concrete la creación y gestión de conocimientos.

i. *Motivación e involucramiento con el Grupo CGC.* La presencia en los encuentros sincrónicos a lo largo del proceso, no fue regular para todos los integrantes del Grupo CGC. Aunque desde el primer encuentro se percibe que el “cálido ambiente de intercambio se va logrando rápidamente” (Bitácora, 28/5, p.4), donde las conversaciones fluyen con bastante espontaneidad, y gradualmente se percibe una importante confianza, no resultó tan fácil, sin embargo, la asistencia sostenida y homogénea. Cuatro de los integrantes actuaron a modo de *grupo central activo*, con una presencia total o casi total en los encuentros sincrónicos, vital para sostener el proceso.

La dificultad para lograr coincidencia horaria entre directivos, constituyó una realidad a sortear. Muchas y diversas actividades pautadas, como calendarios de reuniones o de exámenes, jornadas y/o capacitaciones, ATD (Asambleas Técnico Docentes), se sumaron a los continuos imprevistos o emergentes que surgen en las instituciones, las que demandan a directores que se perciben sobreexigidos:

“el tema de los tiempos, pero esto tiene que ver con la vorágine de la gestión también, no?, nosotros tenemos pocos tiempos para reunirnos” (E, P5).

Pero, de hecho, el grado de participación e involucramiento estuvo en relación directa a la presencia en los encuentros sincrónicos.

“Fue muy difícil estar todos juntos a la vez... es la realidad que nos toca vivir (...), capaz que no todos lo asumimos con el mismo nivel de compromiso” (B, P5).

Como se puede visualizar en la Figura 19, se llevaron a cabo 10 encuentros sincrónicos a lo largo de los 5 meses en que transcurrió la experiencia, en los que, en promedio, participaron 5 integrantes del *Grupo CGC* en cada uno.

Figura 19

Número de participantes por encuentro del Grupo CGC.



Un comienzo más temprano en el año favorecería su calendarización, de acuerdo a algunos directores, y quizás incrementaría su presencia.

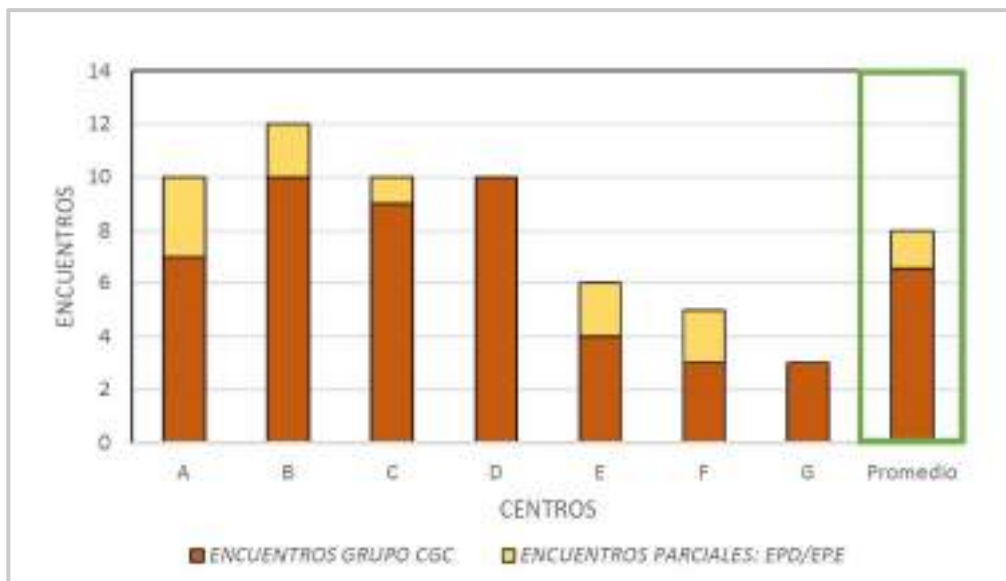
“Con un horario establecido, a principio de año, creo que quizás uno tendría como más margen de acción, no?, porque ya lo tendría como una reunión pautada” (E, P5).

La dificultad de coincidir la totalidad de los participantes en los encuentros, buscó ser compensada a través de otros encuentros, más personalizados, que permitió sumar mayor acompañamiento acorde a necesidades expresadas por los directivos. Estas instancias favorecieron un “mano a mano” que permitió un acercamiento y apoyo a los diversos procesos de cada centro. En definitiva, a los 10 encuentros inicialmente planificados, se sumaron 8, de tipo parcial, algunos incluyeron a dos directores de un mismo subsistema (*EPD*), otros a uno con su equipo (*EPE*).

Como se ve en la Figura 20, el promedio de encuentros del *Grupo CGC* en que participó cada directivo fue de 6,57, mientras que al sumar los encuentros parciales, en promedio, cada uno de los directores participó de 8 encuentros.

Figura 20

Número de encuentros sincrónicos en que participa cada centro.



En relación a la *motivación*, hubo participantes que desde el comienzo se autopercebieron más motivados que otros a transitar esta experiencia, al entenderla como beneficiosa para sí y para su centro educativo, y que habitualmente valoran positivamente el trabajo con colegas. El hecho de que se tratara de una investigación o su eje, resultaron motivadores en algunas ocasiones:

“ese intercambio deduje que iba a servir muchísimo al colectivo, siempre moviliza este tipo de encuentros (...), formación profesional para mí y para el colectivo” (C, P1);

“hace tiempo que conocía, teóricamente, la metodología de creación y gestión del conocimiento (...), me pareció una interesante oportunidad para llevarlo a la práctica” (D, P1).

En otros casos la motivación fue incrementándose en el transcurso del proceso:

“conocer nuevas formas de liderazgo o nuevas o distintas formas de liderazgo, de trabajo en equipo” (E, P1);

“poder compartir experiencias con colegas de distintos territorios creo que suma muchísimo” (F, P1).

Aún con diferentes grados de involucramiento, el grupo logró un clima de confianza, como se dijo, ya desde las primeras reuniones. A medida que se consolidó, los vínculos reflejaron afecto y calidez, y el buen humor tuvo buena presencia.

En los encuentros sincrónicos el nivel de participación fue siempre bueno, con intercambios fluidos. Cuando se propusieron actividades novedosas para el grupo, fue notorio su efecto motivador. Por ejemplo, la técnica del *amigo crítico*, el desafío de elaborar colectivamente el padlet.

Las intervenciones asincrónicas en google-drive, en cambio, fueron escasas. El padlet las incentivó en forma puntual. No haber podido contar con el acceso grupal a la plataforma CREA, de Ceibal, plataforma con la que todos los integrantes del grupo estaban ya familiarizados, fue desfavorable en este sentido.

- ii. *Pertinencia y relevancia de la experiencia en el Grupo CGC.* Las etapas del proceso de CGC, se desarrollaron en concordancia con los componentes planificados, aunque fue necesario prolongar la primera etapa. Esto permitió llegar al acuerdo sobre un problema común, la inclusión educativa, fue seguido de su conceptualización, en la elaboración de un marco teórico, referente utilizado a lo largo de la experiencia. Posteriormente, diseñaron las acciones junto a sus equipos y hubo intercambios, sucesivos, sobre sus avances.

La relevancia del tema elegido, la inclusión, fue confirmada a lo largo del proceso por los directivos, como así por los equipos, tal cual veremos más adelante.

“Trabajamos en un centro que a nivel de territorio asume la realidad de los gurises que tienen mayores chances de no continuar trayectorias (...), tenemos alumnos que vienen con mucho rezago” (B, P2);

“los números son realmente muy malos, estamos hablando de egresos (...), analizar qué pasa o cómo incluir a esos estudiantes que recién ingresan creo que es un desafío que importa” (A, P2).

La conceptualización y elaboración de un marco teórico común, evidenció ser parte significativa en el proceso realizado en forma conjunta:

“aporta a la mirada distinta de un mismo concepto (...), para nosotros tenía otro tinte la palabra inclusión, por eso estuvo bueno definirla entre todos” (E, P3);

“ver si el camino que habíamos decidido, el marco teórico, iba acorde a la mirada de otros compañeros formados también, de otros subsistemas, eso me parecía muy rico.”(C, P2).

Las interacciones entre colegas fueron muy valoradas por los integrantes del Grupo, a lo largo del proceso:

“a mí profesionalmente me sirve mucho escuchar esas realidades y analizar cómo los compañeros están trabajando (...), es rico ver como los demás tratan de resolver su situación particular” (B, P.3);

“cuando se definió el foco que queríamos dar cada grupo, ese intercambio fue muy rico, de por qué algunos de los compañeros veían que el estudiante tenía que ser el foco, en mi caso el docente, siempre, la mirada del otro y lo que aporta para mí enriquece y muchísimo” (C, P3);

“me iluminó en algunos aspectos, me hizo reflexionar” (D, P3).

Algunos directores señalaron que estas interacciones les permitieron acercarse a estrategias que no conocían, o que necesitaban saber cómo llevar adelante en forma práctica:

“en el caso de Primaria, que nos estuvieron enseñando cómo trabajaban el tema del lenguaje, el tema de las habilidades matemáticas, todos esos aportes nosotros los tomamos para poder tener insumos, para trabajar” (E, P3);

“ejemplos de cosas que hoy en día están en discusión, de otras estrategias de trabajo, que los compañeros estaban llevando a cabo en otras instituciones y que a mí me sirvió para construir un poco más (...), por ejemplo el tema del acompañamiento (a los docentes) que es un tema complejo” (A, P3).

Algunos directivos resaltaron, a su vez, la incorporación de lo metodológico:

“cómo algunos compañeros iban haciendo el registro del trabajo que llevaban, tomé ideas, el registro también de lo que vos armabas en el drive, el ir escribiendo qué cosas uno piensa, también fue una cosa que intenté imitar en cierta medida” (B, P3);

“en realidad lo que vos nos ibas diciendo a nosotros, yo lo transmitía y los ponía (a su equipo) en situación y después yo hacía como una síntesis de lo que ellos decían, a ver si coincidía con la mía, íbamos en una ida y vuelta” (C, P8).

Respecto a qué modificarían de repetirse una experiencia como la realizada, fueron escasas las sugerencias:

“me gustó la modalidad de trabajo (...), me parece que estuvo bien planteada y teniendo en cuenta todos los emergentes que tenemos todos los días los directores, eso me parece que estuvo bien. Me gustó también la parte de tener un observador externo..., una devolución” (D,P5).

Ello no quita que haya propuestas para agregar algo a la experiencia grupal:

“una expresión de deseo, en realidad, lo que le faltó y me hubiese encantado, por ejemplo, es hacer una visita, que pudiéramos hacer una visita in situ a cada institución” (C, P5);

“(agregaría) poder tener algún encuentro presencial”(E, P5);

“tenía ganas de saber más, (...) poder adentrar más en lo que hizo cada uno, (proponer por ej.) la jornada del martes va a ser para trabajar sobre el proyecto de tal director..., ahí empezamos con el tema de los tiempos, no? (...), y hubiera estado buenísimo podernos encontrar”(E, P5);

“más instancias por niveles (subsistemas), sí las generales que estábamos todos, venían bárbaro porque íbamos aprendiendo, pero, subdividir el grupo de acuerdo a los focos, o de acuerdo al subsistema” (F, P5).

En el transcurso del proceso, muchas veces se mencionó la soledad que significa dirigir las instituciones educativas, como otro motivo para valorar este espacio de encuentro con colegas:

“Largos momentos de soledad, falta de acompañamiento” (A,5).

“La soledad de la tarea de Dirección y la importancia de sentirnos más acompañados y seguros” (E1).

Y el encuentro fue cobrando más sentido a lo largo del proceso, también, como momento obligado para parar, pensar, salir de la vorágine en que gestionan sus centros educativos.

“Es como una isla, en la cual paramos el mundo y bueno, nos sentamos acá” (E 10).

“La verdad que fue una de las cosas que me motivó este año, (...) me sostuvo en los momentos difíciles” (D,P13).

iii. **Motivación y participación de los Equipos.** En general, los equipos expresaron haber encontrado motivación por esta experiencia, por diferentes razones. Estimulados por la modalidad de la propuesta, por la posibilidad de pensar nuevas acciones o por ya haber participado en alguna experiencia creativa en otro momento, en su institución:

“era todo un desafío, era un lugar nuevo” (A, GD); “me pareció muy interesante la propuesta y también el equipo, y la dinámica de trabajo” (A, GD); “porque uno está acá involucrado (...), yo había participado hace unos años de un proyecto institucional que fue muy enriquecedor” (A, GD).

En ocasiones, lo importante fue la confianza o valoración que sintieron de parte de su director/a al ser invitados a conformar el equipo:

“nos habló de los perfiles que teníamos cada uno como docentes, (...), de los aspectos positivos que teníamos (...) y el tema de la investigación, por eso nosotros aceptamos participar”(C, GD).

En otros casos en cambio, les animó simplemente la confianza en su directivo:

“las propuestas que nos hacen desde la dirección son todas propuestas que nos suman a lo que es el trabajo en el aula” (D, P1).

En ocasiones se entiende que la motivación es algo que incumbe a los propios docentes:

“hay gente que sí, lo tiramos como un disparador, algunos se fueron enganchando” (E, P7).

Para algunos equipos, el problema común definido por el *Grupo CGC*, se entendió relevante para su institución, y ya era motivo de preocupación en el centro:

“lo vivimos día a día con diferentes chiquilines, que vienen tanto de diferentes contextos” (B, GD);

“nuestros niños ya parten de un estigma (...), lamentablemente desde la imagen los excluye..., que estén y que sean visibles” (C, GD); “a veces hablar de inclusión es fácil, (...) ponerla en práctica no es tan fácil” (C, GD);

“nosotros tenemos un desgranamiento enorme” (A, GD).

Más allá de la motivación de los integrantes del equipo, la participación estuvo afectada por otras circunstancias. La trayectoria y experiencia, el compromiso, las situaciones personales y condiciones laborales, aparecen relacionados a la manera en que fue asumida:

“Hay mucha diversidad en el equipo (...), desde quienes tienen su recorrido, con mayor experiencia, o quienes son nuevos, nuevos totales, a quienes están atravesados por proyectos de vida que tienen una inmediatez y una demanda que no les permite hacer más que lo que tienen que hacer en el tiempo de trabajo” (F, P7).

De todas formas, la capacidad de organizar su propia labor y jerarquizar actividades en lo cotidiano parece haber hecho la diferencia:

“una buena parte del grupo realmente se movilizó con la propuesta, creo que no todos, hay gente que es capaz de desprenderse y decir, bueno, yo también estoy tapada de trabajo pero..., ahora me voy a centrar en esto, me voy a ocupar de esto porque me importa hacerlo, porque creo que es importante para la institución y para mi formación..., es un tema de jerarquización” (A, P7).

- iv. *Modalidad organizativa de los Equipos.* Los docentes que integraron los equipos se desempeñaron tanto en docencia indirecta (DI), con mayor disponibilidad y más tiempo de permanencia en el centro, como en docencia directa (DD). En centros de primaria, exclusivamente en DD, pues no existen cargos DI, en educación media con ambos tipos de cargos, y en formación docente casi exclusivamente por DI. Casi siempre incluyeron a docentes (o algunos de ellos) con elevada pertenencia al centro, estabilidad y ciertas características de liderazgo.

La modalidad adoptada por cada directivo y su equipo para organizarse fue variada. Dadas las realidades demandantes de las instituciones, exigió encontrar formas que se ajustaran a cada una. En algunos casos se apeló a formas más estructuradas y sistemáticas, mientras que en otros se limitaron al funcionamiento más informal, pero ambas formas posibilitaron la concreción de las acciones previstas.

Cuando el funcionamiento del equipo fue más sistemático, incluyó diversos mecanismos para reunirse, comunicarse y concretar elaboraciones conjuntas. En estos casos se observó una metodología de trabajo, en general pautaada por el directivo y acordada con el equipo:

“Podimos darnos modalidades de trabajo, tuvimos varias reuniones (...) y prácticamente todos asistimos a todas las reuniones, algunas presenciales y otras virtuales; tuvimos un grupo de whatsapp en el cual nos comunicábamos cosas diversas y armamos dos (google) drive, en los cuales fuimos haciendo como un seguimiento (...) de las acciones y otro (...) qué cosas íbamos pensando y acordando” (A, P8).

A veces implicó indagación teórica y reflexionar sobre los avances y evaluarlos:

“teníamos un drive en común donde íbamos armando en conjunto (...) tareas o consignas que yo les proponía, bueno, el marco teórico, los conceptos que iban leyendo (...); el formato digital fue lo ideal, después hicimos reuniones presenciales, donde fuimos intercambiando, tuvieron varias tareas que tenían que ver con consignas de trabajo, con el construir los indicadores, con pensar las fortalezas y debilidades” (C, P8); “el drive lo que nos permite es eso, uno va escribiendo y el otro va leyendo, va acomodando, reacomodando” (C, DG).

Cuando el funcionamiento fue más informal, la tarea de registro fue muy aleatoria:

“registro, como que la verdad no, porque cada una de ellas escribió por su lado, (...), no hubo como una sistematización” (D, P8);

“hemos tenido un par de encuentros, no, tres encuentros virtuales pero no hemos hecho un método de esto” (B, P8).

También las formas informales de organizarse incluyeron reuniones, grupos de chat, o documentos compartidos:

“Hicieron todo en drive o sea el registro está en drive (...), donde se fueron dando las actividades, porque se hizo en una coordinación de centro y se dijo, bueno, nosotros vamos a crear un registro donde ustedes establezcan cómo están trabajando” (E, P8).

Más allá de la forma organizativa, el proceso permitió en algunos centros consolidar un grupo de trabajo, con elevada pertenencia y compromiso:

“son un equipo hoy (...), armamos (...) un trabajo más sistematizado e integrado (...) yo creo que hoy están dadas las condiciones para que trabajen mucho más de forma colaborativa” (B, P12).

A veces, se manifestó elevada satisfacción con la integración del equipo y sus atributos, favorables al proceso:

“creo que fue una muy buena elección, los docentes seleccionados aportaron lo que yo imaginaba, (...) son docentes que tienen un determinado perfil (...), ven como algo necesario el tema de intercambiar con otros y aprender, entonces, eso me facilita muchísimo el trabajo, para ellos todo es un desafío y es formarse, no lo ven como una carga, sino que siempre tiene que ver con la superación, con el aprender (C, P7).

Pero no siempre fue posible que los equipos lograran sus propósitos:

“capaz que son muy nuevos para autogestionarse y la que tiene más experticia venía en la noche, ya desbordada del otro cargo y no tenía por qué asumir ese liderazgo” (F,P13).

Hubo consenso, en general, respecto al aporte que significó esta experiencia para los equipos.

Los impulsó a pensar, a interrogarse, a hacer en forma conjunta, en una experiencia que tuvo valor formativo:

“como equipo les sirvió muchísimo, porque fue aprendizaje (...), esa usina que surgió en ese momento (...), sirvió como pata formativa” (F, P11).

“Sí, totalmente, totalmente. Yo soy una convencida que en cualquier experiencia entramos de una forma y salimos de otra y ésta totalmente (...), y me parece que tuvieron todos los soportes necesarios” (C, P11).

“En términos generales sí, por supuesto (...), yo creo que sí y que además vieron que es posible gestionar, es posible que se gestione un trabajo de este tipo.” (A, P12).

“Sí, (el trabajo) colaborativo, ellos incorporaron, creo que algunos no estaban acostumbrados a trabajar de esa manera..., lo que aprendés al compartir el material con el otro (...), lo que otro me puede aportar está buenísimo” (E, P12).

Varios directores plantearon modificaciones que harían en cuanto a la forma de gestionar a sus equipos, a partir de lo aprendido en esta primer experiencia:

“Sí, en principio agregaría a una de las referentes (al equipo), y directamente trataría que cada uno logre asumir la parte que le toca, que puedan entender de que es posible que cada uno piense acciones y analice para poder construir, en lugar de sólo hacer lo que se le ocurre a otros, porque en eso el equipo fue flaco” (A, P11).

“No dejarlo tan abierto a la participación (...). creo que tal vez hubo de mi parte cuestiones de no asignar cada uno de los papeles, de los roles, de las funciones que tenían que cumplir, y sobre todo, calendarizar” (F, P11).

“La idea nuestra en realidad es, después, de alguna forma, comentar o dejar registro de esas cosas que ellos hicieron” (D, P11).

Las diferencias entre los centros, en cuanto a estabilidad en su cuerpo docente, su permanencia y carga horaria, la disponibilidad de tiempos para reunirse, las distancias a recorrer para llegar al centro, constituyeron condicionantes que incidieron, de forma diferente, en el proceso. En resumen, se observó que los perfiles adecuados en la integración de los equipos, la disponibilidad de tiempos para coordinar, el liderazgo con posibilidad de acompañar y contribuir a alguna modalidad organizativa, fueron factores muy importantes para contribuir al mayor despliegue de los equipos.

A. 2 Procesos de creación y gestión del conocimiento. En cuanto a este componente central del proceso, constatamos la secuencia esperada en el proceso cognitivo, y la relación entre esa secuencia y el tipo o nivel de conocimientos movilizado.

- v. *Secuencia jerárquica en el Grupo CGC.* Se observa una directa relación entre los componentes de la estrategia metodológica y las fases o momentos de la secuencia jerárquica propuesta por Rodríguez (2009). Parece ser una secuencia intrínseca a la metodología CGC. Como es propuesto, en un primer momento el grupo de directores se centra en encontrar un problema común (*Iniciación del problema*); en un segundo momento los diferentes saberes y perspectivas sobre el problema nutren la definición de un marco conceptual consensuado, y aquí prima la *Exploración de ideas*, aunque también se las integra; en un tercer momento ideas, conceptos y perspectivas fueron integradas en el marco conceptual, *Integración de ideas*, aunque la exploración continúa, y es cuando se delinearán abordajes posibles para atender el problema, diseñándose una intervención específica para en cada centro. En un cuarto momento, las intervenciones son llevadas adelante, fase de *Comprobación o puesta en práctica*, los conocimientos que se habían socializado, externalizado y combinado, se ponen en juego en la práctica.

En el transcurso de esta última fase, de *Comprobación o puesta en práctica*, se entendió necesario que el componente *valoración del proceso* requería ser trabajado como parte del propio proceso del *Grupo CGC*, de manera que se profundizara la mirada y no quedara acotada a las acciones. Se incorporaron actividades específicas, en lo que luego consideramos como una quinta fase de la secuencia. En ella se hizo énfasis en el análisis y reflexión, la valoración y la proyección de la experiencia. Algunos directivos involucraron a sus equipos en esta fase, realizando las actividades en forma conjunta.

Realizamos ahora una descripción más detallada de las fases de la secuencia jerárquica que fue observada, la que nos brindó insumos, a su vez, para abordar la siguiente variable (vi.), y vincular la secuencia a las tipologías del conocimiento seleccionadas.

- *Iniciación del problema*. En el período en que se identificó el problema común los intercambios se centraron en aquellas cuestiones que preocupaban a los directores en sus centros. Se expresaron las diferentes perspectivas, desde las que se visualiza y comprende la realidad educativa por parte de cada integrante del grupo, tal como describe Rodríguez (2009). Se entrelazaron ideas y percepciones, buscaron complementarse y relacionarse, desde diferentes experiencias y contextos, lo que hizo explicitar conocimientos tácitos. En el tercer encuentro se logra formular el problema común, la inclusión educativa, concepto abarcativo que permitió englobar diferentes preocupaciones planteadas. Su conceptualización condujo a intercambios sobre su sentido, al análisis de los factores que la obstaculizan, a problematizarlos, y a distinguir qué estaba fuera del ámbito de competencia (nivel macro) y sobre cuáles sí podían actuar. Esto, además de integrar ideas y conceptos, permitió la gradual construcción de representaciones comunes, sustrato para el aprendizaje colectivo.

- *Exploración de ideas*. Esta fase comenzó ya al procurar dar respuesta a las interrogantes planteadas, en los dos primeros encuentros:

¿cómo pueden incidir las propuestas pedagógicas en que sean sostenidas las trayectorias y en evitar la deserción? (E2); ¿qué cosas podemos hacer, en las condiciones reales, para tener éxito? (RE1).

Se ensayaron respuestas y combinaron ideas, planteándose algunas necesidades: un cambio en el paradigma instituido que permita salir de la noción de déficit, romper con el asignaturismo que produce soledad en los docentes, entre otras. Entre las ideas exploradas estuvo presente vincular la inclusión a una educación integral, al potencial de las tecnologías, a otras formas de planificar y evaluar (E1). Al problematizarse la relación entre inclusión y la situación educativa uruguaya, también se combinaron saberes y las interacciones llevaron progresivamente a identificar los factores que intervienen en la capacidad de incluir de los centros educativos. La multicausalidad y la complejidad fueron siendo evidenciadas. Se planteó la necesidad de un cambio de paradigma, a la vez que surgen nuevas interrogantes:

¿cómo se salta de un paradigma a otro?; ¿cómo hacer cambiar de lugar a los docentes, que comprendan que hay que reconocer el punto de partida de cada estudiante?; ¿para que el programa deje de ser lo que los guía?; ¿los directores estamos preparados para orientar y ayudar a los docentes? (RE2).

Cuando comenzó a pensarse en formas de intervenir sobre el problema común, también hubo divergencias en las perspectivas: el foco de las acciones debían ser los docentes, los estudiantes, ambos, o el actuar ensamblado de todos los actores del centro educativo, con la complejidad que encierran sus *múltiples capas*, sus tensiones, el desafío de gestionarlas. Se dieron intercambios de información y saltos intuitivos, indicadores que, de acuerdo a Rodríguez (2009), hacen evidente esta fase.

Se identificó la socialización de conocimientos y también la exteriorización, (Nonaka y Takeuchi, 1999), donde de tácitos colectivos los conocimientos pasan gradualmente a hacerse explícitos a través de las conversaciones, esquemas y modelos (E1, E2 y E3 y Documento síntesis).

- Integración de ideas. Si bien en los primeros tres Encuentros, frente a las interrogantes que fueron planteadas se generó cierta integración de ideas, es a partir del cuarto encuentro (E4), y ante la necesidad de aterrizar en acciones lo que se sostenía en un plano teórico, es que

ocurre con mayor énfasis. La necesidad de concretar las intervenciones, y fundamentarlas en el grupo activa plenamente esta fase. Algunas convergencias habían quedado planteadas en los diferentes focos de abordaje al problema, aunque fueron cambiantes. Se acentuaron en el diseño de las acciones, y a la hora de fundamentarlas. Alternaron adhesiones a diferentes abordajes propuestos por colegas, con divergencias en los enfoques, en el transcurso de la búsqueda de soluciones para sus centros.

El documento síntesis contribuyó a la integración de ideas, y a consolidar una categorización de los focos de acción surgidos en los intercambios, parte relevante en las representaciones compartidas que formaron parte de la propia inteligibilidad de sus conversaciones.

Durante la planificación de las acciones, y en las rondas en que se comentaron sus avances, se combinaron gradualmente los conocimientos explicitados (Nonaka y Takeuchi, 1999), según los registros de los encuentros 4 a 8 (RE4-RE8). Las dinámicas que favorecieron el acercamiento más estrecho entre colegas y posibilitaron profundizar en mayor medida sobre sus respectivas intervenciones, contribuyeron también a la combinación de conocimientos.

- Comprobación o puesta en práctica. En esta fase se completaron los diseños de las acciones, acorde a los respectivos contextos, lo que implicó avances, reformulaciones y ajustes (encuentros 4, 5, 7 y 8), compartidos en cada reunión sincrónica. Aún comenzadas las acciones (E6), continuaron modificándose sobre la marcha, ajustándose a las posibilidades reales de cada institución.

A un mes de iniciado el período en que se implementan las acciones (mes 4), como investigadora participante, me pregunto:

¿Qué dispositivos de intervención surgen en los centros, desde directivos de diferente subsistema que conforman un grupo de CGC?, no porque quiera centrarme en los productos, pero esta intervención parece enriquecerse e ir mutando a partir de los intercambios entre directores y las diferentes estrategias: "mano a mano", encuentros, amigo crítico, etc. El proceso de enriquecimiento de estos dispositivos de intervención, que se da a partir de la

interacción (acompañada-guiada y que insume energía) entre los integrantes del grupo, resulta sumamente interesante.” Bitácora, 5/8, p.56.

- Reflexión, valoración y proyección. En esta fase, desencadenada cuando aún transcurrían las acciones, pero ya estaban consolidadas aquellas que fueron implementadas plenamente, se propusieron actividades que contribuyeran al análisis del proceso realizado por los actores de cada centro participante. La propuesta fue realizar el análisis de:

- a) la situación de partida de cada centro, un diagnóstico de situación en cuanto a capacidad de inclusión (fortalezas y debilidades);
- b) la intervención, con su foco de acción y sus objetivos;
- c) los avances logrados, lo que quedó pendiente, cómo seguir.

Estas actividades llevaron a la exploración e integración de ideas nuevamente, ahora desde una mirada global del proceso efectuado, que fomentó la apropiación del mismo y su proyección. Resultó ser una fase que cobró valor a la luz del proceso de creación de conocimientos, como veremos en la siguiente variable (vi.).

En síntesis, si bien fueron identificadas las cuatro etapas de la secuencia jerárquica descrita por Rodríguez (2009) y se corrobora lo que el autor denomina “organización graduada del proceso cognitivo” (p.572), resultan difusos los límites entre fases o etapas. Con frecuencia se superponen parcialmente: la *Iniciación del problema* y la *Exploración de ideas*, e incluso por momentos, con una incipiente *Integración de ideas*. En forma semejante a lo observado por dicho investigador, la integración de ideas, donde efectivamente se crean conocimientos, estuvo fuertemente incentivada por el diseño de las acciones y la inminencia de su implementación, aunque una vez que ésta comienza, la exploración de ideas continúa, así como la explicitación de conocimientos tácitos. En la Tabla 19 se puede ver la secuencia jerárquica y una síntesis de la descripción realizada, en relación a los componentes de la estrategia, donde

se incorpora la fase de *Reflexión, valoración y proyección* realizada en su parte final, a partir de las actividades antedichas, que contribuyeron a la revisión y análisis del proceso.

Tabla 19

Análisis del proceso cognitivo y secuencia jerárquica, en base a Rodríguez (2009).

Componentes de la estrategia	Mes y N° de Encuentros	Secuencia jerárquica e etapas (Rodríguez, 2009 y Novales Taleroche, 1999)
<p>1. Conformación del grupo y familiarización con la propuesta.</p> <p>2. Conformación de equipos en cada institución por parte de los directivos.</p> <p>3. Identificación de un problema común y elaboración de un marco teórico para abordarlo.</p>	<p>Mes</p> <p>1-2</p> <p>Encuentros</p> <p>1 a 4</p>	<p>Inclusión del problema.</p> <p>Se manifiestan y problematizan las cuestiones educativas que preocupan, explicitándose diferentes perspectivas.</p> <p>Se entrelazan ideas y percepciones, se relacionan y complementan.</p> <p>Se identifica el problema común, abarcativo de las diferentes preocupaciones planteadas: inclusión educativa. Se intercambian conceptos para definirlos, y se expresan conocimientos tácitos.</p> <p>Exploración de ideas.</p> <p>Se desencadena en la amplia problematización de la inclusión educativa. Se abordan perspectivas macro y sistémicas, hasta las micro, y el nivel judicial: se exploran causas del problema, que evidencian su complejidad y multicausalidad. Ocurren divergencias e intercambio de información.</p> <p>Aumenta la precisión conceptual y se completa un marco teórico que incorpora e integra las ideas explicitadas y los focos para los posibles abordajes al problema. Se discuten y fundamentan.</p> <p>A medida que avanza el proceso se integran ideas, fundamentalmente contrasta en la elaboración conceptual, marco del problema a abordar, y en el tipo de acciones que son necesarias. La delimitación entre las tres primeras etapas de la secuencia jerárquica, no resulta ser tan precisa.</p> <p>Se socializan (hábito individual a hábito colectivo) y exteriorizan conocimientos (de tácitos colectivos a explícitos a través de conversaciones fundamentalmente, para lo que tiene importancia el Documento Síntesis).</p>
<p>4. Diseño de acciones a ser implementadas en cada centro, en función del problema común.</p>	<p>Meses:</p> <p>2 y 3</p> <p>Encuentros</p> <p>4 a 6</p>	<p>La integración de ideas, comienza a darse gradualmente junto con la exploración de ideas, pero es en el transcurso del diseño de las acciones e incluso en su puesta en práctica, donde ocurre con mayor intensidad, aumenta el interés por otras perspectivas, aparecen convergencias y aportes mutuos para encontrar alternativas en el abordaje al problema. Resultan favorables las dinámicas que facilitan un acercamiento más estrecho entre colegas.</p> <p>Se socializan (hábito individual a hábito colectivo) y exteriorizan conocimientos (de tácitos colectivos a explícitos para el grupo, los que se comienzan a interiorizar y hacer implícitos a nivel individual).</p>
<p>5. Implementación de las acciones e intercambios sobre los avances en su implementación.</p>	<p>Meses:</p> <p>3 a 5</p> <p>Encuentros</p> <p>6 a 10</p>	<p>Comprobación y/o puesta en práctica. Todos los equipos con sus directivos completan el diseño de las acciones y las fundamentan. Su implementación comienza sin que estén totalmente diseñadas, se fueron ajustando sobre la marcha, de acuerdo a las posibilidades y recursos de cada centro. En tres de ellos se completan o se avanza en forma significativa en la aplicación de las acciones planificadas. En dos centros resulta ser escasa, y en uno no se logra su implementación.</p> <p>La exploración de ideas continúa en el transcurso de los ajustes y rediseño de las acciones planificadas, abonada por los intercambios sobre la acción que realizaba cada centro.</p> <p>La integración de ideas continúa a lo largo de todo el proceso.</p> <p>Se socializan nuevos conocimientos (hábito individual a hábito colectivo) y exteriorizan los nuevos conocimientos del grupo (tácitos colectivos se hacen explícitos).</p>
<p>E. Reflexión y evaluación de las acciones implementadas.</p>	<p>Mes</p> <p>5</p> <p>Encuentros</p> <p>9 y 10</p>	<p>Reflexión, valoración y proyección. La reflexión sobre la acción permitió que se compartieran y explicitaran los nuevos conocimientos producto de la acción así como su valoración, lo que contribuye a reconocer, dar valor y sentido a los aprendizajes que dejó el proceso, a integrar nuevas ideas, todo lo que aporta para pensarse a futuro.</p>

Nota: en cada componente de la estrategia se observa el cumplimiento de las fases de la secuencia jerárquica propuesta por Rodríguez (2009).

vi. *Tipo de conocimientos implicados en el proceso cognitivo.* En esta dimensión ponemos en relación la secuencia jerárquica, con cuatro tipologías que categorizan los conocimientos en base a diferentes criterios. Se tiene en cuenta el tipo de conocimientos que predomina en los intercambios de cada fase de la secuencia jerárquica.

En esta exploración, como podemos observar gráficamente en la Tabla 20, identificamos tres franjas, resaltadas en distintas tonalidades de color verde.

a. **Franja superior** (verde de tono más claro). En coincidencia con la primera fase de la secuencia jerárquica, de *Iniciación del problema*, en las interacciones predominan los conocimientos de tipo conceptual-metodológico, teórico (Núñez, 2004), así como el nivel cognoscitivo de saber qué, dado por la formación y experiencia de los integrantes del Grupo CGC (Sacchi, 2005), y conocimientos procedimentales centrados en la recuperación, el recuerdo, y la memorización (Bloom (1956), Anderson y Marzano (2001). Mientras se buscó definir el problema común (E1-E3), el conocimiento declarativo es el que prima, recurriéndose a datos, hechos e informaciones recuperados de la memoria por parte de cada integrante del grupo, lo que permitió comprender (nivel procedimental) el problema desde diferentes perspectivas:

“En el nivel 2 ingresaron 40000 y egresaron 14000” (E3); “la institución escolar debe enseñar (...), distribuir un saber relevante para desempeñarse como ciudadanos” (E3); “es necesario desterrar de nuestro lenguaje el no va a poder” (E3).

En algunos momentos, este conocimiento conceptual-metodológico fue portador de saberes tácitos o explícitos, producto de la experiencia práctica:

“derivamos mucho la responsabilidad a las situaciones socio-económicas” (E1); “hay un cambio de paradigma que no se ve, una científica reconocida hoy, no vio biología hasta los 18 años” (E3); “un docente pidió que pasaran un pdf al cuaderno y se queja de que los alumnos no lo hicieron, yo tampoco lo haría” (E3).

La interacción en una red profesional no habitual, que aporta las perspectivas de distintos subsistemas, regiones y culturas del país, dio lugar a un proceso de socialización prolífico, y los conocimientos tácitos individuales comenzaron, gradualmente, a ser tácitos colectivos:

“La concepción y formación docente es central, y si el docente quiere que aprendan su materia, el alumno termina excluido, tenemos que ver sus habilidades” (E3). “La soledad de la tarea de Dirección y la importancia de sentirnos más acompañados y seguros” (E1); “Los profesores también, las disciplinas, si bien son importantes, aíslan” (E1).

Los conocimientos tácitos colectivos llevaron a representaciones comunes, sustrato para el aprendizaje de quienes comparten una práctica social.

A nivel procedimental, la comprensión (codificación y decodificación) permitió acercar e integrar diferentes perspectivas, en sucesivas aproximaciones, para arribar luego al problema considerado común para el *Grupo CGC*, y relevante para sus respectivos centros.

- b. **Franja intermedia** (color verde en tono más intenso que la franja superior). Aquí los intercambios versaron sobre el concepto inclusión, contribuyeron a su delimitación y conceptualización, que necesitó ser consensuada, lo que animó, en primer término, a explorar ideas sobre sus causas. Como se observa en la Tabla 20, esta franja corresponde principalmente a las fases de Exploración y de Integración de ideas, donde hubo alternancia entre miradas más macro, y otras más micro.

Como conocimientos procedimentales puestos en juego, se identificaron aquí el análisis y la categorización de las causas (aquellas que pertenecen a la órbita de la política educativa o del nivel macro, y las que están en su órbita de acción).

“Tenemos cantidad de gente adentro de las instituciones, que parecen estar adentro (...) y que terminan siendo expulsados por la vía del fracaso escolar” (E3). “Hay cuestiones de contenidos, o sea de organización curricular que están absolutamente obsoletas, porque son, o fueron, para formar a determinadas élites en los años 50, y que nosotros seguimos reproduciendo” (E4). “El diseño organizacional conspira, los formatos que hace que los docentes enfoquen de manera individual la enseñanza y la evaluación” (E3).

Hubo asociaciones, divergencias y convergencias entre diferentes perspectivas, que complejizaron la visión del problema:

“A veces nos encasillamos en los números, pero los resultados son más visibles de otra forma, cómo llegan y cómo salen (...), pero eso no se ve, un niño que no hablaba y que ahora puede ir a pedir trabajo...” (E3).

“Sigo insistiendo con el tema de la cabeza de los docentes, ése vaciamiento de contenidos, el docente que termina no exigiendo nada o no dando nada, ¿no es un poco cómodo para no sentarse a leer y pensar?, (...), no es más fácil que mi propuesta siga siendo homogénea, formateada?” (E4).

Continuó la problematización de la inclusión, a la vez que se avanzó en la definición de su marco conceptual, que empieza a aterrizar cuando se requiere pensar desde dónde actuar.

“Si yo le pido a un docente que adecue la propuesta educativa a la singularidad de cada alumno, posiblemente no sea efectivo porque ¿cómo una propuesta comprende a todos los ritmos dentro de un salón?, si no hay mucha fortaleza desde el centro, para un docente solo o un grupo, solos, es muy complejo llegar a una propuesta de inclusión de calidad” (E4).

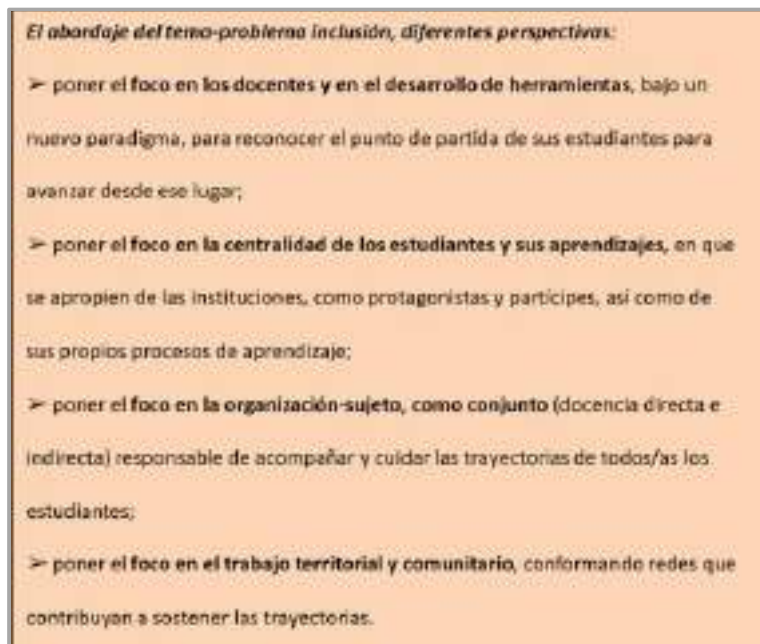
“¿Cuánto depende de mí, como profesional director?, qué herramientas le doy al docente?” (E3).

“La institución debería aportarles la posibilidad de llegar a esos conocimientos centrales sin tener que pasar por estudiar la colonización griega del siglo VI antes de Cristo, por ejemplo.” (E4).

El conocimiento declarativo (Pérez Gómez, 2017) abundó en ideas y proposiciones y aumentó la movilización de conocimientos conceptuales-metodológicos, predominantemente de tipo práctico, frente a la necesidad de diseñar las acciones (intervención) y llevarlas adelante. En la Figura 21, se ve la categorización de los posibles abordajes para intervenir sobre el problema, de acuerdo a lo que plantearon los directores en los tres primeros encuentros.

Figura 21

Focos propuestos en el Grupo CGC para el abordaje del problema.



La movilización de los conocimientos operacionales teóricos y prácticos se vieron incrementados a medida que se diseñaron las intervenciones. También en esta fase, aunque no solamente en ella, se expresaron y confrontaron teorías en uso y teorías declaradas:

“(…) pero la educación obligatoria que debe llegar a todos puede terminar vacía de contenidos”; “le ponen una prueba en tercero para que escriban o resuelvan una cuestión de matemática y no llegan”;

“lo que pasa es que hay gurises que no van a llegar, que no van a llegar nunca”; “nunca nos planteamos que no van a llegar”; “creo que todos los estudiantes quieren saber sacar cuentas, de repente no las cuentas que nosotros queremos que ellos hagan (...), capaz que no quieren saber leer y escribir como nosotros queremos enseñarles, pero quieren también que sus derechos sean respetados y quieren vivir en una sociedad más o menos organizada que los deje vivir sin violencia y disfrutar de sus derechos” (E4).

- c. **Franja inferior** (color verde con tono más intenso). Como era predecible, en la fase de *Comprobación y/o puesta en práctica*, es que se evidenciaron conocimientos de tipo operacional práctico, aquellos ya existentes y producto de la experiencia práctica, en general

implícitos, pero también los que fueron generados a partir de la intervención realizada en cada contexto.

A nivel procedimental, y al avanzar en el diseño primero y luego en el desarrollo de las acciones, fueron puestas en juego la creatividad e imaginación, para adecuar las propuestas al contexto y a los procesos de los centros. La creatividad automotivada, producto de la cultura colectiva, estuvo presente en aquellos *Equipos* y centros donde mayor fue la apropiación de la intervención, dándole así fuerte sentido para quienes participaron de ella.

Visualizar los logros y las cuestiones pendientes a través de la revisión del proceso, desde la situación de partida, evaluar lo que realmente permitió lograr en cada institución, así como proyectar cómo darle continuidad, fomentó la mirada sistémica en el *Grupo CGC*, esencial en el desarrollo de competencias profesionales de los directivos.

La reflexión sobre el foco en que se actuó en cada centro, también llevó, finalmente, a que se pusiera en tela de juicio la exactitud de referir a “focos de acción”:

“capaz que al hacer focos, la mirada integral como que se compartimenta, pero a veces para el análisis queda más claro de esa forma, (...) es la forma que a veces uno tiene de concretar esas metas de corto plazo, capaz que más que de metodología, porque uno en realidad hace el abordaje mucho más global, pero ayuda al momento de transitar los procesos me parece” (E10).

En definitiva, en esta franja, que coincide con las fases de *Comprobación y/o puesta en práctica*, y de *Reflexión, valoración y proyección*, es donde ocurrieron los mayores retos cognitivos, movilizándose los tipos y niveles de conocimiento cuyo desarrollo implican mayor complejidad.

La descripción de este análisis del proceso cognitivo, en relación al tipo de conocimiento movilizado en la secuencia jerárquica, se puede comprender con mayor claridad en la Tabla 20, donde se observa la categoría de análisis, las fases de la secuencia jerárquica, colocadas en forma paralela a las cuatro tipologías del conocimiento mencionadas, cada una de las cuales tienen el mismo ordenamiento, menor complejidad de ser alcanzados en la parte superior, y mayor complejidad en la parte inferior. La metodología CGC muestra desarrollar los conocimientos de tipo más complejo, en la medida que se avanza en su implementación y en las fases de la secuencia jerárquica.

Tabla 20

Proceso cognitivo y tipo/nivel de conocimiento en la secuencia jerárquica.

Categoría de análisis	Secuencia jerárquica en la Creación del Conocimiento (Nardigosa, 2009)	Tipo de conocimiento			
		Conocimiento en una organización (Núñez, 2004)	Niveles de conocimiento para el Intelecto profesional (Sachí, 2005)	Taxonomía de Bloem (1956) modificada por Anderson y Merzano (2003)	Conocimiento declarativo (Newkirk, 2013)
A.2 - Proceso de creación y gestión de conocimientos	Iniciación del problema	Conceptual- Metodológico- teórico	Conocimiento cognoscitivo o saber qué	Recuperación, recuerdo, memorización, Comprensión, codificación y decodificación.	Datos, hechos, informaciones
	Exploración de ideas	Conceptual- Metodológico práctico	Conocimiento práctico avanzado o saber como	Análisis: asociación, clasificación, análisis del error, generalización y especificación.	Categorías y conceptos
	Integración de ideas	Operacional teórico		Proposiciones e ideas	
	Comprobación y/o puesta en práctica	Operacional Práctica	Conocimiento de los sistemas o el saber por qué (causa-efecto)	Intervención - utilización del conocimiento. Creación: imaginar, crear, innovar	Modelos, esquemas, mapas y guiones
	Reflexión, valoración y proyección		Creatividad automotivada o interés en el por qué (y en el para qué colectivo)	Evaluación Metacognición, autorregulación	Teorías PARADIGMAS

Finalmente, importa considerar que otros aprendizajes no atendidos especialmente, fueron evidenciados, sin embargo, en el proceso observado:

“a mí me había gustado la forma en que ella redactó sus objetivos y ya le pedí permiso para tomarlos para el año que viene para mi plan de mejora (...), redactó sus objetivos desde esa visión, y yo lo hice más desde la visión de

los estudiantes, más de los docentes, entonces me parece que está bueno también, porque a mí me ayuda, a posicionarme y a expresarlo, desde el rol de la gestión” (D,E10).

En relación a esta evidencia, Carlino (2013) enfatiza en el *uso epistémico* de la escritura, y refiere a los géneros textuales propios de cada comunidad profesional, cuyo dominio es alcanzando al formar parte de ella, donde desde los bordes, se ejercitan las prácticas con quienes ya han alcanzado su dominio. Es lo que Gore (2009) entiende como *participación legítima periférica*, que implica también desarrollar las competencias que demanda determinada comunidad para lograr la pertenencia, ser parte de esa *mente colectiva*. En esta experiencia, los géneros textuales de la profesión directiva, como lo es la planificación, no ocuparon un lugar relevante, pero sin embargo, también formaron parte del proceso de aprendizaje, en el que podría enfatizarse. Planificar las acciones implicó pasos sucesivos, a partir de un simple bosquejo en que se ensayaron posibilidades de acción, a modo de elaboraciones provisionarias a las que en forma recursiva se retornaba. Estos productos, sin una pauta preestablecida, pero sí con componentes definidos, parecen haber actuado como modelos, unos de otros.

Por último, importa agregar que en algunos equipos evidenciaron procesos cognitivo, lo que se relacionó con la modalidad organizativa que llegaron a darse. Que sus encuentros y comunicación fueran sistemáticos, y contaran con un registro regular, elaboraran productos y sobre todo, reflexionaran en forma conjunta sobre lo que hacían, mostraron ser vitales.

A.3 Procesos en los centros. Así como las acciones diseñadas fueron sumamente diversas, el grado en que llegaron a los centros acciones y procesos, fue diverso. Lo que se hizo, se aprendió, o generó en los otros, fue tan peculiar, como cada centro educativo. Las acciones estuvieron en concordancia con las preocupaciones, intereses y posibilidades de sus protagonistas, por tanto no parecen ser comparables. Lo que funcionó en un centro educativo seguramente no hubiera tenido sentido ni relevancia en otro.

- vii. *Trasvase al colectivo y al aula.* Las acciones finalmente se centraron en torno a dos focos o ejes:
- los docentes y sus prácticas y
 - el apoyo a los aprendizajes y sostenimiento de trayectorias.

Más que su diseño, fue la apropiación y el sentido dado por sus protagonistas, lo que permitió la implementación de las acciones, aún frente a escollos, logrando una motivación sostenida.

Mientras algunos centros lograron completar o avanzar notoriamente en su concreción, otros lo hicieron escasamente, o no llegaron a hacerlo. Según el avance logrado en concretar las acciones planificadas en la fase de *Comprobación y/o puesta en práctica* agrupamos a los centros en tres tipos de situaciones: a. avance notorio, b. avances menores, c. sin avances.

- De los tres centros que avanzaron notoriamente, dos dirigieron su intervención al colectivo docente, con estrategias diferentes y acordes a sus objetivos, pero también a una serie de factores que las hacían viables. En uno de ellos se generó una experiencia *semilla*, según la denominaron, o *dispositivo de observación y análisis de las prácticas*, a ser expandida en una segunda etapa. En la experiencia *semilla*, elaboraron indicadores que les permitieron identificar prácticas inclusivas, que a su vez fueron utilizadas por el *Equipo* para realizar su primera experiencia de autoevaluar sus propias prácticas. Esos indicadores también actuaron como referentes para la observación de clases y la orientación a docentes efectuada por su directivo:

“la autoevaluación se hizo con indicadores que nosotros armamos, o sea, no íbamos a evaluarnos con algo que no conocíamos, nos evaluamos con indicadores que nosotras mismas hicimos, o sea, esto fue una reflexión”; “nos dimos cuenta qué cosas aún tenemos por mejorar” (en inclusión); “la autoevaluación es un instrumento válido, valiosísimo, que no lo teníamos” (C, GD).

También, en base a esos indicadores, crearon un banco de estrategias y recursos. En esa primera etapa, según lo planificado, el trasvase al colectivo se dio a través de las visitas a las aulas realizadas por el directivo, y con el banco de estrategias y recursos creado y compartido. En una segunda etapa (el siguiente año), se extenderá el dispositivo a todos los docentes, quedando a cargo del *Equipo* asegurar que ello ocurra:

“que sean ellos después los que transmitan y van a ser como los garantes, por decirlo de alguna forma, de que eso se cumpla en la institución (C, P.12).

Aún con ese acotado trasvase planteado en la primera etapa, igualmente fueron percibieron algunos efectos:

“ya he notado posturas y cambios en docentes, lo que necesitaban era ese acompañamiento, esa palabra (...), y creo que más cerca de fin de año, cuando vuelva a ir a los salones, voy a ver cambios mucho más notorios, que van a quedar plasmados en las conclusiones” (C, P12).

Es reconocido, de todas formas, que el trasvase al aula requiere tiempo y acciones continuas:

“hay que hacer un acompañamiento y un seguimiento sistemático (...), en forma conjunta hay que ir al aula, hay que estar presente, entonces sobre la práctica ir corrigiendo, e ir reflexionando” (C, P9).

La segunda institución cuyo foco fue puesto en las prácticas docentes, centró su accionar, en cambio, en una sola actividad, en este caso dirigida a todos los docentes de la institución. Se trató de una jornada cuyo cometido fue compartir conocimientos que el equipo y su directivo hicieron explícitos a la hora de planear las acciones: los estudiantes se motivan, asisten, se involucran, cuando el proceso de enseñanza se vincula con un producto final (artístico, gastronómico, tecnológico, etc.), a ser compartido con un destinatario determinado. Dicho destinatario puede ser otro centro educativo, una muestra o feria, u organizaciones de otro tipo. Se trata de conocimientos implícitos de los docentes de taller, que se hicieron explícitos en conversaciones sobre sus experiencias, con el equipo de dirección y adscriptas, y en un encuentro parcial con el Equipo (B EPE).

“Generar un producto que a ellos les ponga una meta, los ordena y los motiva”; “muchos docentes se dieron cuenta de que el producto tangible es positivo y de que se puede hacer atendiendo sus contenidos”; “la integración que permite y la motivación que provoca el hacer un producto para compartir” “compartir producto con miradas ajenas a la institución”; “el producto como algo tangible, claro y concreto; el proyecto teórico o el proyecto como producto tangible” (EPE 7)

Entienden que este saber puede aportar a repensar y renovar las formas de enseñar, y a la necesaria flexibilidad para atender las diversas necesidades de sus estudiantes.

“Los talleres se pueden convertir en un dispositivo que permita actuar para promover la inclusión” (EPE 7).

“Nos dimos cuenta que la música, que la gastronomía, que otras cosas a veces..., los campamentos, generan un ámbito de diálogo que de otra forma no lográs (...), recién a partir de ahí nosotros entendemos que hay algunos chiquilines que hacen un click y se incorporan a un proceso de desarrollo, en cualquier área” (B,P13).

Además, valoran la modalidad de los talleres por su fomento al trabajo grupal:

“el trabajo en equipo es súper necesario plantearlo desde temprana edad en los chiquilines, sobre todo en la adolescencia (...), es una forma de tender redes, en su vida personal” (B, DG).

El propósito de la intervención fue que los docentes, en general, atados a una disciplina y al programa, vivenciaran situaciones de este tipo. En una jornada muy planificada y que implicó un importante despliegue para la institución, se asignó a cada docente uno de los tres talleres destinados a que ocuparan el lugar de estudiantes. Integrando un equipo, en cada taller debieron elaborar un producto, a ser compartido, de acuerdo a pautas fijadas para cada taller.

El *Equipo* concluye que los docentes de las diferentes asignaturas, a través de esta experiencia tomaron conciencia de las diferentes fortalezas que se ponen en juego en un desafío así:

“vivenciaron que los chiquilines también tienen distintas fortalezas, distintas capacidades y que de repente, a unos les puede ir mal en determinado rol que a veces les proponemos, en determinado tipo de actividad, y muy bien en otras diferentes” (B, DG).

A su vez, al trabajar en equipo, los profesores manifestaron las mismas limitaciones de los estudiantes a la hora de relacionarse y resolver tareas en conjunto:

“por algún momento estuvo un poco áspera la relación entre los (integrantes) del grupo (...), nos comportamos igual a los gurises, ¿con qué cara les pedimos cambios?”; “tenían que unificar criterios, a veces tenés que ceder de vos para escuchar al compañero”; “ayudarnos con el otro, a aprender del otro”, “un equipo tiene un mismo objetivo” (B, DG).

Como pasó en otras intervenciones, a través de las acciones se pusieron en juego capacidades vinculadas no solamente al hacer, sino al convivir, al ser, al aprender. Aquí, con el cambio de roles se evidenciaron fuertemente, aunque, el clima logrado en dicha jornada permitió luego tender puentes para el trabajo conjunto de docentes de asignatura y de taller:

“nos da la posibilidad también de entendernos mejor con los colegas de aula, por ejemplo, el otro día en una coordinación, un profesor de historia dijo, estuvo bueno, pero yo, ¿cómo aplico eso a mí materia?, y ahí ya empezaron a trabajar las ideas para el próximo año” (B, DG).

El tercer centro dentro de este grupo, enfocó su intervención en los estudiantes y en diferentes formas de acompañar sus trayectorias y fortalecer sus aprendizajes. Se compartió con el colectivo docente el objetivo de la experiencia, y luego de una primera sensibilización la propuesta se centró en determinados docentes, con capacidad de replicarla en sus respectivas áreas, o de incidir en forma especial en los estudiantes:

“fue contarles en qué estábamos en una instancia de coordinación general, en realidad fue en dos instancias, (...) y después hubo un trabajo con los profesores de primer año (...), íbamos como abriendo el círculo, ellos eran a los primeros que queríamos llegar, para que después ellos trasladaran un poco esto” (A,P10).

El *Equipo*, junto a su directivo, relevaron información y mapearon el estado de situación respecto al riesgo de desvinculación de los estudiantes. Para ello diseñaron instrumentos (ficha, entrevistas), y procedimientos de actuación frente a las diferentes situaciones de riesgo, generando algunas acciones para frenarlas. El trasvase al colectivo ocurrió a través de las figuras sensibilizadas, con posibilidad de incidir estratégicamente sobre la trayectoria estudiantil, de replicar la sensibilización o específicamente de realizar acompañamientos. Las acciones que llegaron a los estudiantes con riesgo de desvinculación fueron varias:

“el seguimiento, la sensibilización de algunas integrantes del equipo que atendieron a esos estudiantes charlando, hablando, preguntando (...), los pares llegaron a actuar un poco (...), se generó un apoyo emocional y académico, (...) que hizo que algunos estudiantes tuvieran algunos resultados que era dudoso que los alcanzaran” (A,P9).

Se entiende que los mayores efectos serán visualizados a más largo plazo, ya que esta experiencia les permitirá, el año próximo, actuar con mayor celeridad y capacidades para detectar y acompañar a aquellas situaciones con riesgo de desvinculación:

“creo que hay un impacto muy pequeño que ya se dio este año en los resultados académicos de algunos estudiantes que realmente reaccionaron favorablemente (...), después el otro impacto, esperemos que los resultados lleguen al aula, yo voy a decir que el año que viene, porque lo que se empezó a trabajar con los profesores de primero, yo creo que llegó a generar conciencia de algunas cosas en los profesores, pero no creo que ya hayan llegado al aula” (A,P 9).

- b. En los dos centros cuyos avances en las acciones fueron menores, las intervenciones también se enfocaron en los estudiantes, en el acompañamiento a sus aprendizajes y, de alguna manera, a

sus trayectorias. En ambos, la propuesta fue compartida en las Coordinaciones, en un caso invitando a sumarse a través de un documento compartido en google-drive, donde los docentes coordinaron sus acciones para reforzar la lectoescritura en dos grupos de estudiantes; en el otro, la propuesta es compartida con colegas de manera más informal, y quienes integraron el *Equipo* conformaron un espacio de acompañamiento a las necesidades especiales de los estudiantes, que funcionó fundamentalmente en la biblioteca. En ambos centros, el trasvase al aula parece haber sido algo aleatorio.

- c. Por último, en un centro no se implementan las acciones diseñadas. A pesar del entusiasmo inicial y la creatividad que implicaron, el proceso no trascendió al equipo.

En definitiva, el trasvase de las acciones al aula, o sea su repercusión directa sobre las prácticas docentes y los aprendizajes y trayectorias, como era de esperar en una primera experiencia relativamente acotada en el tiempo, resultó escaso. Las diferentes características de los centros, sus contextos, así como las intervenciones realizadas, pusieron de manifiesto diversas formas en que este trasvase puede ocurrir. Establecer estrategias que permitan hacerlo en forma más sistemática, requiere planificar etapas, secuencias, para dar pasos sin perder de vista el propósito. También fue parte de los aprendizajes para el *Grupo CGC*, al compartir las diferentes modalidades en que lo abordaron, y el proceso que promovió en cada centro.

- viii. *Valoración y proyección de la experiencia.* Finalmente, nos centramos ahora en la valoración global de la experiencia, por parte de sus protagonistas. Surge de los intercambios en el *Grupo CGC*, fase de *Reflexión, valoración y proyección*, de las *entrevistas* a los directivos, y de los *grupos de discusión* con los *Equipos*.

Entre las diferentes apreciaciones, algunas enfatizaron en los aspectos metodológicos:

“Esto de ir juntos, de elegir un tema juntos y de establecer estrategias juntos, a pesar de que cada uno tiene su línea de trabajo y de estos intercambios periódicos que hacíamos, (...) es un espacio de construcción permanente, creo que eso le dio una validez” (B, P5).

“Nos enseña también a poner un pienso” (E, P12).

Aunque la forma de organizarse constituyó también una exploración de cada directivo, al transitar por primera vez esta experiencia, y reflejó creatividad y diferentes modalidades, acordes también a las posibilidades reales. Significó aprendizajes compartidos en el *Grupo CGC*. Otras valoraciones se centraron en los logros que específicamente obtuvieron en sus centros, a través de la experiencia:

“yo creo que se logró un clima institucional interesante, con unos estudiantes que se sienten más pertenecientes a esta institución, por la atención que se les brindó, o sea que creo que realmente el trabajo valió la pena” (B, E10).

“(…) dos objetivos específicos, uno era garantizar la equidad acompañando al docente en la toma de decisiones que ofrezcan el estudiante, lo que necesitan para sus aprendizajes, en el marco de la inclusión, y el otro era promover la formación de un dispositivo de docentes que reflexionara sobre sus prácticas. En el caso nuestro, creo que se cumplieron los dos” (C,E10).

Este aprecio hacia los logros del centro educativo fue realizado más aún por los integrantes de los diferentes *Equipos*:

“Empezamos a compartir acciones, nombres, situaciones que plantean algunos docentes”; “fue muy importante aunque sea la sistematización que se hizo, cosa que el nuevo equipo tenga ese producto”; “me parece que nos va a ser de gran insumo de ahora en más” (nueva guía de entrevistas, la base de datos, la sistematización) (A, GD).

“El equipo trabaja para todos y con todos”; “fue sin dudas lo que hizo que funcionara y saliera como salió”; “la dirección y las adscriptas, que fueron los que organizaron, yo creo que eso también se fortaleció” (B, GD).

En algunos casos, concluyeron estar trabajando en la línea correcta, aunque reconocen que les espera un largo y arduo trabajo:

“esto del análisis de las prácticas (...) es algo muy difícil, que el docente no está acostumbrado a hacer, (...) entonces me parece que tenemos un largo camino por delante, en donde el docente realmente se cuestione sus prácticas, y empiece a buscar herramientas para cambiarlas, ya sea con el otro, con el colectivo, con el centro educativo, con el director, pero le cuesta y mucho” (C, E10).

En cuanto a lo que quedó pendiente respecto a la intervención que llevaron a cabo en cada centro, se mencionan diferentes cuestiones:

“cómo actuar más rápido para tratar de perder menos estudiantes en ese período crítico, (...) hay varios factores que llevan a la desvinculación, sobre algunos se va a poder actuar y obviamente, sobre otros no”; “hay algunas patas que nos quedaron flojas, claramente, sobre las que hay que apuntalar el año que viene” (A, E10).

“Si bien se ha hecho un trabajo muy lindo, muy entusiasta (...), no hemos logrado sostener a todos los chiquilines que realmente necesitaban un acompañamiento mucho más profundo” (D, E10).

“Hay una primera etapa que es el proceso de socialización de los estudiantes (...); después viene la otra batalla, que es el tema de cómo mejorar los resultados académicos, a partir de la mejora de ese vínculo” (B, E10).

Las proyecciones que surgen de los directivos son también diversas, en función de la experiencia transitada, lo que queda muy supeditado a la estabilidad de los equipos:

“Ya ahora con las chiquilinas de adscripción estamos pensando en ese proceso de integración educativa, en reforzarlo y que ellas asuman, cada una en 1ro, en 2do y en 3ro, dar más horas de clase o de actividades a sus alumnos de forma casi particular”(B, P2).

“Acá tenemos que dejar pensado qué cosas de este proyecto que fue tan dinámico y cambiante, (...) qué cosas de éstas, tienen que continuar, cómo generar esa cultura institucional que siga trabajando algunas cuestiones” (A, P3). “Hay gente que esto la va a hacer pensar en qué otra cosa puede hacer el año que viene, seguir con este equipo o hacer otra otra, (...), armarse otro proyecto...” (A, P12).

“Que este equipo de trabajo que se logró formar continúe el año que viene trabajando con el resto del colectivo docente, (...) que sean los compañeros como tutores de otros compañeros, por supuesto, con mi supervisión y mi acompañamiento, pero que sean ellos los que los inserten a los compañeros en estas prácticas reflexivas, en este intercambio de estrategias, que apuesten a la inclusión, en hacer foco en estos niños que necesitan tanto la mirada atenta del docente” (C, E10).

También comenzó a considerarse, al momento de evaluar el proceso, otros focos sobre los que actuar para abordar el problema, aparte del que cada centro priorizó en esta experiencia:

“el conocer los proyectos de otros compañeros ayudó muchísimo a concretar y a tener ideas, tal vez para no ponerlas en práctica ahora este año, pero sí, porque este proyecto continúa el año que viene, (...) sobre todo, que no descarto (...) de ampliar, tal vez en el segundo semestre, al estudiante y no quedarme sólo con el docente” (C, P4);

“tomar ideas alternativas que se desarrollan en otro centro y que no necesariamente tienen por qué ser extrapolables a este centro, pero sí permite mostrar otro abanico de cuestiones que tal vez no se vienen desarrollando” (F, P1).

Asimismo, las proyecciones surgen de forma abundante de parte de los *Equipos*, cuyas acciones retroalimentaron su propia motivación para pensar mirando hacia adelante:

“Por qué no un taller de matemática con nuevas estrategias, saliendo de lo tradicional?, un taller de matemática lúdico?”;

“por lo menos capaz que tres veces al año (actividades semejantes a la realizada...), después hacer otro que sea de la parte de ciencias y otro no sé, una parte de sociales”; “vinculemos materias y tiremos ideas de cómo podemos trabajar, tirar ideas, no centrarnos ya a poner objetivos, no, no, tirar ideas, eso puede ser disparador para muchos (...), y hacer como una cuestión de diálogo posterior al taller”(B, GD).

“Poder pensar para el 2022, tener esas razones ahí, latentes, y pensar estrategias, desde el inicio, para evitar que estos chiquilines se nos vayan”; “estábamos evaluando la posibilidad (...) del proyecto, pensando en su continuidad” (A, GD).

“Un programa de acompañamiento, pero también ahí necesitas irte nutriendo un poco, qué significa acompañar, y desde qué experiencia uno lo va haciendo, y desde qué lecturas o qué referentes”; “repensar lo académico desde otro lugar, no solamente abordar contenidos, vas a tener que abordar otras cosas antes de abordar los contenidos (pos pandemia)” (A, GD).

Y también estuvo presente, en la valoración del proceso, el deseo de superar errores en próximas actividades e intervenciones, a veces en forma muy explícita:

“No había terminado la actividad y yo ya estaba pensando en la próxima, en las cosas que teníamos para corregir” (B,DG).

Cuando no se concretaron las acciones diseñadas, ganó el desánimo para el *Equipo*, más allá del entusiasmo que haya generado su planificación. Pero de todas formas hubo valoración muy positiva al final del proceso por parte de su directivo, reconociéndose que aportó como “pata formativa” para quienes participaron. Considera, además, que puede llegar a retomarse:

“surgió del equipo, del equipo joven, del equipo que tiene esa mirada que cree que se puede de algún modo revertir y apoyar y ayudar, (...), bueno, después no logró aterrizar, estaba la intención, estaban las ganas” (F, P13); “todas las alternativas que se fueron dando y que fueron surgiendo, se pueden retomar, (...), no salió en este tiempo y esta forma para el proyecto, pero si quedó como algo a realizar” (F, P11).

La reflexión permitió identificar cuestiones a fortalecer, con importante valor como autoevaluación, habilitadora de otras formas de hacer:

“Tal vez no, no fui lo suficientemente directiva en los lineamientos (...). En un balance son cuestiones que está bueno ponerlas en palabras y poder, primero visibilizarlas para analizarlas y reconocer (...), también el no llegar al puerto ideal te genera unas categorías que vas descubriendo, que vas analizando, que también aportan, porque

uno de todas estas cuestiones también puede incorporar y puede aprender, a mí ahora hacer esta revisión, sentarme a analizar estas cuestiones (...) me está aportando” (F,P13).

En cuanto a las valoraciones más globales de la experiencia que fue transitada, resultaron ser muy positivas:

“Creo que fue importante lo que se hizo (...). La experiencia, yo lo que te dije el otro día, me pareció excelente” (A, P5).

“Fue muy rico poder compartir con tanta gente, fue una de las cosas lindas del 2021, yo esperaba los jueves porque era como un espacio de intercambio, de reflexión, como un oasis de paz, en medio de locura, de los emergentes” (D, P13). “Bueno, a mí me encantó, (...), me gusta mucho compartir con colegas de diferentes partes del país, de diferente subsistema” (D, E10). “(...) imprimí todo para tenerlo” (D, P6).

“Muy movilizador para todo el colectivo (...), porque nos hizo sentarnos a pensar sobre cosas que de repente estaban ahí pero..., esa visión más en profundidad moviliza, y forma profesionalmente” (C, E10); “y ni qué hablar de compartir las “bibliotecas mentales” que tiene uno y otro, eso está muy bueno (...) fue una posibilidad de tener una formación realmente, yo feliz realmente, y la verdad que fue una de las cosas que me motivó este año, (...) me sostuvo en los momentos difíciles” (C,P.13).

Finalmente, varios directivos manifestaron agradecimiento por haber sido parte de un proceso de este tipo:

“me encantó esto de hacer un trabajo que realmente pueda dar algún fruto (...), a mí me gusta aterrizar, conectar la teoría, porque no se hace, es difícil encontrar algo que tenga las dos patas” (A, P13).

“Fue una apertura a pensar cosas, y además el entusiasmo, creo que eso también te transmite y te genera que vos quieras como ponerte en órbita en hacer, en seguir pensando caminos” (E, P4).

“El haber dicho que sí me abrió otras puertas, en serio, porque al comienzo uno tiene miedo, ay, será que puedo con todo esto y más lo...?, pero, ese impulso de decir, sí, sí quiero formarme, fue genial, la verdad, todo positivo” (C, P13).

“Fue un placer para mí, (...) agradezco la inmensa paciencia que me has tenido, los tiempos de espera que me has dado” (F, P13).

“(…) es como una isla, en la cual paramos el mundo y bueno, nos sentamos acá, y crecemos como profesionales, porque evidentemente hay un tema de reflexión, que es importante que nos miren, que nos cuestionen, que nosotros podamos contar lo nuestro y ayudar a la gestión de aprendizajes en otros centros educativos”(B, E10).

También desde los Equipos surgieron lecturas generales de la experiencia:

“Si bien capaz no se logró todo lo que se pretendía hacer, yo creo que fue muy positivo todo lo que se ha hecho. Yo creo que ya el hecho de sentarnos e intercambiar sobre un tema que nos preocupa y poderlo ver desde distintas miradas enriquece un montón”(A, DG). “La evaluación que hago, personal, es que me brindó insumos más que nada para organizar y pensar acciones tal vez para el año próximo”; “nos dio insumos o nos abrió la cabeza”; “nos va a permitir otra mirada, para accionar el año próximo, con las nuevas generaciones, vamos a estar más atentos, más preparados” (A, DG).

Y después del “finalmente”...

No puede quedar por fuera de este trabajo una voz que estuvo silenciosa (como fuera acordado) durante el transcurso de esta experiencia, la de quien fue *observadora externa*. Este rol, al que ya referimos, resultó esencial no solamente para la elaboración de los registros, sino, como se dijo, porque compartió reflexiones con quien investiga en diferentes momentos del proceso. Pero recuperó su voz, frente al *Grupo CGC*, en los minutos finales de la jornada de evaluación y cierre:

“Me costó quedarme callada, aprendí mucho, me hubiera gustado estar en este grupo cuando estaba en actividad. Yo entiendo el valor que ustedes le dan porque es eso del acompañamiento, del lugar para pensar, y del lugar para pensar entre pares, o sea un enriquecimiento horizontal que escasea y que es tan enriquecedor, obviamente que el agregado de que sean de distintos subsistemas todavía enriquece más. Esto del amigo crítico, es algo que me resultó buenísimo, es algo que todos deberíamos practicar en las instituciones, que un poco se practica cuando, creo yo que se practica, cuando se trabaja en dupla (...). Así que a mí me ha resultado riquísimo y yo me siento muy honrada.”

B. Implementación de la estrategia. La segunda dimensión de análisis del proceso observado se centró a la forma en que se implementó esta estrategia basada en metodología CGC. Consideramos tres categorías: el rol de moderación o dinamización; los factores que condicionaron la implementación; los ajustes o adecuaciones que necesita, tanto la forma de impulsarla como la estrategia en sí, a la hora de volver a utilizarla.

B. 1 Rol de moderación y coordinación. Vemos las funciones y tareas que requirió cumplir el rol de moderación o dinamización para impulsar esta metodología, en esta oportunidad, que fue en entornos educativos de nuestro país.

ix. *Accionar que requiere.* La moderación de un grupo de directores de centros educativos constituyó una tarea desafiante, a la vez que motivadora, e implicó una modalidad peculiar de gestionar y liderar procesos en el ámbito educativo. La falta de tiempo, muchas veces, la cantidad y diversidad de problemáticas y emergentes a atender día a día, hacen tal vez más compleja implementar la metodología CGC que con otros actores.

La planificación, junto a al cronograma, constituyeron la guía fundamental para el desarrollo del proceso y marcaron su ritmo, más allá de los pequeños ajustes que debieron realizarse.

El rol implicó *funciones organizativas* ya previstas: asegurar los encuentros, la comunicación y los registros, tramitar espacios de virtualidad, atender la continuidad en la participación en los encuentros sincrónicos, cuidar el cumplimiento del cronograma y asegurar el desarrollo de todos los componentes de la estrategia, atendiendo a los ajustes que fuera necesario realizar. Adelantar una agenda previa a cada encuentro fue beneficioso para mantener el hilo conductor que daba coherencia al trabajo compartido.

Entrelazadas con las organizativas se cumplieron *funciones sociales, o socio-vinculares*: fomentar las relaciones horizontales, la confianza, la motivación y los intercambios, que favorecieran la cohesión grupal. Fue importante atender y contemplar las necesidades o dificultades que surgieran a los integrantes del grupo.

Entre las *funciones pedagógico-didácticas*, podemos enumerar: centrar los intercambios, sintetizar ideas, rememorar conceptos, sugerir y compartir materiales teóricos, cuestionar, interpelar, estimular el análisis y la reflexión. Aquí importa resaltar la importancia de las estrategias que apuntaron a aumentar la motivación y renovar el entusiasmo, que a su vez enriquecieron los intercambios. Durante el mismo proceso llegamos a apreciar la incidencia de quien modera en el tipo de procesos cognitivos y de conocimiento que se producen. Esto fue evidenciado principalmente, pero no sólo, al incorporar la fase de revisión colectiva del proceso, fase que parece valiosa considerar en nuevas implementaciones de esta estrategia.

La flexibilidad y apertura para adecuar la estrategia y las dinámicas, a las fluctuantes realidades de los centros, resultó esencial, así como el acompañamiento a las diferentes necesidades de los miembros del grupo, en distintos momentos del proceso. Como se expresó anteriormente, los encuentros parciales con directivos y con los *Equipos*, son ejemplo de ello. Permitieron un acercamiento específico a las diferentes realidades y perspectivas, mayor conocimiento mutuo, además de confianza, lo que aportó a procesos particulares y generales. Todos los componentes de la estrategia requieren atención, pero el **diseño de las acciones**, lo exige especialmente. Aterrizar los conocimientos, conceptuales metodológicos y operacionales, muchas veces teóricos, al diseño de una intervención concreta, resulta un desafío complejo. El acompañamiento es vital en este momento, así como acompasar los ritmos de los centros para poder iniciar las acciones en forma simultánea, en los diferentes centros. Los diseños, elaborados en sucesivas aproximaciones, fueron alentados, pero también interpelados y reorientados.

Por último, es necesario recordar el rol de observadora externa que acompañó a la implementación, OE, y por tanto al proceso. Además de observar y contribuir a registrar los intercambios en los encuentros del grupo de directores, acompañó y contribuyó con quien modera en la reflexión y monitoreo del proceso. Significó un rol valioso, cuando moderar también puede tornarse una tarea algo solitaria y poblada de incertidumbres. Su vasta trayectoria como directora hacen especialmente significativas sus palabras, referidas a quien moderó el Grupo CGC, dichas al finalizar el último encuentro (E10):

“requiere ese liderazgo que ella tuvo, esa cosa de..., que yo creo que lo tuvo, no?, esa cosa de, bueno vamos en esta dirección o, no sólo eso, sino, estás yendo en esta dirección que efectivamente te propusiste ir?, ¿no?, y estas miradas compartidas, esto que hicimos hoy, no?, poner a XXXX a hablar de lo que hizo JJJJ, a relatarlo, a decir cómo era, estos cambios de roles continuos que me parece que son muy, muy enriquecedores, requieren de ese liderazgo que todo el mundo se lo otorgó, no?, o sea para todos nosotros eran fundamentales las preguntas, las inmersiones en determinadas temáticas, el enfoque que le dio a todo esto” (OE, E10).

También por parte de un integrante del Grupo CGC fue valorado particularmente el rol:

“La experiencia, yo te lo dije el otro día (en E10) me pareció excelente, tu guía, tu trabajo, tu forma de hacernos pensar, de colaborar, en esto de tratar de que en el poco tiempo que tenemos, y con las diferentes formaciones que tenemos los que integramos el equipo, cómo fuiste guiándonos para lograr ser medianamente exitosos en todos los casos.” (A, P13).

B. 2 Condicionantes para la implementación. Procuramos constatar los factores ya mencionados en la bibliografía, que condicionarían el desarrollo de los procesos de CGC, como también la presencia de otros, e identificar a aquellos que los facilitarían.

- x. *Facilitadores y obstaculizadores.* En general, podemos decir que se confirman los factores enumerados por diversas investigaciones, tanto para facilitar los procesos de CGC, como para obstaculizarlos. Se vinculan, mayormente, a las condiciones de trabajo y funcionamiento de los actores y centros educativos. Fundamentalmente afectaron a los *Equipos* y al proceso que se lograron realizar en los centros, restringiendo a veces la posibilidad de concretar o completar las acciones y los procesos sociales y cognitivos de la mejor forma.
- Es preciso anotar que las instituciones participantes de esta experiencia difieren mucho en cuanto a características como tamaño, % de docentes estables (30 a 80 %), tiempo de permanencia en la institución, disponibilidad de horas remuneradas para coordinar, ubicación geográfica y distancias en el traslado docente que ello implica (50 a 100 km para el 50 % de los docentes en un centro y del 100% en otro), que incide en múltiples aspectos, como por ej. grillas horarias en función de los horarios de los ómnibus. Los centros, demás de pertenecer a diferente subsistemas, primaria, secundaria, educación técnica y formación docente, difieren también en sus modalidades y tiempos de permanencia de los estudiantes (común, de tiempo extendido o completo, con residencia). Estas características contextuales, se conjugan, a su vez, con diferentes modalidades de liderazgo, mayor o menor experiencia en su ejercicio, antigüedad en el cargo y en el centro, y por tanto en el conocimiento del equipo docente y la cultura de la organización. Aún con distintas adversidades, directivos y centros, buscaron adecuar la propuesta a las posibilidades reales con que contaban. Como obstaculizadores y facilitadores, tenemos en cuenta los factores mencionados por directores y equipos, y los

encontrados desde el rol de moderación. Para preservar la confidencialidad, omitimos ahora el identificador de cada centro (A,B,C,D,E,F,G), utilizando, en forma genérica, la letra X asociada a la fuente de información de los participantes: entrevista (E) o discusión grupal (DG).

Obstaculizadores

Los factores que obstaculizaron el proceso, se relacionaron, mayormente, a la estructura organizativa del sistema y condiciones de trabajo, pero también a las culturas institucionales:

✧ *La escasa estabilidad de los docentes y la escasa permanencia en las instituciones:*

“Falta de estabilidad en los cargos de docencia indirecta” (X, P5); “(...) entonces meterse en la historia, de la institución, de lo que hizo” (X,DG); “lo que pasa es que todas tenemos otros trabajos” (X,DG); “trabajan en otros subsistemas y tienen dificultad para identificar objetivos de cada uno” (X,P5), “casi 50 % de los docentes tienen 3 a 9 hs. semanales en el centro y que mayoritariamente trabajan en otros subsistemas” (X,P5).

✧ *Sobrecarga horaria de los docentes y/o multiempleo, que dificultan la posibilidad de coordinar horarios para reunirse presencial o virtualmente, también vinculado al punto anterior.*

“no existe un horario en que haya una intersección, de todos...”; “multiempleo (...) cuando tenés cuatro (instituciones) y te tiran de un lado y del otro evidentemente con tres no te funciona”; “todos acá (en ese departamento) trabajamos en tres subsistemas” (X,DG); “con 60 hs. (varios integrantes del equipo)” (X, P5); “andamos corriendo de un centro a otro y los tiempos son..., están sobreexigidos la mayoría” (X, P10).

✧ *Carencia o escasas horas remuneradas para el trabajo conjunto.*

“si tuviera una hora por fuera de este caos, (...) de la tarea diaria para poderte sentar y pensar y planificar” (X, DG).

✧ *Traslado docente para llegar al centro a importantes distancias, en algunos casos, que insume tiempo, reduce permanencias en los centros y se entiende incide sobre el ausentismo:*

“entre las debilidades de la institución (respecto a la capacidad de inclusión) (...) el ausentismo docente, el 50 % de los docentes viaja diariamente, están a 50 y hasta 100 km”, “nosotros tenemos que armar la propuesta curricular, en función de los horarios de los ómnibus, a qué hora llegan los ómnibus y a qué hora se van, y tratar de que un docente que viaja 1:30 hora, tenga por lo menos 4 o 5 horas en el turno este y le valga la pena viajar” (R E9)

✧ *Sobrecarga de los roles directivos:*

“Estás en una reunión tomando una defensa o lo que sea y tenía que venir el sanitario a arreglar no sé qué y abría e irrumpía” (X P.12); “tiene que ver con la vorágine de la gestión también, no?, nosotros tenemos pocos tiempos para reunirnos” (X,P5); “porque esto es una máquina de picar carne”(X, P5).

- ✧ *Calendarios de cada subsistema* definidos a nivel central (reuniones de profesores, mesas de exámenes, ATD, capacitaciones establecidas, etc.) y su interferencia con las actividades propias.
- ✧ *Carreras docentes meritocráticas*, que inducen a optar por hacer lo que da méritos:

“llegado el momento de jerarquizar y de priorizar, priorizan aquello que les va a dar el certificado, porque estamos en una carrera burocrática, algunas ya venimos de vuelta, pero los que no vienen de vuelta y tienen que hacer su camino y sobrevivir en esta jungla, yo entiendo, que así sea” (X, P5).

Otros factores mencionados se vinculan a las culturas institucionales, los liderazgos y la capacidad de autogestión:

- ✧ *Cultura docente fuertemente ligada a las asignaturas y sin memoria institucional:*

“Desde la gestión se trata de amalgamar la figura de (docencia indirecta), del administrativo, del coordinador, del secretario, de director, del que esté, para dar respuesta inmediata a esa situación, o para dar una respuesta más planificada a mediano y a largo plazo, pero no pasa lo mismo con el docente de aula. El vínculo que se da con el docente de aula está más fragmentado, tiene que ver con su parcela de saber y con el tiempo que transcurre en el aula (...), no se logra sostener esa mirada de integralidad en lo que tiene que ver con una cultura institucional del acompañamiento a la trayectoria del estudiante (...), tiene que ver con la gramática institucional” (X, P2);

“porque tenemos ese mal, no sé si está estudiado, diagnosticado, sistematizado, pero parece que cada uno que arranca empieza de cero...” (XDG).

- ✧ *Falta de compromiso de una parte de los docentes.*

“hay mucho de eso también, de un cuerpo docente muy comprometido, muy afincado y que desarrolla sentimiento de pertenencia, pero hay otro que no, como le pasa a todo el sistema a nivel de de todos los subsistemas” (X, DG).

- ✧ *Liderazgos y falta de cultura de autogestión en muchos docentes.*

“Pensé que ellos se iban a autogestionar y no, y capaz que son muy nuevos para autogestionarse y la que tiene más experticia venía en la noche, ya desbordada del otro cargo y no tenía por qué asumir ese liderazgo” (X, P13).

“pero también uno aprende que hay determinadas cuestiones que sí queremos que salgan, hay que ser más directivo, más vertical, aunque nos choque ese estilo de gestión, la realidad nos dice que tenemos que hacerlo” (X, P5).

- ✧ *La cultura de planificar o proyectar para “otros”*. Cumplir con demandas de inspecciones, programas y proyectos, pensados y planificados desde una lógica externa al centro, habitúan a responder más a formalidades, que en forma genuina a necesidades e intereses de las instituciones y sus actores (Muñoz, 2020), también pudo observarse.
- ✧ *La emergencia sanitaria por la pandemia*. Esta situación, que conmocionó al ámbito educativo, en los años 2020 y 2021, complejizó la implementación de esta estrategia.

“El tiempo es el factor problema de todo, pero creo que este año se dio que el tiempo fue como mucho más tirano con el tema pandemia, (...) cuando los docentes llegaron a la presencialidad, no sé, creo que a todos nos pareció como un aterrizaje forzoso, no?, se supone que estábamos acostumbrados a trabajar presencialmente, pero costó aceptar no?, aceptar el trabajo, aún cuesta, hay mucha negatividad..., que cualquier proyecto es como tirado” (X, P11).

Los factores mencionados constituyeron las restricciones que debieron ser asumidas en la implementación de la estrategia, las cuales, si bien en general ya conocíamos, la forma en que afectan a cada institución es visualizada en el transcurso del mismo proceso observado.

Facilitadores

Los primeros cuatro factores que se nombran a continuación, muestran estar relacionados:

- ✧ *Liderazgos directivos y su modalidad*, que ya han podido construir un sentimiento de equipo:

“El liderazgo de X nos acompaña pedagógicamente, humanamente o sea, somos un equipo, ella es parte del equipo, es nuestra directora y somos un equipo y eso se nota” (X, DG); “estamos sometidos a mucho estrés emocional, si no nos contenemos entre nosotros...” (X, DG).
- ✧ *Mayor estabilidad y tiempos para permanecer en el centro de los docentes*, cuya incidencia fue notoria en esta experiencia, asociada a la percepción de conformar un equipo.
- ✧ *Tiempos remunerados para coordinar y planificar*. La posibilidad de contar con horas fijas, en forma semanal, para el trabajo conjunto, se mostró favorable al proceso.

“Las Salas como el espacio pedagógico de profesionalización” (X, GD).
- ✧ *Culturas que han desarrollado una actitud y disposición para aprender y compartir*.

“es una comunidad que aprende (...) todos aprendemos de todos (...) comparte con el otro que lo puede usar (...) ponemos a disposición de todos los compañeros todas las estrategias que dan resultado” (X, DG).

- ✧ *Metodología CGC y su implementación* flexibles, que pone en el centro a participantes y organizaciones, con sus diferentes ritmos y diversidad (percepción de quien investiga).

B. 3 Ajustes en la estrategia y su implementación. En base a las sugerencias efectuadas por los directivos y a las observaciones de quien impulsa la estrategia metodológica, consideramos las adecuaciones o ajustes, que parece necesario considerar a futuro.

- xi. *Ajustes.* En forma sintética, los desagregamos en aquellos que refieren al diseño de la estrategia y los que se vinculan a su implementación.

En su diseño:

- La duración de la primera etapa, prevista para un mes, debió extenderse a dos meses y medio. Nos indicó la necesidad de mayor tiempo para conceptualizar el problema y diseñar las acciones, lo que insume finalmente 5 encuentros sincrónicos.
- La incorporación de encuentros parciales y de actividades específicas en pequeños grupos, entre directores de un mismo subsistema o con algún interés común, fue valorado positivamente e indicado, a veces, como necesario. El primer encuentro parcial con los equipos en la primera etapa, en los casos en que hubo, aportó al acercamiento a sus procesos y favoreció el acompañamiento realizado, en alguna medida.
- La *fase de reflexión, valoración y proyección*, en el marco del componente 6 de la estrategia, evidenció enriquecer el proceso cognitivo, contribuir a una mirada holística del proceso, y a su apropiación.

En su implementación:

- La conformación del Grupo CGC más tempranamente en el año lectivo, febrero-marzo, y su calendarización, podría favorecer la organización de la agenda de los directivos.
- Es necesario asegurar una plataforma con la que el grupo esté familiarizado, como CREA, de Ceibal, con habilitaciones para grupos con integrantes de todos los subsistemas.
- Quedó expresado el deseo de una visita presencial a centros de los directivos del *Grupo CGC*.

Capítulo VIII

Resultados globales de la investigación-acción

En el capítulo VIII hacemos una síntesis de los resultados de esta investigación-acción. Para hacer visibles, consideramos el cumplimiento de las *Metas* que nos propusimos en el proyecto de investigación, de modo de corroborar si fueron logradas. Luego, nos enfocamos en una mirada global del proceso observado, en las dos categorías de análisis a las que recurrimos.

1. Los resultados del análisis del proceso observado.

1.1 Cumplimiento de las metas. Las metas fijadas para los cuatro objetivos en el Proyecto de investigación, fueron cumplidas, como se detalla a continuación:

Meta 1: el Grupo CGC se conformó con 8 directores.

Meta 2: de los 8 directores, 6 transitaron y sostuvieron el proceso observado, en base a una estrategia basada en metodología de CGC, con acciones diseñadas e implementadas con sus equipos, que promovieron la creación de conocimientos.

Meta 3: la información relevada en el transcurso del proceso fue registrada en forma rigurosa y luego sistematizada.

Meta 4: desde las conexiones teóricas que orientaron a esta investigación-acción se realizaron la descripción y el análisis del proceso.

Los cuatro objetivos propuestos para lograr estas metas, llevaron a cumplir el objetivo general de la investigación-acción: *Promover, observar y describir el proceso de CGC realizado por un grupo de directivos de centros educativos de los cuatro subsistemas de la ANEP.* Se da respuesta entonces a la pregunta que la guió.

1.2 Resultados en relación al proceso promovido. La metodología CGC impulsada en el grupo de directores en interacción con sus equipos y centros, genera el proceso asumido como unidad de observación, en el que distinguimos lo que podemos considerar tres subprocesos, en

estrecha interdependencia. Delimitamos así: a) los procesos grupales que ocurren en dos ámbitos, el Grupo CGC y los equipos, b) los procesos cognitivos que, en forma directa son observados en el Grupo CGC y en forma indirecta en los equipos, y c) los procesos que logran darse en los centros, a partir de los anteriores. Los tres fueron promovidos a través de las acciones a llevar adelante en cada centro, eje medular de la metodología CGC. La estrategia es impulsada en forma directa en el grupo de directores por quien investiga, y liderada en equipos y centros por cada directivo.

En el diagrama presentado en la Figura 22, visualizamos el proceso global, como así los tres subprocesos a los que referimos. La flecha de color azul indica el rol de impulsores que adquieren los directores en los procesos que realizan los equipos. Las flechas de color amarillo pretenden señalar solamente algunas de las múltiples interacciones que fueron apreciadas y ya descritas.

Figura 22

Subprocesos e interacciones en el proceso observado.



De acuerdo al diseño e implementación de acciones en cada centro, las experiencias, aprendizajes y conocimientos movilizados en el Grupo CGC, se expandieron a los equipos, en

diferente grado, y viceversa. Los conocimientos, creatividad, experiencia, puestos en juego a nivel de los centros brindó insumos que nutrieron al Grupo CGC, como procesos en mutua interacción. La acción compartida, tanto en diseño como en implementación, fue fuente de aprendizajes y de producción de conocimientos situados, que al compartirse, enriquecieron a ambos grupos.

El grupo de directivos logró asumir, muy gradualmente, características de comunidad profesional de aprendizaje. Su proceso grupal se caracterizó por relaciones horizontales y un clima de confianza, sustrato que habilitó al intercambio sobre los problemas que enfrentan, sus perspectivas y formas de abordarlos. Como pares, desde una identidad profesional común, poco reconocida como tal en nuestro país, integraron experiencias y miradas construidas desde cada subsistema. Este espacio de encuentro e interacción contribuyó así en dos sentidos: se sintieron más acompañados, a la vez que tuvieron que se detuvieron a pensar, en forma conjunta, apartándose de la vorágine de la gestión, en cada encuentro, a lo largo de los cinco meses en que transcurrió la experiencia.

En función de definir y conceptualizar el problema común, se formularon interrogantes, a las que buscaron responder, alternando miradas más macro con otras más acotadas a su ámbito de incidencia. Compartieron conocimientos, que pasaron a ser explícitos colectivos, se combinaron e internalizaron, y poco a poco el proceso permitió generar algunas representaciones comunes, esenciales en la construcción social del conocimiento.

El proceso cognitivo apreciado a lo largo de los encuentros sincrónicos del Grupo CGC, evidenció una secuencia graduada, con directa relación entre la fase del proceso y el tipo de conocimientos predominante en los intercambios. En las primeras dos fases primaron los conocimientos de tipo conceptual-metodológico, tanto teóricos como prácticos. Las fases de diseño y de intervención o comprobación, en cambio, mostraron ser esenciales en la movilización y generación de conocimientos de tipo operacional, más teóricos al principio, más prácticos luego, avanzando, junto a la intervención, hacia aquellos conocimientos que implican mayor complejidad cognitiva, el saber cómo, el saber por qué (tipología de Sacchi, 2005), imaginar y crear (tipología de

Bloom modificada por Anderson y Marzano, 2002). En estas fases surgieron y confrontaron teorías declaradas y en uso. Los errores en la intervención fueron fuente de aprendizaje, y las limitaciones impuestas por la realidad exigieron capacidad de adecuación de las propuestas. Los intercambios sobre las acciones realizadas, abrió puertas a nuevas formas de intervenir en las organizaciones desde los roles de liderazgo, y a comprender lo diversos que son los escenarios en que trabajan, más allá del subsistema a que pertenezcan.

La fase de reflexión, evaluación y proyección permitió tomar distancia del proceso transitado, observarlo globalmente, evaluar avances y pendientes, y afianzar miradas desde un liderazgo más holístico. Fue la fase que potenció la posibilidad de proyectar, fundamentalmente a partir de la intervención realizada en su organización. En su conjunto, el proceso cognitivo en el Grupo CGC, puso en juego conocimientos específicos del rol directivo, de la gestión pedagógica en las instituciones educativas, con la presencia de géneros textuales específicos de la profesión, como el de planificación, y estrategias metodológicas para trabajar con los equipos docentes. En esa gestión pedagógica, a la vez que organizacional, hubo directivos que incorporaron, espontáneamente, la metodología de CGC o algunos de sus componentes.

A la luz del proceso observado, quedó en evidencia que quien impulsa la metodología de CGC puede incidir en el tipo y nivel de conocimientos que se movilizan en el proceso cognitivo. Esto no sólo brindó la posibilidad de ajustar su implementación a las necesidades de quienes participaron, sino que contribuyó a pensar en planificaciones diversas de cara al futuro y de acuerdo a los peculiares procesos de cada institución.

En la mitad de los centros que formaron parte de esta investigación-acción se completó o avanzó notoriamente en la intervención diseñada. El acompañamiento y estímulo que los directivos pudieron brindar a su equipo, fueron de extrema importancia en el entusiasmo y grado de apropiación de la experiencia y fundamentales para superar los factores que pudieron obstaculizarla. Aún sin concretar las acciones, o con escasos avances en ellas, conformar el equipo y diseñarlas aportó aprendizajes para directores y docentes que se involucraron.

Los procesos grupales en los equipos fueron variados. Mientras que en algún caso permitió el afianzamiento de un grupo impulsor, en aquellos centros cuyos directivos recurrieron a una metodología específica para trabajar con su equipo, incluso con componentes metodológicos de CGC, asumió características de comunidad profesional de aprendizaje. Esto último requirió intercambios en forma sistemática, el diseño e implementación de las acciones en forma participativa, e instancias de reflexión sobre sus avances, a la vez que se aseguró el registro compartido. En estas oportunidades favoreció la ocurrencia de procesos cognitivos en el equipo, lo que aumentó las posibilidades de trasvase al centro.

Aquellos equipos y directivos que concretaron las intervenciones diseñadas, pudiendo modificarlas y ajustarlas a la dinámica institucional, movilizaron en mayor medida conocimientos operacionales, fundamentalmente prácticos, generando nuevos saberes. Esto ocurrió aún cuando se contó con un modo organizativo poco estructurado y en ausencia de un registro sistemático. El ejercicio de planificar e implementar, en las realidades cambiantes y pobladas de emergentes que caracterizan a los centros, hizo dimensionar, en cada uno, lo que era posible hacer en ese determinado momento.

En relación al trasvase de acciones y nuevos conocimientos hacia el colectivo docente y el aula, en algunos centros logró ser incipiente y a veces fue planeado concretarlo en una etapa posterior, en el año siguiente. Impactar en docentes y aulas demanda continuidad en el tiempo, de forma que sea posible desarrollar capacidades operacionales respecto a cada contexto.

Finalmente, destacamos que el proceso impulsado, y por tanto la metodología de CGC, tuvo valor formativo para los directivos, como así para sus equipos, tal cual fue expresado por ambos. Asimismo, el lugar de protagonistas que asumieron las personas, generó entusiasmo y apropiación a quienes participaron de la experiencia. La resolución de un problema de su quehacer profesional, en forma contextualizada, además de estimular el trabajo colaborativo, brindó la oportunidad de discernir y jerarquizar lo que resulta prioritario de acuerdo a la percepción de los integrantes de la organización, para incidir sobre su realidad, y plantearse luego alternativas, ampliando su repertorio

de acciones al interactuar, directa (directores) o indirectamente (equipos) con otras comunidades. Dio muestras de la creatividad de los protagonistas y de la riqueza para encontrar caminos diversos, acordes a sus realidades y posibilidades reales, para mejorar la situación de su centro en relación al problema que abordan.

La integración diversa del grupo de directores, en cuanto a su experiencia en la gestión, el subsistema a que pertenece el centro, su tamaño, localización geográfica, población que recibe, etc., enriqueció, sin dudas, a todo el proceso.

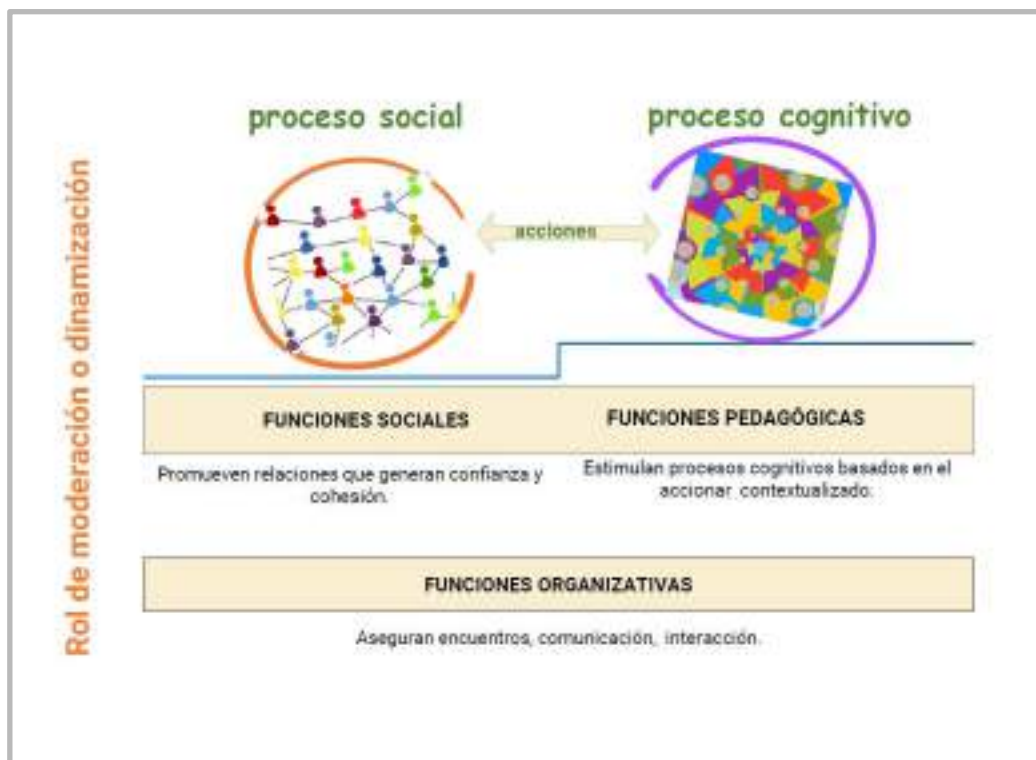
1.3 Resultados en relación a la implementación de la estrategia. El impulso y moderación de la metodología estuvo claramente pautada por la planificación y calendarización de sus componentes, las que guiaron los diferentes momentos del proceso. Su moderación o dinamización requirió contemplar específicamente al rol directivo, cuyo desempeño se caracteriza por un elevado nivel de exigencia y múltiples demandas, así como encontrar los mecanismos que potenciaran las posibilidades de que el proceso fuera significativo para este diverso grupo.

El rol de moderación o dinamización cumplió con los tres tipos de funciones descritas por la bibliografía. *Las funciones organizativas* aseguraron el funcionamiento y la consolidación del grupo de directivos o Grupo CGC. Permitieron concretar los encuentros, favorecer la comunicación, crear el espacio de trabajo sincrónico, los registros de las reuniones y su disponibilización. *Las funciones sociales* promovieron el clima de confianza que se logró, la empatía, el cuidado de las personas y la atención a algunas necesidades particulares. Estas funciones fueron, en alguna medida, extendidas a los equipos, con el acercamiento y pequeño acompañamiento a algunas necesidades y expectativas. *Las funciones pedagógico-didácticas* apuntaron a intensificar las interacciones, profundizar en sus contenidos, promover fundamentaciones, provocar la reflexión, a veces interpelando, como modo de visibilizar contradicciones. Son estas funciones las que logran incidir en el tipo y nivel de conocimientos puestos en juego en el proceso cognitivo. Provocar la reinterpretación del camino recorrido ya casi al finalizar, profundizó y enriqueció dicho proceso, donde la evaluación realizada por sus protagonistas, y la proyección desde cada realidad y proceso, fue relevante.

Para quien investiga y moderó o dinamizó el proceso, fue preciso ir descubriendo estrategias adecuadas a cada etapa, de manera de fomentar, reorientar, y ajustar lo que fuera preciso. En la figura 23 se representan los tres tipos de funciones desempeñadas, donde buscamos destacar que las *funciones organizativas*, sostenidas durante toda la experiencia, sustentan y viabilizan a las otras. Las *funciones sociales* permitieron consolidar tramas vinculares, con representaciones comunes que luego habilitaron lo que resulta más complejo de alcanzar, el proceso cognitivo, donde las *funciones pedagógicas*, si bien presentes desde un inicio, al avanzar el proceso social logran fomentar conversaciones centradas en las estrategias de intervención, movilizadoras de la explicitación y creación de conocimientos.

Figura 23

Tipos de funciones del rol de moderación y los procesos que promueven.



Si bien en la implementación de esta experiencia hemos hecho énfasis en el rol de moderación o dinamización del Grupo CGC, y en el proceso cognitivo promovido en este grupo,

resultó evidente el rol relevante de dinamizadores que asumen los directivos en los procesos que transitaron sus equipos y centros. Aunque sin tomar conciencia de ello, pues transitaron y transitamos por primera vez una experiencia de este tipo, cumplieron también esos tres tipos de funciones del moderador, organizativas, sociales y cognitivas. Estas funciones de los directivos resultaron esenciales para potenciar el proceso social y cognitivo de cada equipo y el trasvase realizado y planificado en cada centro educativo. Lo llegamos a comprender luego de vivenciar el proceso y al analizarlo. Partir de estos aprendizajes en una nueva experiencia de CGC, tanto para la moderación que pudiera realizar un agente externo, como para la que realizan en definitiva los directivos, seguramente potencie ambos roles y el proceso que dinamicen.

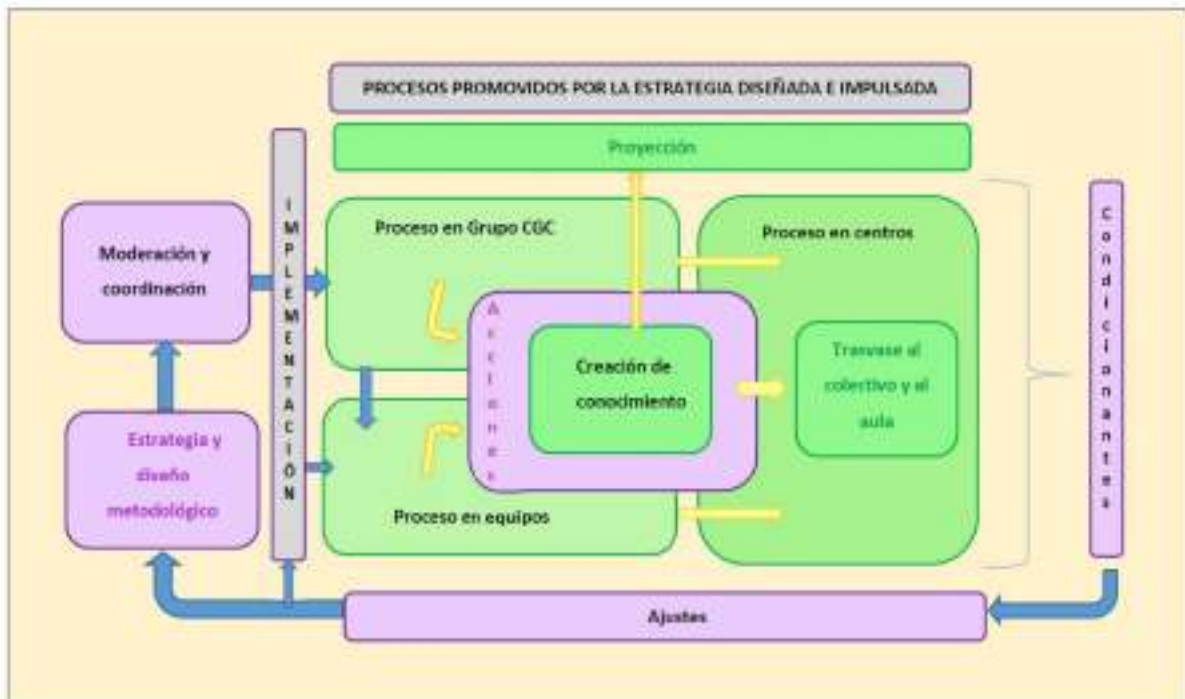
Al finalizar este análisis de los resultados de la investigación-acción, volvemos a presentar el diagrama donde vemos el proceso en su totalidad, con las dos dimensiones analizadas. En síntesis, los procesos sociales y cognitivos propuestos por la metodología de CGC y basados en el accionar conjunto sobre un problema relevante para el grupo y sus organizaciones, abrió la posibilidad de compartir saberes, de realizar aprendizajes situados, a la vez que de crear nuevos conocimientos en función de la realidad de cada centro y la posibilidad de mejorarla. Se desencadenaron procesos sociales en el grupo de directivos, Grupo CGC, y en los equipos, y en ambos pudieron darse procesos cognitivos, aunque esto último sólo pudo ocurrir en algunos equipos. El trasvase a las organizaciones quedó supeditado a los procesos sociales y cognitivos realizados por los equipos y directivos, como procesos interdependientes con múltiples interrelaciones. Pero no es posible obviar que así como son diferentes las condiciones y características de cada organización y sus disponibilidades, también lo son los procesos que en cada momento dado, pueden realizar.

En la figura 24 se presentan algunas las interacciones identificadas, donde procesos y personas, en forma directa o indirecta, grupal e individualmente, inciden en forma recíproca unos sobre otros y se retroalimentan a lo largo de toda la experiencia. No fue posible, por resultar excesivamente complejo pretender captarlo y transmitirlo gráficamente en su totalidad, ni

representar las también múltiples interacciones entre quien impulsa la estrategia metodológica y las diferentes tramas de participantes, y sus peculiares procesos.

Figura 24

Las dos dimensiones de análisis del proceso observado y algunas de sus interacciones.



Los factores obstaculizadores del proceso estuvieron relacionados, fundamentalmente, a las condiciones laborales. La sobreexigencia a que están sometidos los cargos directivos, así como la sobrecarga horaria y en varias instituciones, el multiempleo, la ausencia de horas remuneradas para el encuentro y trabajo conjunto, la inestabilidad y escasa permanencia en los centros, inciden en diferente grado en cada una de ellas. A la vez, si bien no fue objeto de este estudio, encontramos otros factores que colocan a las instituciones en situaciones sumamente diversas, por ej., la extrema vulnerabilidad de la población de estudiantes que atienden, la ausencia de radicación de los docentes en poblados pequeños y la elevada proporción de docentes (50 y 100%) que necesitan trasladarse para llegar a la institución, etc. Como era de esperar, los procesos grupales y cognitivos se vieron facilitados en aquellos entornos donde las condiciones de trabajo de los docentes

obstaculizaron menos o existieron factores facilitadores en algún sentido. Los equipos que asumieron modalidades organizativas más sistemáticas y las culturas más favorables para potenciar el proceso, fueron aquellos que contaron con mayor estabilidad en el centro, tiempos para coordinar semanalmente y liderazgos concedores de su equipo, con posibilidades para acompañarlo, orientarlo y estimularlo.

CUARTA PARTE

HACIA UN FLUJO TRANSFORMADOR

El tiempo de los teóricos, de los observadores desapasionados, está agotándose y se hace imprescindible crear enfoques y prácticas capaces de acoger la multidimensionalidad y la diversidad de la experiencia. Para ello no precisamos solamente de nuevos conceptos sino también es preciso crear otros modos de percepción que hagan visible lo que la luz cegadora de la modernidad nos impidió mirar. Es preciso forjar modos de encuentro que nos permitan pensar sin coagular la experiencia, sin reducirla ni estereotiparla. (Najmanovich, 2017, p.34)

Desde una perspectiva socio-crítica y entendiendo a la realidad como construcción compartida, histórica, dinámica y divergente, en un diálogo entre investigar para comprender y generar conocimiento, y actuar para experimentar estrategias de cambio en y con las organizaciones, finalizamos esta experiencia que, sin dudas, nos permitió mirar con nuevos y modificados ojos nuestra realidad. Reconociéndonos observadora apasionada, damos por sentado que “ninguna objetividad prístina ni ninguna subjetividad pura son posibles (...) toda experiencia que se derive del texto es transactiva” (Eisner, 1998, como se citó en Sandín, 2000, p.239).

En esta cuarta y última parte del trabajo, procuramos una interpretación global en la que jerarquizamos los conceptos más relevantes. Tal vez aporten a pensar caminos de cambio.

Capítulo IX

1. Tres premisas que sustentan la búsqueda de estrategias

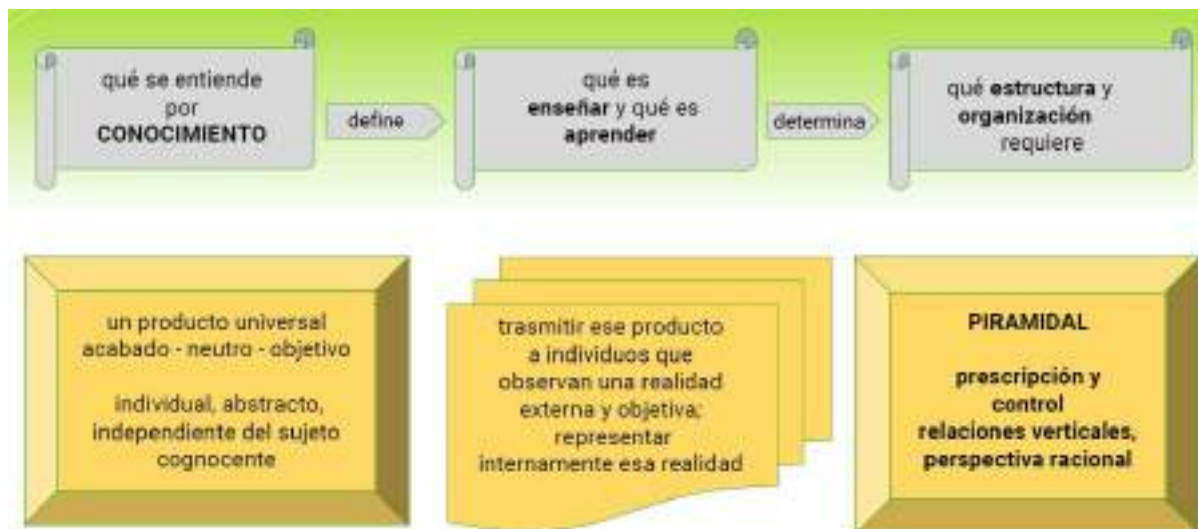
Del marco teórico al que recurrimos, nutrido por diferentes vertientes de pensamiento, tomamos, en forma de premisas, los conceptos en que se funda esta búsqueda de estrategias que contribuyan a promover la transformación de las prácticas desde el liderazgo de directores. Las formulamos a modo de secuencia, y pueden leerse como mojones de un camino a recorrer.

La necesidad de visibilizar los supuestos a soltar. Como hemos visto, el modelo pedagógico tradicional o *metáfora de la pirámide* (Najmanovich, 2017), hoy colisiona epistemológica y ontológicamente con una era en que el conocimiento ha mutado. Aún así, y sin que los centros educativos puedan ser ya aquellos espacios de distribución y trasmisión de saberes *absolutos* e *inmutables* (Najmanovich, 2010), la forma en que se organizan y funcionan siguen en coherencia con dicho modelo. De alguna manera continúa entonces presente la concepción del conocimiento que definió, en otros tiempos, qué era enseñar y en qué consistía aprender. La tecnoestructura desarrollada por los sistemas educativos, y su gran capacidad de autoperpetuarse, aseguran la permanencia de su matriz organizacional que la replica, junto a la forma de enseñar y relacionarse (Castro, 2005). Una matriz que estipuló roles, formas de distribución fabril del trabajo, con horarios, ritmos y rutinas en formato estándar, que a su vez fueron incorporadas a culturas e identidades profesionales e institucionales, como modos de hacer intrínsecos a lo educativo.

En forma gráfica, las figuras 25 y 26, muestran sintéticamente la relación existente entre la concepción acerca del conocimiento en tiempos fundacionales de los sistemas educativos y sus modelos de funcionamiento. Han fundamentado al que identificamos como modelo pedagógico tradicional, y que tempranamente estructuró su organización, lo que parece impactar aún a sus prácticas.

Figura 25

El lugar asignado al conocimiento que estructuró a las organizaciones educativas.



Las grandes dicotomías que supuso este modelo, asimismo, esculpieron a culturas e identidades de los actores educativos, y aún impregnan el imaginario social. El divorcio entre el pensar y el hacer, la subjetividad y la razón, las artes y las ciencias, los mundo del trabajo y el académico, y sus estatus diferenciados, constituyen resabios entre los que navegamos en nuestro país en el siglo XXI.

El saber experto, en la cúspide de la pirámide, pauta, a través de resoluciones y documentos, un quehacer docente destinado a semiprofesión (Gather, 2004), desde el paradigma en que basta transmitir un “cuerpo ordenado de conocimientos fundados a todos los sujetos desprovistos de él” (Cullen, 1997, p.8), para que accedan al universo del saber. En peldaños fijos, permanecen quienes saben, deciden y prescriben, así como quienes controlan, tras la escurridiza aspiración igualadora de un accionar homogéneo, donde la *gestión racional* de quienes dirigen las instituciones educativas, se limita a recibir y cumplir prescripciones (Vázquez, 2013), mientras quienes enseñan, aplican y cumplen pautas, ubicados en el peldaño inferior. La formación docente, en consistencia con dicha tecnoestructura, abunda en transmisión de saberes compartimentados y académicos, y amarra a

este modelo trabajo individual a los futuros educadores. En la Figura 26 caracterizamos someramente al modelo tradicional o piramidal.

Figura 26

Supuestos del modelo pedagógico tradicional que perduran en el siglo XXI.



Una brecha cada vez más profunda se abre entre estos supuestos del modelo tradicional, y las ecologías de aprendizaje (Coll, 2015) en que bucean las jóvenes generaciones. En un contrasentido, la extrema centralización del sistema educativo coloca a los docentes como rehenes de la heteronomía. Frente a la gran diversidad humana y social, les llegan prescripciones que no encajan en los contextos reales en que ejercen su labor, y a la vez son fuertemente demandados por exigencias y presiones de familias, estudiantes (Santos Guerra, 2010) y la sociedad toda. Como señala Najmanovich (2017), las relaciones jerárquicas y asimétricas y la rigidez de los colectivos, "constituyen hoy un obstáculo para la producción de sentido que haga lugar a lo híbrido, lo fluido y complejo" (p. 27). Aún así, "Rituales y estructuras se amalgaman para otorgarles esa gran tenacidad con que se mantienen a sí mismas y permanecen haciendo lo que han hecho siempre, aunque no funcione" (Resnick et al., 2016, p.220).

En este desajuste, parece primar la insatisfacción y el malestar de los docentes, quienes se autoperciben con escasas herramientas (INEEd, 2014, 2021) para afrontar los complejos desafíos que impone educar hoy. Los escenarios en que se enseña y se aprende, lejos de estar habitados por comunidades saludables, están poblados de insatisfacción y desconfianza, mientras en forma paradójica, se intenta promover la transformación de las prácticas a través de estrategias basadas en los mismos supuestos: basta transmitir nuevos conceptos, actualizar a las personas, para que renueven sus formas de hacer. Como lo afirma Hopkins (2017), el cambio en las prácticas, si bien técnicamente simple, resulta socialmente complejo.

Los indispensables sustratos fértiles que habilitan. La profesión de enseñar está dentro de la categoría de elevada complejidad (Nermiña et al.,2009), pues involucra a procesos que en extremo lo son. Tal cual afirma Pérez Gómez (1992):

En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula; en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. (como se citó en Santos Guerra, 2010, p. 186)

A su vez, estudiantes cada vez más diversos y con múltiples vulnerabilidades, habitan centros educativos en que se expresen conflictos, angustias, bullying, violencia. Son esos entornos y de elevada exigencia emocional, los que configuran el escenario en que se desempeña esta profesión. Si como señaláramos con Hamachek (1999), “inconscientemente, enseñamos quiénes somos”, de acuerdo a la cita de Pérez Gómez (2017, p.99), enseñar exige, ante todo, capacidades humanas, vínculos saludables y bienestar de las personas. Diversos estudios se han ocupado de caracterizar los ambientes que resultan favorables al desarrollo de comunidades educativas

saludables. Hacen referencia a todo aquello que fomenta la confianza, la comunicación y la colaboración entre quienes integran una comunidad, como así a la expresión de su creatividad (Sacchi, 2005). El lugar asignado a las personas y la influencia que ellas tengan en decisiones relativas al futuro, resultan relevantes. La gestión apropiativa, entiende Gather (2004), o empowerment (Gélinas y Fortin, 1996, como se citó), es lo que da significado y sentido a la experiencia de los sujetos, asumida como propia, más cuando pone a prueba las capacidades colectivas. La posibilidad de autodeterminación estimula y compromete a los docentes señala Perrenoud (1996), les otorga libertad de invención en la toma de decisiones, haciendo posible su adecuación al contexto. Compartir preocupaciones y abordar los problemas en forma conjunta, es considerado beneficioso.

En la figura 27 contraponemos, en forma esquemática, un sustrato desfavorable al desarrollo de comunidades educativas saludables y otro que lo favorece. El primero, propio de los escenarios generados por el modelo piramidal en los contextos del siglo XXI, es representado en la parte superior de la figura. El segundo, aquél que es fértil de acuerdo a las características enumeradas, se aprecia en su parte inferior, y es el que habilita no sólo al bienestar de las personas, sino a su desarrollo profesional.

Figura 27

Sustratos desfavorable y favorable al desarrollo de comunidades saludables.



En definitiva, el desarrollo de comunidades saludables se vincula directamente con el protagonismo, la apropiación y creatividad, el aprendizaje conjunto y la responsabilidad colectiva, en total oposición a los supuestos que perduran del modelo pedagógico tradicional. Como sostiene Hopkins (2017), lograr un sustrato fértil, esencial para el buen desempeño de esta compleja profesión, implica reconstruir tiempos, relaciones y estructuras.

Aprender y generar saberes, parte del accionar conjunto y situado. Al admitir la multidimensionalidad del conocimiento, donde son las personas en sus comunidades y contextos las que le otorgan diversos significados (Gross, 2008), podemos comprender que se trata de procesos *congregacionales e intersubjetivos*. Los significados son dados de acuerdo a las capacidades de comprensión que se han ido consensuando a través de interacciones en los grupos de personas (Lieberman, 2017), lo que a su vez les genera identidad social. Los intercambios cognitivos se dan en una red que traduce la realidad, desde las representaciones construidas colectivamente, en el contexto en que se desenvuelve. Es así, como vimos, que aprender, comunicar e involucrarse, constituyen parte del mismo proceso de pertenencia a un grupo (Gore, 2009).

La concepción del conocimiento ya no es el mismo entonces, y podemos entenderlo distribuido en las tramas de personas que integran las comunidades, ligado a la cultura, lo que modifica sustancialmente qué significa aprender y cómo enseñar. El aprendizaje es parte de los vínculos relacionales de personas que comparten una práctica social, ocurre en las redes sociocognitivas que las conectan, y en determinado entorno. En ellas se incorporan nuevos conceptos, a partir de contribuciones y acciones, en procesos donde el lazo social y el conocimiento están indisolublemente ligados. De la epistemología basada en el sistema de conocimiento experto, migramos a la epistemología de la cultura participativa y la inteligencia distribuida (Pérez Gómez, 2013). Ello hace necesario que repensemos las prácticas educativas, a la luz de nuevos supuestos, que exigen repensar las formas de organización y de relacionamiento del sistema educativo.

En lugar similar nos colocamos al pensar en el aprendizaje de los docentes y en su desarrollo profesional, pues también ocurre desde las redes sociocognitivas de las que forman parte. En las múltiples comunidades de práctica de cada organización, y en sus interacciones, sus miembros aprenden a resolver situaciones, a la vez que contribuyen, representan y subordinan, e incorporan así nuevas ideas (Perlo, 2009), mediados por la *mente colectiva* que los precede (Weick, 1998, Gore, 2017). De acuerdo a sus saberes prácticos y creatividad, interpretan la realidad y deciden cómo intervenir en ella, configurando cultura e identidad. La incorporación de nuevos conceptos en las redes sociocognitivas transforma esa *mente colectiva*, la que, más allá de conceptualizaciones instituidas, es dinámica. El incremento de interacciones entre las comunidades de práctica, así como entre la organización y su entorno y otras organizaciones, fomenta la introducción de nuevas ideas en las redes sociocognitivas.

En la Figura 28 esquematizamos la relación entre las comunidades de práctica, las redes sociocognitivas que la integran, el aprendizaje y la creación social del conocimiento. Las comunidades de práctica se aprecian con bordes discontinuos, porosos, pues interactúan, en diferente forma y grado, con otras. Los centros educativos, también pueden tener límites más o menos porosos, de acuerdo a su apertura y a cuánto interactúan con su contexto.

Figura 28

Aprendizaje y generación de conocimiento en las organizaciones educativas.



Esta perspectiva realza la importancia de la organización como espacio de desarrollo profesional, donde el conocimiento es coproducido a partir de un imaginario compartido y un mundo simbólico creado por las interacciones de quienes la habitan, en la multidimensionalidad desde la que experimentan la realidad. “Construimos el saber de manera colectiva y solo podemos cambiarlo con los demás” (Gore, 2021, p.151).

En la *metáfora de la red* (Capra 1998), la forma de vivenciar y relacionarse con el conocimiento (Najmanovich, 2010, 2017), es producto de las interacciones reales entre sujetos, en sus escenarios de vida, entramados en comunidades (Gros, 2008), “el sujeto, al conocer, transforma y es transformado, concede significados, interpreta según estructuras preestablecidas y que él produce; esta acción de significación y de objetivación forma parte también de la realidad” (p.25). En procesos de *autoría colectiva* (Pérez Gómez, 2013, p. 64), el conocimiento es generado por las múltiples conexiones existentes entre personas, redes y artefactos, en un permanente proceso de autoconstrucción, que a la vez transforma sus condiciones de existencia.

2. En procesos peculiares, en centros que lo son.

La reconstrucción de tiempos, relaciones y estructuras que requieren las nuevas formas de hacer en los centros educativos no son fáciles de lograr, ni surgen espontáneamente, menos cuando convivimos con supuestos y dicotomías de un arraigado aunque caduco modelo educativo.

Directores que provocan rupturas y construyen certezas. Actores fundamentales a la hora de fomentar procesos de desarrollo profesional y organizacional son los de quienes lideran a los centros educativos. Ya no administradores ni líderes que portan todo el saber acerca del deber hacer, sino directores que *gestionan la contingencia*, habilitan la participación en función de proyectos comunes, o mejor aún, cuando *gestionan la complejidad* y fomentan el desarrollo de competencias para el trabajo comprometido y colaborativo (Vázquez, 2013). Reconocer, animar y apoyar a estos liderazgos que establecen rumbos frente a realidades inciertas y cambiantes, y ayudan a comprender y manejarse en la complejidad de su contexto (Gore, 2021), es vital para promover

procesos de cambio. Son liderazgos que impulsan la migración de la lógica de trabajo individual y compartimentado, de egos y relaciones de poder gestionadas jerárquicamente, a una lógica del accionar colectivo de toda la comunidad educativa (Castro, 2005). Provocan rupturas y construyen certezas, como propone Figueroa (2020), y desde la *gestión de la afectividad*, tejen nuevos ecosistemas relacionales, donde el bienestar de las personas ocupa un lugar central (Figueroa, 2020). Apoyarlos y contribuir a sus procesos formativos constituye una estrategia en sí misma.

Asumir a los centros educativos como unidades de cambio. Aprendemos y construimos conocimientos como miembros de comunidades y redes sociocognitivas. Ello ha llevado a colocar a las organizaciones educativas en un lugar central, pues es en ellas que puede ocurrir la transformación de sus culturas y prácticas. Como señalan Bolívar y Murillo (2017):

parece que sólo cuando la escuela se convierta en unidad básica del cambio y de la innovación ésta repercutirá sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en los agentes provocadores de dicho cambio: el desarrollo profesional del profesorado. (p.78)

Aunque lo percibido sea su rigidez, las estructuras de las instituciones no son más que configuraciones “cuya conceptualización ha sido ya instituida” (Najmanovich, 2017, p.16) y estabilizada. En ellas se incorporan y validan acuerdos tácitos, cobra sentido lo que se vive, y se asumen nuevas perspectivas. A través de conversaciones y negociaciones y en su permanente organizar (Weick,), los actores educativos procuran comprender la realidad. Sus tramas y redes sociocognitivas interactúan con la realidad e intervienen en ella, en una *inteligibilidad* (Lieberman, 2017) y *coherencia común*, coproducen conocimientos a partir de los cuales desarrollan nuevas capacidades.

Es así que el desarrollo profesional de los docentes comienza a ser comprendido como un proceso colectivo en el que se transforman los sujetos de forma complementaria y con su cultura y habitus. La evolución formativa de los docentes se constituye en “un sistema de aprendizajes coordinados, de un plan de exploración cooperativa, cuya sinergia controla el resultado global”

(Gather, 2004, p.121). En dinámicas propias, es cada centro educativo el que evoluciona, de acuerdo a los procesos *transaccionales* de sus redes sociocognitivas (Moga, 2020), de forma *adaptativa* (Lozares et al., 2006). La organización, como unidad autónoma y ecosistema vivo y complejo, a partir de lo *magmático* de toda realidad (Najmanovich, 2007, 2017), a distinto ritmo y en procesos que son peculiares, en reconfiguraciones sucesivas se desarrolla. Las personas transforman su realidad, a la vez que ellas y la comunidad se *autotransforman* (Gros, 2008), y si bien no es posible predecir lo que va a ocurrir en ellas, sí entender su trama, contribuir a su proceso y facilitar el aprendizaje experiencial.

Al retomar la tipología propuesta por Gairín (1999, 2015), vemos que la evolución de las organizaciones está condicionada por factores externos, entre los que está la autonomía con que cuentan y el compromiso de la comunidad, y también por factores internos: la forma de organizarse, de relacionarse con su entorno, la modalidad de liderazgo con que cuentan, su historia institucional, cultura e identidad. No existen estudios nacionales que nos permitan saber, con certeza, en qué estadios se ubican los centros educativos de nuestro país, pero dada la extrema centralización y verticalidad del sistema, e interacciones con el entorno en general acotadas, es factible presumir que priman los que se ubican en los dos estadios inferiores. Se trata del estadio de *organización como soporte*, donde el rol de sus actores es instrumental y limitado al cumplimiento de lo prescrito, y del estadio de *organización como agente*, aquél que logra adecuar la propuesta prescrita en alguna medida, y alcanza cierta identidad propia. Avanzar hacia los dos estadios de mayor desarrollo, de *organización que aprende* y *organización que genera conocimientos*, capaces de incorporar cambios, autorregularse y orientar sus decisiones (Gairín, 2015), requiere nuevas capacidades, acordes al contexto en que se encuentran. El aprovechamiento y gestión de sus conocimientos resultan vitales para el desarrollo de capacidades que hacen posible llegar a conducir, autorregular y autogestionar el cambio por parte de la organización (Vázquez, 2013).

En la Figura 29 vemos nuevamente los estadios evolutivos planteados por Gairín (1999, 2015), ahora puestos en relación con el aprendizaje organizacional promovido por quien dirige la

institución educativa, y asumiendo a la CGC como herramienta que le permite fomentarlo, tal como afirma Rodríguez (2009), por su carácter instrumental respecto al aprendizaje organizacional, AO.

Figura 29

Procesos de aprendizaje organizacional promovidos por directores (Gairín, 2015).



Nota: Tomado de Gairín, 2015, p.15.

Al encuentro de herramientas promotoras de la autotransformación. Como ya vimos, el estilo de liderazgo es de suma importancia en los procesos de cambio, y puede ser promotor de que la organización existente y la percibida por sus integrantes avance hacia la organización requerida (Vázquez, 2013). Para ello es vital que los conocimientos sean generados en función del desarrollo de las propias capacidades organizacionales, lo que da sentido al accionar conjunto.

La búsqueda de herramientas que contribuyan a apalancar los procesos evolutivos de las organizaciones por parte de los liderazgos, nos trajo hasta aquí. En el capítulo III, nos acercamos a estrategias que aportan a tal propósito, de acuerdo a diversos autores. Volver a ellas, al finalizar este recorrido, nos permite situarlas en relación a esta búsqueda y a una perspectiva organizacional. Las comunidades de práctica que componen naturalmente a las organizaciones, como grupos de personas que comparten una práctica social, no implican intencionalidad, más allá del objeto de su práctica. Aunque Wenger (1998) sostiene que las prácticas pueden evolucionar como historias compartidas de aprendizaje, demanda una agenda común, un proyecto de trabajo compartido.

Interpretamos que en nuestras instituciones educativas, carentes de márgenes de decisión y en general de proyectos colectivos, no constituye en sí una estrategia. Sin quitar por ello el valor que tiene la conformación de nuevas comunidades de práctica, caso del grupo de directores y de sus equipos en esta investigación-acción, asociándolas a una propuesta operativa.

Las comunidades profesionales de aprendizaje, CPA, en cambio, asumen la intencionalidad y responsabilidad de mejorar la práctica profesional, en base al aprendizaje colaborativo, ya en comunidades de práctica existentes o conformándolas con tal propósito. Esa intención se operacionaliza a través de la reflexión crítica sobre las prácticas, lo que debe ocurrir en forma sistemática. Es así que para Krichesky y Murillo (2011) desarrollar CPA en escuelas o incluso que éstas sean una gran CPA, necesita del trabajo sostenido promovido por un liderazgo. Continúa vigente la interrogante de cómo se operativiza esta estrategia. La respuesta parece encontrarse en la **teoría de la acción** (Argyris y Schön, 1978, como se citó en Rincón et al., 2019) en la que se basa la creación y gestión del conocimiento, CGC, y que también contribuye a la conformación y funcionamiento de las CPA. Más aún, las CPA son facilitadas por la metodología de CGC, como lo observamos en este estudio. Se trata entonces de dos estrategias que confluyen: ambas requieren un ámbito de confianza que habilite la colaboración profesional y su protagonismo, un actor externo que provoque y desafíe al grupo, a la vez que les brinda apoyo, y aunque de forma diferente, ambas apuntan al aprendizaje y al conocimiento como fenómeno social en procesos que implican a las prácticas. Aún así, distan en cuanto a su alcance y al grado de desarrollo operativo.

La intencionalidad de la CGC es fomentar procesos de movilización, aprovechamiento y creación de conocimientos, y es una estrategia que explicita y define los pasos y etapas en que se desencadenan dichos procesos. Asume, desde una mirada holística, que el proceso formativo y evolutivo de los profesionales es parte del proceso colectivo de desarrollo organizacional. Reconoce la presencia de conocimiento distribuido e de autoría colectiva, en relación a contextos en que es generado. Su operativa se basa en una intervención (acciones) conjunta sobre un problema común, que conlleva a procesos sociales y cognitivos. En la figura 30 destacamos el lugar protagónico que

ocupan las acciones, como fuera corroborado en esta experiencia, responsables de desencadenar el proceso que observamos, cuyo potencial reside, inicialmente, en los conocimientos que se comparten y crean, y en las capacidades colaborativas que fomenta.

Figura 30

Las acciones como eje de los procesos sociales y cognitivos en la CGC.



Al finalizar el siguiente apartado referiremos brevemente al entrelazamiento de la CGC con las demás estrategias mencionadas en el capítulo III.

Una experiencia de CGC con Directores en acción. En coherencia epistemológica y ontológica con las tres premisas consideradas en la primera parte de este capítulo, la CGC asume que la movilización, compartimiento, creación y recreación colectiva de los conocimientos presentes (dispersos) en grupos y redes, constituyen parte del proceso relacional, complementario y evolutivo, en que se desarrollan las capacidades de las personas y de la organización.

La implementación de la estrategia diseñada nos mostró que los pasos sucesivos que propone la metodología, guían procesos de este tipo: la definición y conceptualización de un problema, el diseño y puesta en práctica de intervenciones para superarlo, y su evaluación. La *fase de comprobación y/o puesta en práctica*, a la que no siempre se llega, evidenció ser vital. Es la que

activa el accionar conjunto de quienes son protagonistas y toman decisiones conjuntas. Movilizó conocimientos operativos fundamentalmente prácticos, vinculados a lo que las personas saben hacer, cuya explicitación no siempre fue lograda fácilmente, donde se confrontaron teorías en uso con las declaradas. El ejercicio de intervenir y ajustar lo planificado a las posibilidades reales de cada contexto, así como aprender de los errores, también fueron parte de esta etapa. La *fase de reflexión, valoración y proyección* favoreció la mirada global de las intervenciones, por parte del grupo de directores, a veces en diálogo con sus equipos, aumentando la complejidad del tipo de conocimientos presentes en el proceso cognitivo, y su estructuración.

No todos los centros transitaron un proceso idéntico, ni semejante, en esta experiencia, como tampoco se esperaba que ocurriera. De acuerdo a sus posibilidades/ condiciones/ disponibilidades, los directores y los equipos diseñaron, planificaron e impulsaron acciones que adquirieron magnitud y forma diversa. Pero compartir el proceso, y sus variados modos y perspectivas, resultó ser fuente común de aprendizajes. Diversos recorridos quedaron habilitados por la metodología, y significaron procesos “a medida” que fue preciso acompañar, estimular e incluso orientar.

La incidencia de la moderación, en el avance y consolidación de los dos subprocesos, social y el cognitivo resultó notoria. Cumplió las tres funciones mencionadas, organizativas, sociales y pedagógicas, todas fundamentales en la facilitación del proceso. Su rol se asemejó mucho al *amigo crítico* que describe Rincón (2019) en relación a las CPA, más que a un aséptico moderador, como menciona Rodríguez (2009). En una relación cercana que le permitió promover la reflexión crítica y la confrontación de ideas, monitoreó y aportó al proceso. Para ello también fue importante comprender los diferentes contextos y situaciones de quienes participaron en la experiencia y sus centros, así como flexibilidad de ajustarse a ellas.

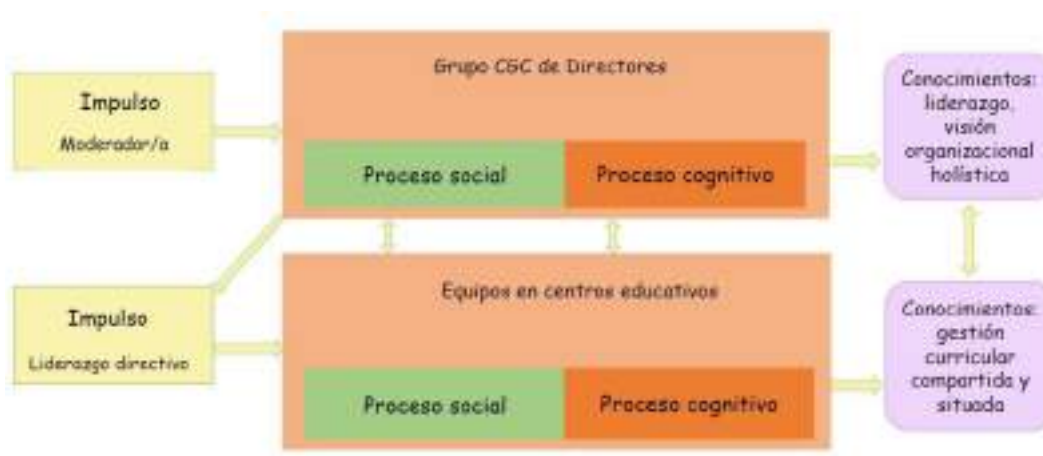
La Figura 31 destaca los dos subprocesos simultáneos y en cierta forma paralelos que promovió la estrategia, en que quedan resaltados dos roles fundamentales en su impulso. Por un lado el rol externo de quien investiga, que modera al grupo de directores, y por otro el de los

directores, quienes impulsan y acompañan a sus equipos en el diseño y la intervención en sus centros, e influyen en su capacidad de trasvase a la organización y a las aulas.

El valor formativo que asignan tanto directores como equipos a la experiencia transitada, parece vincularse a aprendizajes diferentes, aunque vinculados a la capacidad operativa de ambos actores. Delimitación compleja y con bordes difusos, pero como se representa en el diagrama de la Figura 31, en el grupo de directores parecen predominar los conocimientos centrados en lo organizativo y la gestión, con aproximaciones hacia su mirada holística, mientras en los equipos los conocimientos muestran centrarse más concretamente en la operativa de la intervención y en el trabajo conjunto, lo que en definitiva hace a las formas de gestionar currículo.

Figura 31

La estrategia implementada y los dos subprocesos que generan conocimientos.



No es posible obviar, como vimos anteriormente, diversos factores que inciden en el despliegue del proceso de CGC. Las características y condiciones en que trabaja cada colectivo y cada organización y su contexto, mostraron relacionarse con las posibilidades y disponibilidades de quienes participaron. La estabilidad de los docentes, su permanencia en la institución y contar con horas extra áulicas para el trabajo conjunto, se vincularon directamente con el trabajo más sistemático de los equipos, y por tanto, con su proceso social y cognitivo. Si bien otros factores también actuaron para que éstos pudieran concretarse, es de resaltar que las intervenciones realizadas, ya desde su diseño, estuvieron en relación a las posibilidades reales de cada institución en ese momento dado.

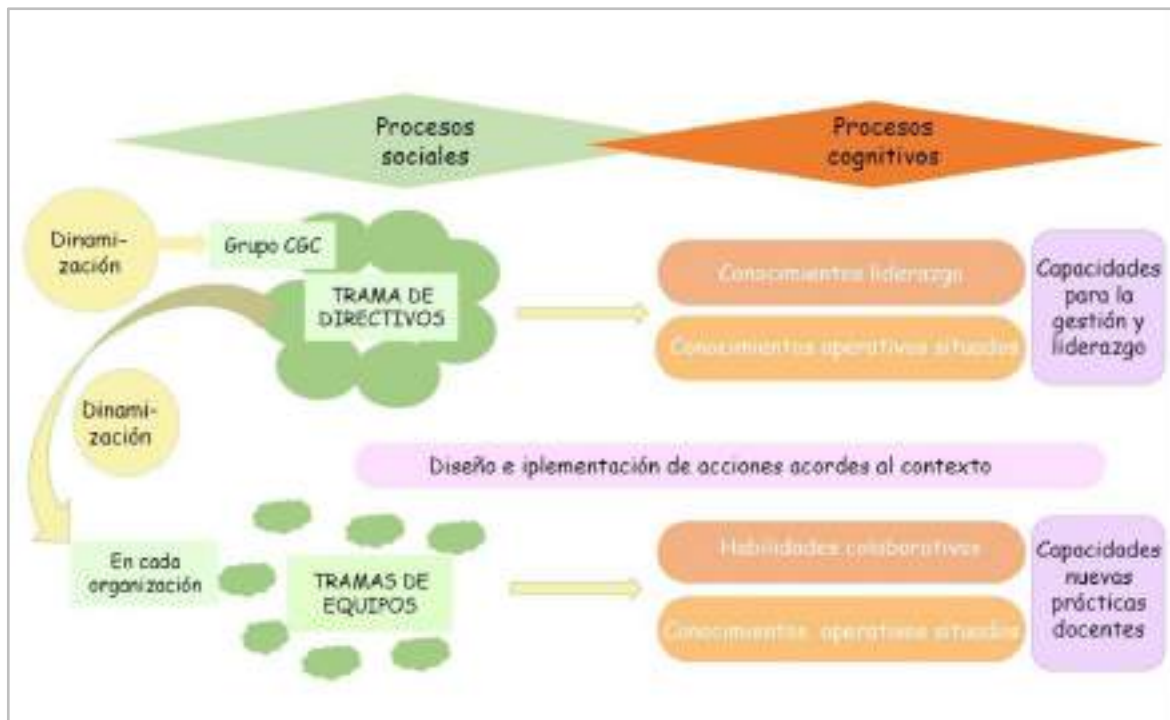
Importa señalar que la conformación del Grupo de CGC con directores permitió constituir un espacio de formación interactiva (gestión-acción), a modo de lo que podemos considerar una CPA, que aportó a su vez al acompañamiento mutuo y al fortalecimiento de una identidad profesional poco visibilizada y reconocida en nuestro país. El hecho de que los directores pertenecieran a diferente subsistema, significó, además, un espacio de diálogo y comprensión de las diferentes lógicas que operan en cada nivel/subsistema educativo, cuyo intercambio suele ser escaso.

Podemos afirmar que la metodología muestra importante potencial en el fomento de tramas relacionales diferentes a las instituidas, y en línea con su intención fundamental, para aprovechar los conocimientos y capacidades existentes en las organizaciones, que a partir de la propuesta de acción compartida dan lugar a aprendizajes y nuevos conocimientos para actuar y mejorar su realidad en relación al problema identificado. Diseñar e intervenir a partir de decisiones propias, equivocarse y pensar cómo corregir, permitió sintonizar con las necesidades reales de sus diversos contextos, poner en juego la creatividad de sus actores, y fomentar la reflexión y la evaluación. El proceso mostró renovar expectativas, motivar y estimular luego la búsqueda de propuestas para dar continuidad a la intervención realizada y proyectar experiencias compartidas. A la vez, y esencialmente, permitió que lo que hicieron tuviera sentido para las personas que participaron.

Finalmente, y en línea con lo observado en esta investigación-acción, en la Figura 32 vemos gráficamente, lo que damos en llamar la *potencialidad global* de un proceso de CGC con la estrategia metodológica utilizada. Vemos el proceso en su conjunto, con los dos roles impulsores o de dinamización, los procesos sociales y cognitivos entrelazados, a la vez que los dos niveles en que se dieron en esta experiencia: el grupo de directores y los equipos docentes en los centros. Desde sus tramas, conocimientos y capacidades, puestos en juego en acciones acordes al contexto, es que se llega a lograr el trasvase al colectivo de cada organización y por tanto a las aulas, lo que difícilmente ocurre en un único ciclo de CGC, aunque pudo darse en forma incipiente en algunos centros.

Figura 32

La estrategia basada en CGC implementada y su potencialidad global de generar procesos.



Desplegar la metodología en su plenitud sin embargo, demanda ciclos recursivos, tal cual queda representado en la Figura 33, de manera de generar oportunidades para que los aprendizajes y conocimientos generados, continúen siendo colectivizados y funcionen como base para la creación de otros. Darle continuidad a esta experiencia de CGC acotada en el tiempo, con un nuevo ciclo, significaría partir de un escalón superior, tanto en relación a los conocimientos, como a las tramas relacionales a que dio lugar. La posibilidad de trasvasar a centros y aulas, seguramente se vea incrementada cuando las intervenciones son consecutivas y sistemáticas, en un camino dinámico y con efecto acumulativo que contribuya al desarrollo de nuevas capacidades, acordes a las realidades diversas y cambiantes en que funcionan las organizaciones educativas.

Figura 33

Ciclos recursivos de metodología CGC que impactan en el desarrollo organizacional.



Tal como afirma Moga (2020), los ciclos continuos desencadenan un proceso en espiral en el que paulatinamente se ven incrementados los aprendizajes en las personas y en la organización, al expandirse los conocimientos de las diferentes comunidades de práctica, y volverse cada vez más relevante lo holístico, lo interdisciplinar y lo inclusivo.

Importa en último término resaltar, que la estrategia metodológica de CGC, muestra entrelazarse no solamente con las CPA, por contribuir a conformarlas, sino también con la gestión curricular, implícita en las dinámicas de trabajo de los equipos y directivos y ligada a las intervenciones en los centros. Autoevaluar y acompañar prácticas identificando su capacidad de inclusión, realizar seguimiento y acompañamiento a los estudiantes para prevenir su desvinculación, proponer estrategias didácticas que contemplen las necesidades de los estudiantes, fueron ejemplo de ello en esta experiencia. Asimismo, prácticas de autoevaluación fueron integradas, espontáneamente, en el propio proceso de CGC de uno de los centros participantes, y podrían complementar procesos de CGC. El desarrollo profesional centrado en la institución educativa y la escritura epistémica, quedan naturalmente incluidos en la metodología CGC. Y si bien las etapas que propone Figueroa (2020), de jaquear, erotizar y tejer, no se vinculan a la CGC, ambas estrategias comparten el propósito de reconstruir los sistemas relacionales y las formas de distribuir el poder.

3. Las nuevas prácticas, la cultura participativa y la autoría colectiva

Un país que estuvo a la vanguardia en la región en materia educativa hasta mediados del siglo pasado, hoy recibe a la revolución del conocimiento con pronunciada inequidad, y con comunidades educativas poco saludables. Las nuevas generaciones aguardan por una educación que les ofrezca y aliente al futuro.

Agotados los tiempos de teóricos y de observadores desapasionados, como afirma Najmanovich (2017), este andar nos ha llevado a buscar otros enfoques desde los que mirar, interpretar e intervenir en nuestra realidad. Han quedado reflejados en las tres premisas que figuran en el primer punto de este capítulo, y son las que enmarcan conceptualmente la búsqueda de herramientas para promover la renovación de las prácticas educativas, desde los liderazgos directivos. Pretenden ser un punto de partida para mirar con nuevos ojos nuestros propios espacios de trabajo profesional, dolorosamente atados a ritos y rutinas, en los que la creatividad y el entusiasmo frecuentemente quedan afuera.

La epistemología de la cultura participativa y la inteligencia distribuida (Pérez Gómez, 2013), permite comprender a las organizaciones, no ya como hechos técnicos y controlables, sino como sistemas vivos donde interactúan personas que comparten prácticas, generan criterios propios y formas de responder a las diversas situaciones que se les presentan. Estos ecosistemas vivos son unidades con capacidad autotransformarse y evolucionar, en una forma de co-crear, propia de los seres humanos en interacción con el mundo, y de acuerdo a las “herramientas e instrumentos, conceptuales y materiales, personales y sociales, tanto virtuales como reales”(Najmanovich, 2017, p.32) de su mente colectiva. Impulsada por sus necesidades contextuales, busca los cambios, entrelazando lo ético, lo emocional, lo cognitivo, lo estético y lo práctico.

Hemos recorrido posibles estrategias que contribuyan a operacionalizar estas transformaciones, experimentando aquella que guarda coherencia epistemológica y ontológica con las premisas mencionadas, la metodología de CGC. La experiencia transitada nos muestra nuevas formas de intervenir, con foco en el avance de las propias organizaciones hacia un nuevo modelo

pedagógico. Un modelo basado en la cooperación y la complementariedad de roles, donde tanto los estudiantes como los docentes y directores seamos sujetos de aprendizaje, a la vez que productores de conocimientos. Un modelo donde es esencial ser y hacer, colectivamente, lo que queremos sean y hagan nuestros estudiantes: ciudadanos creativos y críticos, participativos, solidarios y humanos, permanentes aprendices y constructores de conocimientos, responsables del mundo que construimos y entregamos a las generaciones futuras. “No se trata tanto de qué enseñar (contenidos) sino de cómo enseñarlos (procesos) y dónde y con quién (contextos y comunidades de aprendizaje)” (Pérez Gómez, 2017, P. 42).

Son esas organizaciones las que enseñarán sin coagular la experiencia, ni reducirla o estereotiparla como propone Najmanovich (2017). Y requieren que configuremos “un *nosotros* que expanda las posibilidades convivenciales” (p.33), a partir de lo magmático de un universo multiforme que se abre ante nosotros y donde nada está determinado. Sus redes dinámicas hacen surgir múltiples configuraciones y tenemos que ser capaces de crear y sostener las que sean favorables para una sociedad donde ha mutado, asevera Lewkowicz (2004), el “concepto de hombre, del lazo social y del Estado” (como se citó en p.32).

Confiamos en que los aprendizajes que nos deja esta investigación-acción, siempre provisorios, aporten al diseño de estrategias que acompañen los procesos evolutivos de los centros educativos. Una nueva generación de políticas que aspire y se inspire en promover, valorar y acompañar el accionar colectivo como motor de la creación de conocimientos, y como producto de los procesos de autotransformación, tal vez lleven a aprovechar tanta capacidad y conocimiento, tanta creatividad que parece estar ignorada por nuestra sociedad.

“Decía Marcel Proust que “no se trata de buscar nuevas tierras sino de mirar con nuevos ojos”. Me gustaría agregar que las tierras modifican a los ojos, que aprenden a mirar diferente en cada entorno” (Najmanovich, 2017, p.34).

4. Limitaciones de este estudio

Por tratarse de una investigación acción, sus resultados no son definitivos ni generalizables. El estudio permitió observar la metodología de CGC en acción, en este caso con directores y sus centros. Sería valioso contar con otros estudios que lo complementen y contribuyan a incrementar los conocimientos sobre la CGC en ámbitos educativos uruguayos, y otros dispositivos que actúen como herramientas del accionar de los liderazgos educativos. En particular consideramos vital experiencias que impliquen ciclos recursivos con esta metodología u otra con potencialidad para promover el desarrollo de las organizaciones educativas.

5. Aspectos éticos de la investigación

La investigación se realiza en estricto cumplimiento de la reserva y privacidad de la información. Fueron tramitadas las autorizaciones correspondientes ante las autoridades de cada subsistema y se solicitó el consentimiento informado a los participantes, en cada instancia en que se grabó el intercambio, las entrevistas y los grupos de discusión.

6. Validez de esta investigación-acción

Desde la construcción social del conocimiento en que se posiciona este estudio, las percepciones de quienes participaron son las que le otorgan confirmabilidad. Fueron quienes dieron valor a la experiencia en su conjunto. Aunque la cristalización del cambio es inasible para una experiencia acotada en el tiempo, hacemos nuestras las palabras de Sandín (2000):

Asimismo, el énfasis que los diversos autores atribuyen a la validez como acción, utilidad o “empowerment” nos recuerda la estrecha relación entre investigación e intervención, entre pensamiento y decisión (Tejedor, 1995). En ese sentido, recordemos la importancia de la transformación como criterio de validez en los procesos de investigación-acción así como de la cristalización del cambio como indicador del nivel de incidencia e impacto del proceso. (como se citó en p.239)

Referencias bibliográficas

Aguerrondo I., Vaillant D., 2015, El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF, Panamá.

<http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/11/el-aprendizaje-bajo-la-lupa-Aguerrondo-Vaillant-1.pdf>

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas del cambio? Documento preparado para la revista Journal of Educational Change, Octubre de 2004. Facultad de Educación Universidad de Mánchester Reino Unido.

Alliaud, A. (2013). Las tareas de los docentes, presentación de Andrea Alliaud, "El rol del profesor", en el Encuentro Internacional de Educación 2012/2013, organizado por Fundación Telefónica (Archivo de vídeo). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5IPTVf0iUOo>

Alliaud, A. (2016). El docente como productor. Seminario "Prácticas emancipatorias en la escuela: debates y desafíos actuales" (Archivo de vídeo). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nyjwRAF6ra8>

Alvarado Mendoza, N.(2019).Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. Revista REDINE. Vol. 11. N° 1, ene-jul. 2019. Pp.9-22- Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Venezuela.

https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Alvarado+Gesti%C3%B3n+curricular+desde+la+visi%C3%B3n+del+docente+como+constructor+de+curr%C3%ADculo&btnG

≡

Álvarez, M.del C. (2015). La relación teoría práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. Artículos arbitrados. pp.363-371. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Santander. España. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049003>

Ameigeiras, A. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social.En Estrategias de investigación cualitativa. Vasilachis de Gialdino, I. Coord. Pp. 107-149. Ed. Gedisa. Barcelona.

- Armengol C., Rodríguez, D. (2006) La moderación de redes, algunos aspectos a considerar. *Educación* 37, 2006, pp.85-100. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://educar.uab.cat/article/view/v37-armengol-rodriguez>
- Arnold Cathalifaud, M.(2008). Las organizaciones desde la teoría de los sistemas sociopoieticos. *Cinta de Moebio*, (32), 90-108. <http://www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html>
- Barbosa, D., Mihi, A., Noguera A. (2014). Gestión del conocimiento y liderazgo: Perspectivas de relación. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 10, núm. 1, 2014, pp. 57-70
Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982014000100005
- Beso Utrera, M.J., Campos, E., Sacanell E., Rey García, A., Ruiz de Querol, R., Muntada, M. (2020). La transformación de la organización a través de Conversaciones. En *La nueva gestión del conocimiento*. Gairín Sallán J., Suárez C., Díaz-Vicario, A., Editores. pp.158-166. 2020. EDO-UAB Wolters Kluwer España, S.A.
- Blejmar, B. (2013). El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Bolívar, Antonio (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela.
- Bolívar, A. (2001). Los Centros educativos como organizaciones que aprenden. Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (España).
- Bolívar, A. (2013). Cambio y liderazgo educativo en tiempos de crisis. *OGE Organización y Gestión Educativa* · Nº 4 - Mayo-Junio de 2013. Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2019). Desarrollo y capacitación de la escuela. Líneas actuales en política y gestión. Monográfico. *Revista sobre educación y liderazgo educativo*. DYLE Nº 1. Universidad de Granada.

- Bolívar, A., Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores) et al. *Mejoramiento y Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE, Santiago.
- Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506.
- Bolívar, A., Luengo, Fl. (2019). Colegialidad docente y aprendizaje organizativo: claves para mejorar la capacidad profesional docente. Proyecto Atlántida. En: *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Jesús Manso y José Moya (Coord.). March 2019. Pp. 77- 88. Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza- ANELE. Red por el Diálogo Educativo, REDE.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. . En *la lectura y la escritura, un problema asunto de todos*. Coords. P. Carlino y S. Martínez. Pp. 51-90. Universidad Nacional de Comahue. Neuquén.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Investigación temática *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 2013, Vol. 18, Núm. 57.
- Cassany, D. y O. A. Morales. (2009) “Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos”. En D. Cassany, comp. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, pág. 109-128. Paidós. Barcelona.
- Castro Rubilar, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución Educativa. *Horizontes Educativos*, N° 10, 2005, pp. 13-25. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

- Coll, C. (2015). Ecologías del aprendizaje, experiencias de aprendiz. Seminario internacional “Nuevos contextos, múltiples mecanismos: Ecologías de aprendizaje” Grupo de investigación Edul@b de la Universitat Oberta de Catalunya. (Archivo de vídeo). Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=rLtGYebPSJs>
- Cullen, C. (1997). Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. En Ficha Bibliográfica. Federación de Educadores Bonaerenses D .F. Sarmiento. Departamento de Apoyo Documental. Paidós, 1997. Buenos Aires.
- de Arteché, M. R. (2011). Retos y alternativas de la gestión del conocimiento (GC) como propuesta para la colaboración en organizaciones inteligentes. EDUCAR, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 121-138. Universitat Autònoma de Barcelona. España.
- De Corte, E. (2016). Avances históricos en el entendimiento del aprendizaje. En: La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. Serie Aprendizajes y Oportunidades. OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO 2016.
- De la Fuente, A. (2019). Una gramática escolar para la autogestión: El caso de la Comunidad Educativa Las Rosas, una escuela de gestión social. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
<https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1843/te.1843.pdf>
- Figueroa Llambias, C. (2020). Promoviendo el caos colaborativo y la afectividad para gestionar el conocimiento en la administración pública. En: La nueva gestión del conocimiento. Gairín, J., Suárez, C. I. Díaz-Vicario, A. Editores. 2020. Pp. 132-142. EDO-UAB Wolters Kluwer España, S.A.
- Gairín, J. (1999). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Editorial La Muralla. Madrid.
- Gairín, J. (2014a). Organizaciones que aprenden y generan conocimiento. Catalunya econòmica, 521(2), 52-53.
https://www.academia.edu/15357818/Organizaciones_que_aprenden_y_generan_conocimiento

- Gairín, J. (2014b). La gestión Educativa para el siglo XXI. Conferencia del Dr. Joaquín Gairín impartida en el marco del XXI Simposium de Educación: Educar para habitar el siglo XXI. Febrero de 2014. (Archivo de vídeo). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gMzGvbrHOMg>
- Gairín, J. (2015). Cambio y mejora en educación. La implicación del profesorado, directivos y sistema educativo. Joaquín Gairín Sallán. Iniciativas para el desarrollo educativo y socio comunitario (DCI-ALA/2014/351-291). Universitat Autònoma de Barcelona. San José de Costa Rica, 23 de Julio de 2015.
- Gairín, J. (2017). Creación y gestión del Conocimiento intergeneracional. Reflexiones y propuestas. Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas. Núm. especial - 1/2017. Págs. 42-59. Ed. Síntesis. Madrid.
- Gairín, J., Rodríguez, D. (2010). Programa de creación y gestión del conocimiento (plan i+d+i: Ref. Edu2010- 18506) EDO - UAB - ACELERA. <https://doczz.es/doc/5804130/programa-de-creaci%C3%B3n-y-gesti%C3%B3n-del-conocimiento>
- Gairín, J., Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas EDUCAR, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 31-50. Universitat Autònoma de Barcelona Barcelona, España.
- Gairín, J., Rodríguez D., Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador / gestor de redes de gestión de conocimiento. Monográfico 2007 Volumen extraordinario. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Universidad de Salamanca. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. Revista de Ciencias Sociales (RCS). Vol. XV, No. 4, Octubre - Diciembre 2009, pp. 620 - 634. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182009000400005
- Gather, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Editorial Graó. Barcelona.

- Gil Jiménez, P. (2010). Teoría Ética de Lévinas. Cuaderno de materiales Filosofía y Ciencias Humanas, No. 22. Madrid. <http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>.
- Gore, E. (2003). El papel de las escuelas en la construcción de una sociedad civil. Reflexiones alrededor de una experiencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=302739>
- Gore, E. (2009). Prácticas colectivas y redes de aprendizaje. Revista IRICE. CONICET, 2009, 20, pp. 13-19. Universidad Nacional de Rosario.
- Gore, E. (2021). La vida en las organizaciones: el aprendizaje como acción colectiva. Ernesto Gore. - 1a. ed. Revisada - 1a reimp. Granica, 2021. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gros, B. (2008). Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores) et al. Mejoramiento y Liderazgo educativo en la escuela: once miradas. Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE, Santiago.
- INEEd (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, Montevideo. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>
- INEEd (2020). Estudio de salud ocupacional docente. Montevideo: INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Estudio.pdf>
- INEEd (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- INEEd (2022a). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1 (edición revisada). <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

- INEEd (2022b). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo (edición revisada). <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), 83-101. Amsterdam, Países bajos.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación - REICE. Vol. 9, N° 1, pp. 65-83. España. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado. Serie Fundamentos de la educación. Editorial Graó. Barcelona.
- Liberman, K. (2017). La inteligibilidad reflexiva de lo que ocurre: perspectivas etnometodológicas sobre la comunicación del sentido. Revista Enfoques Vol. XXIX – N.º 1 – 2017. pp. 65-104. Universidad de Oregon. UAP.
- Lozares Colina, C., Teves, L., Muntanyola, D. (2006) Prólogo. Del atomismo al relacionismo: la red sociocognitiva como paradigma de cambio en la concepción de lo social y de la cognición. Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales, vol. 10, jun. 2006. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Magro Mazo, C. (2019). Escenarios para una nueva profesión. En Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano. Pp. 189-197. REDE - ANELE - March 2019. Jesús Manso y José Moya (Coord.) Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza, ANELE.

- Maldonado, G., Peña, N., Serván, M., Soto, E. (2021). Miedo a innovar. Las competencias docentes como ejes de sentido. Una experiencia de investigación-acción en la formación inicial del profesorado. *Revista de Investigación e Innovación Educativa* nº 105, 2021. Málaga. España.
- Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44.
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Moga, A. (2020). La gestión del conocimiento en el desarrollo profesional De los docentes. Director del Centre de Recursos Pedagògics del Baix Llobregat-6 (Catalunya) España. En *La nueva gestión del conocimiento*. Joaquín Gairín Sallán-Cecilia Inés Suárez-Anna Díaz-Vicario. Editores. 2020. EDO-UAB Wolters Kluwer España, S.A.
- Muñoz, G. (2020). Consultoría para elaborar las bases de un Reglamento de Centros Educativos para su transformación y fortalecimiento. *Propuesta de Reglamento de Centros Educativos y Claves para su Implementación*. BID. Montevideo. Uruguay.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 6. N° 14, set.2001, pp. 106-111. Argentina.
- Najmanovich, D. (2007). El desafío de la Complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Utopía y Praxis Latinoamericana* V.12 N°38. Maracaibo. Universidad CAECE, Argentina.
- Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Propuesta Educativa*, (32), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704008>
- Najmanovich, D. (2010). Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación. *Educar y aprender en la sociedad-red. Metamorfosis del conocimiento: Crisis, Cambio y Complejidad*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61292490/Educar_y_aprender_en_la_sociedad-red_corregido20191121-69958-i03a2f-libre.pdf?1574369568=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEpistemologia_y_Nuevos_Paradigmas_en_Edu.pdf&Expires=1680716500&Signa

Najmanovich, D. (2017). La organización en redes de redes y de organizaciones. En: Biblioteca Virtual del Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/954/1/La%20organizacion%20en%20redes%20de%20redes%20y%20organizaciones.pdf>

Nermiña, R., García, H., Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y Problemas Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 13, N° 2, pp. 1-13 Universidad de Granada.

Núñez, I. P. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. Acimed, 2004 - researchgate.net

Olivera, D. (2015). Docencia en Uruguay. Institución y burnout. Trabajo final de grado. Facultad de Psicología. UDELAR. Montevideo.

Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre Ángel I. Pérez Gómez (Coordinador) Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11-14.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002>

Pérez Gómez, Á. (2012). Educarse en la era digital. Ediciones Morata.

Pérez Gómez, Ángel (2013). La era digital. Nuevos desafíos educativos - Sinéctica N° 40 -versión Online Tlaquepaque ene./jun. 2013 Separata CAPÍTULO 1. (Capítulo libro citado, aparece 2013).

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100009

Pérez Gómez, 2017. Aprender a investigar, eje de la renovación pedagógica de la Enseñanza universitaria. En: La universidad en cambio: gobierno, renovación pedagógica, ética y condiciones laborales del profesorado / Juan Manuel Escudero Muñoz (dir.), Mónica Vallejo Ruiz (dir.), pp. 74 a 100. 2017. Universidad de Málaga. España. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/01/CAPITULO-4.pdf>

- Pérez Gómez, A. (2022). Reseña del libro: Pedagogías para tiempos de complejidad. De la información a la sabiduría. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina. Revista Márgenes, Homenaje a Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga, Vol. 3 (3), set. 2022, pp. 270-273. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14655>
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez E., Serván Núñez M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 29, núm. 3, 2015. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Málaga. España.
- Perlo, C. (2009) La organización como producto de la acción individual y colectiva: El aprendizaje organizacional. Universidad Nacional de Rosario. Capítulo 2: La organización como producto de la acción individual y colectiva: El aprendizaje organizacional.
- Perlo, C. (2017) Autopoiesis y poder. De la jerarquía a la trama de la vida. Enfoques · enero–junio 2017 · Volumen XXIX · N.º 1 · 105–121
- Perlo, C., Riestra M.R., Costa, L. (2009). Investigar el mal-estar, construir el saber estar para generar bien-estar en nuestros contextos organizativos. Revista IRICE, 2009, 20, pp. 7-12. Rosario. Argentina.
- Perlo, C. L., De La Riestra, M del R., Lopez Romorini, V. (2010). Una perspectiva compleja del mal-estar en las organizaciones laborales: La objetivación de arquetipos sistémicos como recursos para el cambio. Iº Congreso Universitario Latinoamericano de Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-IRICE-CONICET, Rosario, Argentina. <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3871/Una%20perspectiva%20compleja%20del%20mal-estar%20en%20las%20organizaciones%20laborales.pdf?sequence=3>
- Piedra Cueva, V. (2012). El impacto de la autoevaluación en las culturas institucionales de educación media. Investigación realizada en año sabático otorgado por CES-ANEP.

<http://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017->

[08/Autoevaluacion%20en%20las%20culturas%20institucionales%20liceales.pdf](http://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-08/Autoevaluacion%20en%20las%20culturas%20institucionales%20liceales.pdf)

Piscitelli, A. 2020. De la innovación boutique al cambio formativo permanente a escala. Alejandro.

UDESA, UBA, UNTREF/Argentina. En La nueva gestión del conocimiento. Joaquín Gairín

Sallán-Cecilia Inés Suárez- Anna Díaz-Vicario, Editores. 2020. EDO-UAB Wolters Kluwer

España, S.A.

Porlán, R. (2022). Automatismos y Conciencia: claves para la formación docente en la universidad.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3(3), 45-54.

<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/issue/view/720/481>

Resnick, L.- Spillane, J.-Goldman, P. & Rangel, E.(2016) Implementación de la innovación: de los

modelos visionarios a la práctica cotidiana. Universidad de Pittsburgh y Universidad

Northwestern. En La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la

práctica. Serie Aprendizajes y Oportunidades. OECD, UNESCO, UNICEF - 2016.

Rincón, S., Gallardo, Villagra, C., Mellado, M.E., Aravena, O. (2019). Construir culturas de

colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. Horizonte educativo

RLEE, 2019, volumen XLIX N° 1 páginas 241–272. Nueva época. México.

Rivas, A. (2019). ¿Quién controla el futuro de la educación? Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo

XXI Editores. Argentina.

Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación

teórica. Educar 37, 2006, pp. 25-39. Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodríguez D., 2009, La Creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas:

barreras y facilitadores. Un estudio multicaso. Tesis doctoral. Dirigida por Joaquín Gairín

Sallán. Universidad autónoma de Barcelona.

Rodríguez D., Gairín J., (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en

las instituciones educativas Educación Vol. XXIV, N° 46, marzo 2015, pp. 73-90. Universidad

Autónoma de Barcelona.

- Roni, C., Carlino, P. (2014). Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires.
- Rué, J. (2001). Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología. Pedagogía Aplicada, UAB, 2000.
- Sacchi, S. (2005). Gestión del Conocimiento. Cátedra de Administración Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Universidad de Trujillo.
- https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56087174/Gestion_del_Conocimiento-with-cover-pagev2.pdf?Expires=1667618988&Signature=G40PS5U9~Ns99Pb0OHN8w8ao2NJVpJmCgrgBFv1ZvG41yvKmenTf9Es76cN0oZ9QfgakVmFC6tkIAfm9ES8S0btY3kQWlpiiRjUUJ0t9SolV6XQOij7dCaPmqKiiY~RW2g
- Sandín, M. Paz (2000). Criterios de validez en la investigación Cualitativa: De la objetividad a la solidaridad Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 1, págs. 223-242.
- Universidad de Barcelona
- Sañudo, L. 2012, El papel de las Redes profesionales de Investigación en un mundo globalizado. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE (2012), Volumen 10, Número 3.
- Saussois, J.M. (2010) Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo N°2, año 2010. El texto corresponde a la conferencia magistral realizada por el Prof. Saussois en el V Simposio Internacional de Análisis Organizacional “ El campo organizacional y las nuevas fronteras de lo público y lo privado”. Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires, 12-14 de diciembre de 2007.
- Santos Guerra, M.A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares. Madrid.
- Santos Guerra, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N°68 (2010), pp. 175-200.

- Vázquez, M. (2011). Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?. España: Davinci Continental.
- Vázquez, María Inés, 2013, La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. Educación Vol. XXII, N° 42, marzo 2013, pp. 117-134.
- Vázquez M. I. (Coord.) 2018 Aportes al procesos de desarrollo organizacional del IUACJ (Sede Mdeo). Equipo de investigación EDO-IUACJ: Barrios, L., Borgia, F., Fagundez, R., Álvarez S. (Asistente). Montevideo.
- Vaillant D. (2017) Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas. Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE, Santiago.
- Vaillant D., Marcelo C. (2021) Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2021, 19(4), 55-69. ORT, Uruguay- Universidad de Sevilla, España
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003Universidad>
- Vezub, L. F.(2010) El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias. UNESCO Instituto de Planeamiento de la educación. Buenos Aires.
- Yuni, J. A., Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar : recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. José Alberto Yuni y Claudio Ariel Urbano. - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2014.

Anexo 1

Tabla 21

Siglas, abreviaturas e identificadores utilizados en esta investigación-acción

Sigla	Significado
AO	Aprendizaje Organizacional
CGC	Creación y Gestión del Conocimiento
CPA	Comunidades Profesionales de Aprendizaje
DD/DI	Docencia directa/Docencia indirecta
EMS	Educación Media Superior
EPD	Encuentro parcial con un directivo o con dos de un mismo subsistema y quien modera
EPE	Encuentro parcial con el equipo de un centro, su directivo y quien modera
EPE	Encuentro parcial con el equipo de un centro, su directivo y quien modera
GC	Gestión del Conocimiento
GD	Grupo de discusión
OA	Organizaciones que Aprenden
OE	Observadora externa
Identificadores	
Descripción	
A, B, C, D, E, F, G	Cada letra identifica a uno de los centros a que participan
A1, A2, A3...	Entrevista a directivo de centro + número de pregunta.
AGD, BGD, CGD...	Grupos de discusión de equipo + letra que identifica al centro
Bitácora	Bitácora: B + fecha de registro
E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10	Encuentro y el número de la secuencia de los 10 encuentros: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.
Grupo CGC	Del grupo de directivos que realiza el proceso de CGC
RE1, RE2, RE3...	Registros de los Encuentros: letra E + su número

Anexo 2

Entrevista en profundidad a directores del Grupo CGC

En relación a la integración al grupo de directores

- 1 - ¿Qué te motivó a aceptar la invitación de integrarte a este grupo de directores?
- 2 - El problema común definido por el grupo, ¿por qué crees que es relevante para la realidad de tu centro educativo?
- 3 - Los intercambios realizados en el grupo, ¿aportaron al enfoque que habías dado al tema de la inclusión hasta ese momento?
- 4 - Las acciones que realizaron los colegas del grupo, ¿contribuyeron a enriquecer en algún sentido las que se concretaron en tu centro?
- 5 - ¿Qué modificarías del modo de trabajo del grupo de directores?

En relación al equipo de trabajo y las acciones realizadas en el centro educativo

- 6 - En relación al equipo que participó de esta experiencia en tu centro, ¿crees que se motivó con la propuesta?
- 7 - En caso afirmativo, ¿qué fue lo que permitió que así fuera?
- 8 - ¿El equipo logró darse alguna modalidad de trabajo y pudieron realizar algún registro?
- 9 - Desde los enfoques que desde la gestión se plantearon en el Grupo para abordar la inclusión, tomaste uno y lo trabajaste con tu equipo. ¿Cómo llega al aula ese abordaje? ¿Desde el nivel operativo de la gestión cómo se logra que la propuesta impacte en el aula?
10. ¿Se dio alguna conexión entre las acciones del equipo y los demás docentes del centro? (¿Tuvieron conocimiento de las mismas, se involucraron, participaron de alguna acción?)
- 11 - Si esta experiencia se repitiera, ¿modificarías algo en relación al trabajo con tu equipo?
- 12 - ¿Crees que a tu equipo le aportó en algún sentido esta experiencia?
- 13 - Algo más que quieras agregar...

Anexo 3

Guía para grupos de discusión

1 - Aspectos que motivaron la participación y modalidad de trabajo.

¿Qué fue lo que les motivó a conformar este equipo cuando se los propuso la directora/el director ?
¿Les pareció relevante el problema a abordar para la realidad de la escuela/liceo/instituto abordar?,
¿por qué? ¿Lograron darse alguna modalidad de trabajo como equipo?, ¿cuál? ¿Registraron lo
realizado?

2 -Relevancia de la problemática seleccionada y su abordaje

El abordaje de este problema, ¿les llevó a incorporar alguna práctica, alguna perspectiva o algún
conocimiento que no habían tenido en cuenta en la escuela/liceo/instituto?, de ser así, ¿cuál o
cuáles?

3 - Valoración sobre la intervención y modo de trabajo

¿Qué relación hubo entre las acciones que implementó el equipo y el resto del colectivo docente?
¿De qué forma las acciones realizadas incidirán sobre el problema?

4 - Proyecciones para el 2022

Si fueran a planificar acciones para el año próximo, ¿apuntarían a atender este mismo problema?,
¿continuarían con las acciones emprendidas o pensarían en otras?, ¿qué tendrían en cuenta?

Anexo 4

Participación por centro en encuentros totales y parciales

Tabla 21

Participación por centro en encuentros del Grupo CGC y de encuentros Parciales (EPD y EPE).

Grupo CGC	1ra. etapa	2da. etapa	Total encuentros Grupo CGC	Encuentros parciales 1ra. etapa	Encuentros parciales 2da. etapa	Total de encuentros en que participa cada centro
Directores de centros que lo integran	5 encuentros	5 encuentros	10 encuentros	EPD	EPD/ EPE	
A	participa de 3	participa de 4	7/10	A-F	1 EPD 1 EPE	10 (7 + 3)
B	participa de 5	participa de 5	10/10	B-E	1 EPE	12 (10 + 2)
C	participa de 4	participa de 5	9/10	---	1 EPE	10 (9 + 1)
D	participa de 5	participa de 5	10/10	---	---	10
E	participa de 1	participa de 3	4/10	E-B	1 EPD	6 (4+2)
F	participa de 2	participa de 1	3/10	A-F	1 EPE	5 (3 + 2)
G	participa de 3	---	3/10	---	---	3
H	---	---	---	---	---	---

Nota: EPD: encuentro parcial con directores. EPE: encuentro parcial con equipos y su director.
 El centro G debió interrumpir su participación ante los problemas de salud de su directivo.
 El centro H no concretó su incorporación al Grupo CGC.