

El liderazgo pedagógico y la formación continua de los docentes

Isabel Achard y Analí Baráibar

«La formación permanente capacita a las personas a vivir el cambio en la continuidad y la continuidad en el cambio»

Kolvenbach, P. (2002, p. 2)

El liderazgo pedagógico y la formación continua de los docentes
ISABEL ACHARD
ANALÍ BARÁIBAR 17

Introducción

Educar es desarrollar y abrirse al mundo. Mejorar la educación requiere contar con docentes solventes, con una buena formación inicial, que se mantienen actualizados, activos y comprometidos en su propio desarrollo profesional y personal. La formación no es solamente una tarea, es también una concepción y una actitud vital de apertura al aprendizaje, que no puede reducirse a una carpeta de méritos ni atribuirse a la responsabilidad exclusiva de cada docente. Los directores de cada centro y las autoridades del sistema educativo tienen entre sus cometidos principales ofrecer las condiciones para promover y posibilitar su formación permanente.

Estimular y sostener el desarrollo profesional docente (DPD) es imprescindible para «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», como manifiestan la ONU (2015) en su Agenda 2030, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, referido a la educación, y la Unesco (2021) en su reciente informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*.

El DPD es un proceso continuo que incluye toda la trayectoria profesional, abarcando diversas etapas con particularidades específicas. Este capítulo invita a reflexionar sobre la formación continua de los docentes, las estrategias y los dispositivos disponibles, y el liderazgo pedagógico. Se comparan resultados de algunas investigaciones recientes sobre percepciones de

directores y docentes de enseñanza secundaria en Uruguay y se finaliza con posibles proyecciones y sugerencias para fortalecer la formación docente continua.

Desarrollo profesional docente, formación continua y liderazgo pedagógico

En un mundo caracterizado por constantes transformaciones, a nadie escapa la necesidad de mantenerse actualizados como ciudadanos y como profesionales. Los avances de la ciencia y la investigación, la tecnología y los cambios socioculturales, sumados a los impactos ambientales, las economías globalizadas y las necesidades masivas de desarrollo humano con equidad, interpelan a todos. El dinamismo y la velocidad de los cambios propios de este mundo posmoderno y líquido (Bauman, 2013) exigen desarrollar un pensamiento complejo para comprenderlo (Morin, 1990). El uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado nuevas formas culturales de vida a nivel individual, colectivo y global, lo que ha provocado en este siglo profundas transformaciones (Harari, 2021). La circulación de información, comunicación y saberes de manera instantánea y global modificó las formas de relacionamiento, percepción y lenguajes, demandando nuevos modelos de enseñanza y aprendizajes.

Recurrentemente se levantan preguntas fundantes: ¿cuál es o debería ser la enseñanza para el siglo XXI?; ¿qué lugar ocupan la escuela y los docentes?; ¿cuáles son las finalidades, los valores, los marcos de referencia y las metodologías más adecuadas?; ¿cómo y qué deben saber, saber hacer, aprender y ser el estudiante y el docente?; ¿es posible definir perfiles?, ¿cuáles?; ¿cómo desarrollar una visión y una ciudadanía global sin desconocer los contextos y las particularidades locales que permiten crear identidades y pertenencias?; ¿cómo combinar adaptación y transformación? Encontrar respuestas, crear ambientes de aprendizaje, atender situaciones sociales emergentes, acompañar vivencias y problemas de convivencia, heterogeneidad cultural, de inteligencias y dificultades de aprendizajes son solo algunos de los desafíos cotidianos que los docentes enfrentan como educadores profesionales, en solitario o colectivamente.

Hay diversidad de posturas sobre el alcance, la finalidad y la extensión de la formación y el DPD (Vaillant & Cardozo, 2016). Se identifican tres concepciones:

- Ligada a la formación inicial básica, con la finalidad de obtener la titulación y acreditar ser docente profesional. Su alcance es restringido. Apunta a la preparación de base para el ejercicio profesional docente y se gestiona fundamentalmente en centros específicos de formación para docentes.

- Concebida como el proceso de formación extendido a lo largo de toda la trayectoria profesional de los docentes. Comprende la formación inicial y la formación continua formal y sistemática de los docentes, mediante jornadas y cursos de actualización, talleres, especializaciones y posgrados (Marcelo, 2011; Marcelo & Vaillant, 2015).
- Con una visión holística, de extensión abierta, incluyendo todas las posibilidades formativas que desde su autorregulación y autonomía el docente incorpora impulsado por su motivación intrínseca, sumando otros actores y condiciones que lo faciliten. Day (2005) incluye tanto aprendizajes naturales como informales, actividades planificadas, individuales o colectivas, a lo largo de todas las fases de la vida docente, siempre que impliquen la adquisición de conocimientos, destrezas e inteligencia emocional al servicio de la revisión, la planificación y el compromiso con su labor educativa en el aula.

La segunda conceptualización es intermedia, amplia y también acotada al ámbito formal, lo que facilita profundizar en su estudio y análisis. Comprende a las autoridades del sistema educativo, a los líderes pedagógicos de los centros y a los docentes como corresponsables de su gestión. Se trata de generar un sistema de apoyos que permita motivar y acompañar la formación continua de los docentes, promoviendo su desarrollo personal y profesional para que mejoren sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, los aprendizajes de todos.

Corresponde señalar que los organismos internacionales enfatizan la necesidad de «profesionalizar a los docentes», procurando direccionar acciones y englobar los esfuerzos e iniciativas que el sistema despliega con la finalidad de exigir desempeños profesionales a sus profesores, vinculando su capacitación a acreditaciones mediante estándares internacionales, con evaluaciones de rendimiento, rendición de cuentas y controles de supervisión para medir impactos. Esta visión los responsabiliza de los resultados y alimenta la desconfianza sobre su labor, enfatizando la necesidad de fiscalización externa. Los concibe como «recursos humanos», en un lugar diferente a las corrientes centradas en la motivación intrínseca como motor de autonomía y estímulo para potenciar el desarrollo profesional permanente.

Villegas-Reimers (2003) articula los tres niveles de gestión del DPD: el sistémico, el organizacional de cada centro y el personal, concibiéndolo como un proceso continuo de larga duración, en el marco de contextos colaborativos, abierto a diferentes dispositivos y estructuras de formación, incluyendo la formación autodirigida, en la que cada profesional desarrolla su propio proceso, construyendo los saberes y las habilidades necesarias para desempeñarse profesionalmente.

Tradicionalmente, la etapa de formación inicial o de base ha sido la más atendida y estudiada, seguramente por ser más corta, sistemática, con una

mallla curricular prescripta normativamente, datos estadísticos anuales y evaluaciones de acreditación en centros de formación específicos.

La formación continua, en servicio o permanente es el tramo más extenso, que acompaña al docente a lo largo de su vida activa como enseñante, con fuerte incidencia en su desempeño. Por tratarse de una etapa más heterogénea, amplia y descentralizada, no es sencillo tomarla como objeto de estudio, pues incluye una multiplicidad dispersa de estrategias y una gran oferta de dispositivos de formación.

Concebir el DPD como una oferta amplia y variada que brinda trayectorias para que cada docente vaya optando, acrecentando sus saberes y, a la vez, siguiendo sus intereses y necesidades implica ampliar su cobertura, diversificar la oferta e invertir. ¿Qué criterios emplear para decidir cuáles, cuántas, dónde y cómo distribuir las propuestas?

Planificar el DPD requiere revisar las necesidades y los intereses de la sociedad, el sistema educativo y los docentes para tomar decisiones. Repensar la formación docente despliega numerosas tensiones políticas y pedagógicas, que paralizan los cambios. Implica repensar la carrera docente, definiendo e integrando posibles trayectos formativos, especializaciones y perfiles docentes, mejorar las condiciones de desempeño, brindar reconocimiento y posibilidades de inserción que estimulen al docente y mejoren la enseñanza. Como afirman Marcelo y Vaillant (2009, p. 78), «la mayor parte de las actividades de formación continua para profesores son sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, fragmentadas y no acumulativas».

Son tres los niveles de gestión educativa implicados en la formación de sus educadores. El nivel más amplio abarca el sistema educativo de cada país² (macro, nacional), el nivel intermedio corresponde a cada centro educativo (meso, institucional) y el nivel individual involucra a cada docente (micro, personal).

A nivel macro, el sistema educativo de gestión pública en el caso de Uruguay organiza la oferta formativa para los docentes desde el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para los docentes de sus subsistemas (Enseñanza Inicial y Primaria, Enseñanza Secundaria, Enseñanza Técnico Profesional y Formación en Educación). Tradicionalmente la oferta es limitada (por recursos presupuestales y responsables para llevarla adelante), permitiendo el acceso solo a algunos de los interesados, ya que el cupo y los requisitos de inscripción no habilitan un acceso universal. Las condiciones laborales de los docentes (especialmente en educación secundaria y técnico-profesional, con

2 En Uruguay el sistema es nacional. En otros países coexisten sistemas autónomos provinciales o estatales (por ejemplo, Argentina y Brasil), lo que complejiza más la consistencia y la distribución de poderes y responsabilidades.

sistema de asignación de horas fraccionadas, multiempleo, intensificación laboral) y el sistema de evaluación y promoción interna de la carrera docente no estimulan ni reconocen de manera sustantiva la formación continua de los docentes, tal como se recoge en los sucesivos Informes del estado de la educación en Uruguay del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay (INEEd, 2015, 2017, 2019, 2021) y en múltiples investigaciones nacionales.

Los centros educativos son espacios privilegiados para la formación continua de los docentes. En función de sus características, necesidades, intereses, posibilidades y contextos, ofrecen dos grandes modalidades de instancias formativas: a nivel masivo, destinadas a agrupamientos de docentes (por temática, nivel, clases o asignaturas), en coordinaciones o en charlas y jornadas, en tanto que otras surgen de iniciativas de los docentes (grupos de estudio, proyectos, visitas de pares). Son las propias comunidades y sus figuras con liderazgo pedagógico (Leithwood et al., 2004; Robinson, 2019) quienes, mediante decisiones institucionales, definen los apoyos y dispositivos concretos que emplean y brindan. Es marcada la vinculación directa entre los resultados educativos y el ejercicio del liderazgo pedagógico en cada centro, generalmente asociada al ejercicio de roles directivos (Contreras, 2016; Robinson, 2019).

A nivel individual, queda claro que ser docente en la actualidad es una actividad de alta exposición y demanda que requiere compromiso, dedicación, vocación y actualización permanente. Imbernón (1994) recuerda que hasta la década de los ochenta esa formación permanente quedaba casi exclusivamente como compromiso personal y solitario de los docentes, con escasa participación de las administraciones educativas. Pérez Esclarín (2007) destaca la esencia del «educador que se reconoce educando de por vida» (p. 158) porque «solo enseñará realmente a aprender el que aprende de su enseñar, es decir, el que somete a reflexión y críticas permanentes su ejercicio de enseñanza para convertirlo también en ejercicio de aprendizaje» (p. 159). En relación con el contenido de dicha formación, privilegia la reflexión sobre el ser, sobre el hacer y sobre el acontecer; sobre la persona del docente, sobre su acción pedagógica cotidiana y su impacto transformador; sobre la realidad, inquietudes e intereses de los educandos, de modo que el centro educativo se vaya asumiendo como un espacio para la reflexión, para aprender a reflexionar y para aprender a enseñar. Valora la práctica y la reflexión sobre ella como proceso de investigación-acción: elementos primordiales para construir el proceso de la propia formación-transformación permanente. El docente con su propia experiencia de aprendiz (Pozo, 2008) es el actor privilegiado, destacado como facilitador, para andamiar los aprendizajes de otros. Como profesional reflexivo (Schön, 1993), destaca su capacidad para planificar, realizar adecuaciones y evaluar sus prácticas, analizando los tres momentos reflexivos: antes, durante y después de la

acción educativa. Esta reflexión puede realizarse en solitario o compartida con pares, conformando comunidades de profesionales críticos, articulando entonces los niveles micro y meso. Se propicia así la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje permanente (Murillo Torrecilla & Krichesky, 2012) en el seno de cada centro educativo, como oportunidad cercana y ágil que, además, favorece el surgimiento de acuerdos y proyectos conjuntos. Implica mantenerse actualizado y abierto a innovar, creando y ajustando propuestas educativas en un rol más creativo-constructivo que expositivo-reproductivo. Los docentes asumen entonces su liderazgo pedagógico propio y lo comparten y lo fortalecen con sus pares en cada centro educativo. Sin duda, la articulación de los liderazgos pedagógicos de directivos y docentes permite fortalecer la propuesta educativa de cada centro, estimulando la posibilidad de crear soluciones adaptadas a las necesidades y los requerimientos de cada contexto.

Fullan (2019) introduce el concepto de líder con matiz, caracterizado por articular tres acciones: la construcción de la determinación colectiva, el compromiso en la participación de la cultura institucional de responsabilidad (con evaluaciones para mejorar), la adaptabilidad y la empatía con el contexto. Estos líderes tienen claro que no hay mejoras si los aprendizajes no son protagonizados desde y por el grupo.

Estrategias y dispositivos para fortalecer la formación docente continua en enseñanza secundaria en Uruguay en los últimos años

Cada subsistema educativo de la ANEP tiene sus características propias en relación con los requerimientos para el desempeño de la profesión. Primaria ha consolidado como requisito de ingreso a la docencia la titulación casi universal de las maestras (94,5 %), en secundaria se llegó al 69,8 % (INEEd, 2021a, p. 21), manteniendo un porcentaje de docentes que carecen de formación inicial específica, situación que se incrementa en relación con la vulnerabilidad de los centros (INEEd, 2021c, p. 30). El sistema no ha podido resolver este déficit formativo histórico, que hace más relevante y significativa la formación continua en servicio, en ausencia de una formación docente inicial universal. Las condiciones de trabajo de los docentes en secundaria (Achard, 2014; ANEP, Censo 2018; INEEEd, 2017, 2019), caracterizadas por la inestabilidad en la elección anual de horas, la alta rotación de centros donde se desempeña, el multiempleo y la alta carga horaria laboral dificultan su participación en instancias formativas colectivas, incluso en las coordinaciones docentes internas.

Es reconocido el valor que tiene el ejercicio del liderazgo pedagógico en los procesos educativos dentro de cada centro. Contar con una figura cuyo rol está centrado en las cuestiones pedagógicas, el acompañamiento y

la orientación a los docentes para mejorar sus prácticas tiene consecuencias positivas en el ambiente, las prácticas de enseñanza y la cultura institucional (Bolívar et al., 2017).

Quien ocupa el liderazgo pedagógico en cada centro usualmente es quien lo dirige y debe hacerse cargo del acompañamiento formativo, sumado a otras funciones de gestión altamente demandantes y urgentes, perdiendo el foco para dedicarse a esta prioridad. No suele contarse con apoyos especializados de otros referentes institucionales permanentes (coordinadores pedagógicos, psicopedagogos, equipos multidisciplinarios).

Vivian Robinson (2019) identifica seis dimensiones esenciales del liderazgo pedagógico tomando como base un metaanálisis de investigaciones previas: 1) el establecimiento de metas y expectativas; 2) la dotación de recursos estratégicos; 3) la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; 4) la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores; 5) el aseguramiento de un ambiente ordenado, seguro y de apoyo, y 6) la relación entre la escuela y la comunidad.

La formación continua de los docentes se ubica explícitamente en la dimensión 4, en la que se destacan las iniciativas de los líderes para fomentar la formación y actualización del cuerpo docente, procurando que estos aprendizajes potencien sus prácticas de enseñanza.

El sistema educativo nacional ha tenido cambios en este aspecto. Con relación a la formación continua de los docentes, en junio 2015 se creó la Comisión de Posgrados y Formación Permanente en el CFE, que ofrece propuestas de posgrados y maestrías unificadas (para todos los subsistemas), y se incorporó la asignación de créditos a la formación, que establece un valor para cada oferta formativa brindando un aval a los esfuerzos invertidos en mejorar la trayectoria profesional. Estos pasos inciden para proyectar una carrera docente más justa con relación al peso y puntaje de la formación, con variedad de perfiles, y la posible incidencia también en la elección de horas docentes. Si el sistema organiza trayectos posibles, la formación deja de ser un conjunto de instancias aisladas para pasar a conformar tramos y especializaciones que cada docente puede elegir y cada centro puede promover. Se podrían crear, al igual que en otras profesiones, perfiles concretos para docentes que deseen especializarse, por ejemplo, en contextos vulnerables, dificultades de aprendizaje, desarrollo científico, ludificación, entre otros posibles.

Investigaciones nacionales recientes sobre la formación continua de los docentes de enseñanza secundaria

El contexto de pandemia por COVID-19 tensó más la realidad social y educativa, actuando como catalizador, al suspenderse —por la aplicación de

protocolos sanitarios de confinamiento— la presencialidad en las escuelas. Como en todo el mundo, en Uruguay se cerraron los centros educativos, pero en muy pocos días se retomó la enseñanza, priorizando su continuidad. Miles de docentes se vieron forzados a desempeñarse en la enseñanza remota de emergencia, acelerando sus conocimientos y competencias informáticas, didácticas, comunicacionales y creativas, rediseñando sus cursos y brindando contención a alumnos, familias y colegas.

Rivoir & Morales (2021) identifican dos factores como los de mayor incidencia en los resultados y las capacidades para encontrar soluciones a la continuidad educativa: las condiciones de infraestructura y conectividad de los países y los antecedentes de políticas educativas de inclusión digital ya implementadas. En Uruguay ambas situaciones estaban «encaminadas», aunque no aprovechadas al máximo, lo que exigió a los docentes formación en simultáneo a las necesidades y muchas adaptaciones (curriculares, vinculables, comunicacionales, tecnológicas), con la consiguiente carga extra de trabajo y dedicación, en un entorno incierto, que aumentó las demandas y también las inseguridades (personales, profesionales, sanitarias y económicas) de todos los actores.

El rol de los líderes pedagógicos se hizo imprescindible. El apoyo institucional, el acompañamiento, la orientación y el estímulo para buscar respuestas y soluciones despertaron un conjunto de iniciativas diversas en las que la creatividad y las posibilidades de cada comunidad educativa se pusieron en evidencia.

A continuación, se exponen dos investigaciones nacionales que dan cuenta de la complejidad del fenómeno, los cambios, las estrategias y los dispositivos que pusieron en juego directivos y docentes, indagando cómo lo percibieron y transitaban en cada contexto. Los aportes permiten comprender en profundidad, analizar y reflexionar sobre lo vivido, centrando la atención en las acciones de formación continua desarrolladas.

La investigación mixta (cuali-cuantitativa) coordinada por Baráibar y Achard (2022) con equipo del Departamento de Educación de la UCU recogió las percepciones de directores y docentes centrándose en el ejercicio del liderazgo pedagógico durante la pandemia. Abarcó a todos los liceos católicos con ciclo básico de Uruguay (74 centros, 90 % del total). El dinamismo del período 2020-2021 implicó la complejidad de gestionar múltiples cambios y ajustes para todos los implicados en cada situación.

Pensar estrategias para dar continuidad a la propuesta educativa, contener a las familias y asegurar el mantenimiento del vínculo educativo-formativo con los estudiantes fue la premisa entre directivos y docentes, en algunos casos con trabajo colaborativo y en otros buscando soluciones en forma individual. Cada etapa demandó nuevas acciones y soluciones para hacer frente a los desafíos emergentes para los actores. Para los directivos implicó organizar e ir ajustando en cada fase aspectos operativos (horarios,

espacios, personal y recursos económicos), pedagógicos (acompañamiento, orientaciones y formación para los docentes adecuando sus cursos en forma permanente a las circunstancias, metodologías, contenidos, modalidad de cursado, cauces efectivos de comunicación, formatos e instancias de evaluación) y emocionales (de contención, cercanía y referencia). Este proceso movilizó al cuerpo docente y llevó a repensar la propuesta educativa priorizando diversos aspectos acordes a cada contexto y momento. En las primeras etapas de 2020, estuvo centrado en no perder el vínculo con el alumno y la familia, y en el segundo año (2021) se priorizaron los aspectos curriculares. Las instancias de aprendizaje y desarrollo de los profesores se vivieron simultáneamente a las necesidades cambiantes que el momento requería. Los dispositivos fueron surgiendo en algunos casos de forma más planificada y en otros más azarosa y creativa. La incertidumbre y la necesidad de garantizar en forma rápida la continuidad de la enseñanza fueron vividas en cada centro educativo como desafío particular.

Al consultar a los directivos sobre la formación continua en su versión más tradicional y formal (asociada a la realización de cursos), el 81 % de los directivos señalaron que se ofrecieron instancias formativas durante la pandemia. Las áreas destacadas fueron: competencias digitales (87,8 %), metodologías de enseñanza y aprendizaje (70,3 %), formación en evaluación (70,3 %) y competencias socioemocionales (66,2 %).

Las iniciativas para motivar y apoyar a los docentes fortaleciendo su desempeño profesional en este contexto no se limitaron al trabajo del director: los pares fueron fundamentales para acompañar el proceso de contención y aprendizajes forzados (uso de recursos tecnológicos, metodologías activas y alternativas de evaluación). La necesidad abrió oportunidades para que emergieran nuevos liderazgos pedagógicos distribuidos en otros actores. Dentro de las instituciones, destacaron los roles articuladores de los adscriptos, coordinadores y referentes de nivel, y los docentes con mayor experiencia y dominio en el uso de recursos tecnológicos. Estos liderazgos emergentes están asociados a los saberes que se desplegaron y circularon en el interior de cada centro para permitir cumplir su misión educativa. En este sentido, se redistribuyeron tareas en el personal, priorizando la estabilidad laboral, sin disponer de recursos para nuevas contrataciones.

Varias direcciones en el proceso de acompañar a sus docentes potenciaron la participación colectiva mediante los espacios de coordinación y habilitaron intercambios abiertos más informales entre los actores internos, recurriendo también a apoyos externos para buscar soluciones a las nuevas situaciones que debían resolver.

Las coordinaciones se realizaron en forma periódica, con flexibilidad, y fueron valoradas como imprescindibles para sostener y guiar al colectivo en ese proceso de incertidumbre e inestabilidad. Reconocen que hubo cambios en el abordaje colectivo de otros contenidos (87 %), y se transformó el tipo

de intercambio (74 %). Las entrevistas permiten agregar que estos espacios resultaron ser un momento vital de encuentro y sostén emocional, no solo destinado a la situación académica. En cuanto al apoyo a los docentes, el 86 % de los directores consideran que se brindó apoyo pedagógico (entre algunas veces o siempre) en todo el período, enfatizando que el proceso de acompañamiento docente tuvo un eje importante en lo emocional, más allá de los aspectos curriculares y pedagógicos.

La supervisión de la planificación fue mencionada por el 57 % de los directores (entre algunas veces y siempre durante ese período), aunque el 32 % señala que no se realizaron visitas de supervisión a clase. El uso de la tecnología para apoyar el acompañamiento incluyó la posibilidad docente de participar en webinars (nacionales e internacionales), realizar reuniones virtuales, tutorías de consulta e, incluso, visitas de dirección y colegas en las clases (en ocasiones, para brindar apoyo operativo; en otras, para supervisar, facilitar condiciones o generar propuestas interdisciplinarias).

El apoyo socioemocional durante este tiempo permitió brindar contención y guiar procesos de formación profesional y desarrollo humano, fortaleciendo la vivencia de comunidad educativa, en la que todos son parte y colaboran para salir adelante juntos. El hecho de ser colegios católicos con tradición en el relato y funcionamiento como comunidad educativa, la cohesión desde la pastoral, la cercanía y el conocimiento personal, y contar con una propuesta educativa explícita de referencia para todos (76 %) y tener proyectos educativos de mejora en curso (80 %) sumaron en términos de estabilidad y rumbo común compartido, dando un claro marco de referencia y certidumbre. Haber participado en instancias formativas vinculadas a los proyectos de mejora previos es reconocido por los docentes como una buena preparación facilitadora cuando irrumpió la pandemia. En algunos centros se aceleró la formación gradual que tenían planificada, para extenderla y abarcar a la totalidad de los docentes. También las familias se sumaron en una dinámica de corresponsabilidad y cercanía sinérgica, para favorecer la continuidad de aprendizajes de sus hijos/estudiantes.

Otro estudio nacional realizado por el INEE (2021b) releva las precepciones de los docentes sobre lo vivido en este período de pandemia con una encuesta a nivel nacional con una muestra de 75 centros y 4.396 docentes. Participaron 2.686 personas, lo que representa una tasa de cobertura del 61 %. Esta investigación da cuenta de la complejidad que implicó transformar los espacios áulicos y reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de total incertidumbre. Destacan como dificultad el acompañar a sus alumnos en ese contexto, principalmente motivarlos para que participen y se entusiasmen con la propuesta educativa. En cuanto a los recursos, señalan que se intensificó el uso de todos los recursos ofrecidos por Ceibal y se complementó por WhatsApp, para lograr una comunicación fluida con los

alumnos de los diversos sectores sociales. A nivel privado se destaca el uso de plataformas de videoconferencias, como Zoom y Meet. Para implementar su uso masivo fue necesario brindar respaldo y formación en servicio.

Se enfatiza la complejidad del proceso que afectó el bienestar general de los docentes con relación a su labor cotidiana, por temas económicos y de conectividad, alterando y superponiéndose con sus tareas del hogar en volumen y simultaneidad. El aula en la casa y la casa expuesta, de docentes y alumnos, generó situaciones muy variadas y desafiantes. Tener que resolverlas en la marcha fue también un aprendizaje en servicio de ejercicio de la docencia en la incertidumbre y procesando situaciones inusuales.

En suma, ambas investigaciones dan cuenta de la complejidad y las dificultades que este período supuso para el liderazgo pedagógico de directivos y docentes como actores responsables directos de la enseñanza. Concluyen que, desde la percepción de los directivos y docentes, se vivió como un período que a nivel de la enseñanza y los aprendizajes curriculares fue negativo, pese a todos los esfuerzos realizados, reconociendo que los procesos nacionales iniciados en la incorporación de la tecnología (Plan Ceibal) y el compromiso amortiguaron los efectos. Asimismo, reconocen que esta disrupción propició espacios colectivos de pensamiento para resolver las situaciones con los recursos con los que se contaba, empleándolos de forma creativa. Se desplegaron dispositivos alternativos de formación continua y la autonomía profesional llevó a la mayoría de los docentes a acrecentar sus competencias para resolver las situaciones emergentes.

Aportes para transformar y mejorar la formación continua de los docentes

Es evidente la necesidad de fortalecer la formación continua de los docentes para afrontar los desafíos permanentes de educar, sumado al alto porcentaje de profesores que carecen de formación profesional de base. Pensar profundamente y diseñar un plan de DPD trasciende la situación de pandemia y requiere decisiones y acciones en los tres niveles simultáneamente: nacional (sistémico), institucional (contextualizado en cada centro educativo) y personal (cada docente profesional tiene que asumirlo como desafío y proyecto propio). Queda por delante el desafío de lograr la sinergia entre los tres niveles que facilitaría encaminar las transformaciones que la educación nacional necesita con urgencia.

Más allá de las tendencias mundiales, Uruguay tiene sus particularidades (muchas de ellas comparativamente provechosas), cada centro tiene su población y características contextuales, y cada docente su singularidad. No se trata de desconocer otros aportes externos, sino de enriquecerse con ellos para ampliar la mirada y sumar alternativas a las ya conocidas, creando respuestas acordes a las condiciones y necesidades nacionales.

Retomando los tres niveles de análisis y gestión planteados, se enumeran algunas condiciones a revisar para garantizar el fortalecimiento del DPD.

A nivel sistémico, macro:

- asegurar la estabilidad en los centros educativos para ejercer la docencia, lograr pertenencia e implicancia para consolidar comunidades educativas;
- integrar la evaluación del desempeño docente al plan de DPD como una parte inherente, con foco en la mejora de las prácticas de enseñanza, reconocimiento a los trabajos realizados y la posibilidad de progresar dentro de una carrera docente que resulte estimulante, justa, atractiva y diversificada;
- desarrollar y potenciar una amplia oferta de dispositivos de actualización y formación con disponibilidad y diversidad para que accedan todos los docentes, aprovechando la virtualidad.

A nivel institucional, meso:

- elaborar un plan o propuesta de mejora dentro de cada centro para organizar esfuerzos colectivos y focalizar en la ejecución de mejoras educativas contextualizadas;
- potenciar instancias locales (jornadas, encuentros, congresos) e institucionales (proyectos de mejora, coordinaciones, trabajos entre pares) para consolidar al cuerpo docente como comunidad profesional de aprendizaje, fomentando prácticas de planificación, auto y coevaluación;
- fortalecer la gestión y el liderazgo pedagógico mediante el acompañamiento y la orientación de los docentes con instancias de evaluación formativa periódicas y frecuentes, individuales y colectivas;
- habilitar y promover liderazgos pedagógicos de los docentes (mentorías, coordinadores);
- activar núcleos de acciones educativas coordinadas compartidas (proyectos, evaluaciones, investigaciones).

A nivel micro, entre pares docentes:

- sistematizar buenas prácticas evaluadas, para compartir;
- elaborar conjuntamente materiales didácticos y planificaciones;
- crear instancias de intercambio y generación de propuestas que tengan como eje central el desarrollo integral y los aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes han sido claros al enumerar las áreas que consideran imprescindibles para recibir formación cuando se les ha consultado (Censo

Docente, 2018), privilegiando: 1) la enseñanza a estudiantes con discapacidad, 2) la enseñanza a estudiantes con dificultades de aprendizaje, 3) estrategias didáctico-pedagógicas, 4) la enseñanza de habilidades transversales (resolución de problemas, aprender a aprender), 5) la educación teniendo en cuenta la heterogeneidad sociocultural, 6) el desarrollo de habilidades para el uso de las TIC como herramientas educativas, 7) la evaluación de los estudiantes.

La familiarización con los dispositivos virtuales que produjo la pandemia, sumada a la buena red de conectividad del país, permite generar, potenciar y multiplicar las propuestas de formación a distancia, disminuyendo las barreras iniciales para llegar a más docentes (cubriendo todo el país, con menor costo y optimizando los tiempos disponibles), como se plantea en investigaciones nacionales (Píriz, 2021).

En este capítulo se ha analizado la importancia de la formación permanente del profesorado, no solo como característica deseable a nivel técnico-profesional, sino también como actitud propia de un educador de estos tiempos, que se siente aprendiz y busca creativa y colectivamente nuevas respuestas a las situaciones desafiantes de sus aulas y el mundo del siglo XXI. El DPD implica una actualización permanente en las competencias profesionales en el ámbito específico para ejercer la docencia en cuanto conocimiento y dominio de saberes: conceptuales, didáctico-pedagógicos y metodológicos, pero no es suficiente. El desarrollo integral es un proceso colectivo, que implica sostener liderazgos pedagógicos para potenciar lo mejor de cada uno y propiciar un ambiente que contagie el deseo de trabajar juntos, con avances concretos, motivación y compromiso colectivo para seguir adelante.

La vivencia de la pandemia permitió experimentar un alto en el modo habitual de ejercer la docencia. Obligó a salir de la masividad impersonal, las corridas y las clases rutinarias, para vivenciar la comunidad escolar de otra manera, centrándose en sus integrantes, revalorizando los vínculos presenciales y de contención, y posibilitando los aprendizajes de todos. Se evidenció la importancia de la formación integral con todas sus dimensiones (psicológicas, socioemocionales, académicas, éticas...). Tomar conciencia, procurar alinear los recursos y dispositivos disponibles en el sistema con las necesidades y la cultura organizacional del centro, y repensar la identidad profesional docente interpelada generó preguntas sobre el sentido de la educación, su valor, organización y proyección a futuro. En muchos colectivos se vivió una sinergia reflexiva y operativa positiva, buscando alternativas y soluciones conjuntamente.

¿Se podrá aprovechar esta experiencia excepcional originada por la pandemia como oportunidad para revitalizar, innovar y mejorar la enseñanza? ¿Cómo construir y sostener en cada escuela ambientes de bienestar y aprendizajes significativos para todos?

Referencias

- Achard, I. (2014). El trabajo de maestros y profesores en el sistema educativo en Uruguay. En: R. Perazza (coord.), *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur*, (pp. 283-368). Teseo.
- ANEP (2018). *Censo docente*. Montevideo, Uruguay. <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Baráibar, A., & Achard, I. (2022). *Liderazgo pedagógico y comunidades educativas en contexto de pandemia: transformaciones, vivencias y aprendizajes desde la percepción de directivos y docentes en Uruguay*. Ponencia en el XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología, Congreso Alas, México.
- Bolívar, A., Caballero, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Fullan, M. (2019). *El matiz: por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Harari, Y. (2021). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós.
- INEEd (2015). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*.
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*.
- INEEd (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*.
- INEEd (2021a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 2.
- INEEd (2021b). *Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19*.
- INEEd (2021c). *Un análisis de la asignación de recursos humanos a los liceos públicos de Uruguay*.
- Kolvenbach, P. (2002). La formación permanente como fidelidad creativa. Carta a la Compañía de Jesús. Roma, 7 de marzo de 2002. <https://es.scribd.com/document/350201910/LA-FORMACION-PERMANENTE-COMO-FIDELIDAD-CREATIVA-pdf>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Marcelo, C. (coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Davinci.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murillo Torrecilla, F., & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar: una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1).
- ONU (2015). *Agenda 2030: objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Pérez Esclarín, A. (2007). *Educar para humanizar*. Narcea.
- Píriz, N. (2021). *La formación continua al servicio del profesorado, una mirada desde los actores educativos en el interior del país: percepciones y valoraciones de los docentes de Enseñanza Secundaria en Uruguay* [tesis inédita de la Maestría en Educación]. Universidad Católica del Uruguay.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Rivoir, A., & Morales M. J. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio (Towards a strong leadership centered on the student: facing the challenge of change). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Vaillant, D., & Cardozo, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13 (26), 5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.