

Gestión de la innovación educativa: innovaciones en la gestión

Patricia Viera Duarte¹

Universidad de la República/Consejo de Formación en Educación

Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta de una sucesión de estudios realizados entre los años 1996- 2011. En su conjunto, conformaron un corpus de investigaciones que buscaban aportar nuevas categorías teóricas acerca de la relación entre políticas educativas nacionales y culturas institucionales locales. Con el fin de dar sustento teórico y empírico a propuestas de herramientas metodológicas que apoyaran procesos de cambio, se llevó a cabo un extenso trabajo de campo en seis casos: centros educativos de diferentes características, pero en la misma situación en lo que refiere a la implementación de Políticas Educativas Nacionales prescriptas centralmente. Se trata de una aproximación a posibles innovaciones que nacen en la gestión de los cambios a través de la producción de datos generados en la interlocución y narrativas de los sujetos en proceso. Se plantea la innovación en la gestión, entendida en un entramado complejo entre dimensiones socio-política, didáctico-organizacional y epistemológica. Finalmente se analiza de qué forma el centro educativo oficia como una caja de resonancia de voces, y —a la vez— como un espacio de síntesis en la gestión del conocimiento siempre que estén dadas las condiciones que faciliten la innovación y la producción de conocimiento didáctico a nivel institucional.

Palabras Clave: Políticas Educativas- Gestión- Innovación

Abstract

This article aims to show a sequence of studies taken place between 1996 and 2011, which, altogether, formed a corpus of researches that had the purpose of providing new theoretical categories related to the relationship between national educational policies and local institutional cultures. It is intended to provide theoretical and empirical basis to the proposal of methodological tools that can support processes of change. With the ultimate objective of enabling real instances of educational innovation, the fieldwork consisted of the study of six cases: educational institutions with a range of characteristics, but in the same situation as regards to implementation of new National Educational Po-

licies centrally prescribed. It is about an approximation to the possible innovations generated by the management of changes through the data production in the discussion and narratives of the subjects in process. Innovational dimensions in the educational institutions are presented framework between the socio-political, didactic-organizational and epistemological dimensions. In the management of the innovation of the educational institution, it works as a sounding board, with dissonant voices, but voices that can lead to a synthesis in the management of the knowledge when the professional leadership conditions in generated spaces to facilitate the innovation in the management and production of the didactic knowledge in an institution.

Key words: Educational Policies- Management- Innovation

1. Estudios de casos y una mirada en perspectiva

1.1. Trabajo de campo y encuadre epistémico

Las investigaciones que dan sustento empírico a este artículo, se realizaron entre los años 1996 y 2011. Se trata de una sucesión de estudios de casos- diferentes entre sí- pero que tienen en común el encontrarse ante el desafío de implementar una reforma o un cambio prescripto centralmente por la Administración de la Educación en Uruguay. Tres de estos casos se dan en centros educativos dependientes del Consejo de Educación Secundaria (CES), insertos en contextos socioculturales diferentes entre sí, el cuarto caso es en una Escuela Técnica del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y el siguiente pertenece al Consejo de Educación Primaria e Inicial (CEIP)- todos dentro de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP). No obstante, entre el año 2006 y al año 2011, se agrega un sexto caso perteneciente al ámbito de Educación No Formal, que se introduce a la investigación cuando el denominado Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP- Rivera) pasa a integrarse

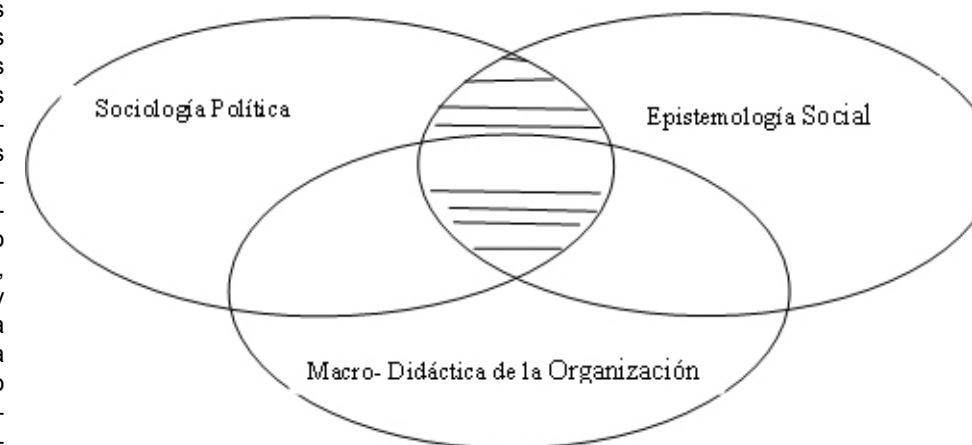
a un Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET)² en Uruguay y se profundiza en la figura del Educador Social (Camors, 1912).

Con estos estudios de casos se pretendía investigar las relaciones entre los cambios estructurales provenientes del Sistema Educativo, y los significados que construyen los colectivos docentes dentro de las culturas institucionales particulares concebidas como un entramado complejo de percepciones, acciones, retroacciones y conflictos (Viera, 2005). A la pregunta generadora acerca de cómo se daba el diálogo entre las culturas institucionales y los cambios estructurales prescriptos centralmente, se sumó la cuestión de las características que debía tener esa relación para generar procesos de innovación en la gestión educativa. El problema de investigación se plantea desde un eje ubicado en la intersección de tres grandes dimensiones (Socio-política, Didáctico-organizacional y Epistemológica). El supuesto ontológico de partida explicitado se refería a la organización escolar concebida como una realidad compleja, ambigua y paradójica (Morgan, 1990), por tanto, la organización podría convertirse en un obstáculo para el cambio, o podría ella misma constituirse en el elemento dinamizador de la innovación a través de mecanismos propios de resignificaciones, lo que transformaría a los actores de los centros educativos en protagonistas de la innovación. En tal sentido, las pautas colectivas que organizan la vida social en los Centros Educativos podían ser modificadas por las reformas, por tanto podrían constituir una amenaza para algunos grupos y oportunidades para otros. Se partió de la premisa de que en un contexto institucional cambiante, se produce, modifica o replica el conocimiento, constituyéndose en lo que Popkewitz, (1991) llama "saber y poder de la escolarización", es decir que el objeto del saber se define en los elementos de la práctica institucional y las pautas de relaciones de poder configurado en su contexto. El problema, entonces, queda situado en lo que podríamos llamar la intersección de tres campos del conocimiento:

Con estos estudios de casos se pretendía investigar las relaciones entre los cambios estructurales provenientes del Sistema Educativo, y los significados que construyen los colectivos docentes dentro de las culturas institucionales particulares concebidas como un entramado complejo de percepciones, acciones, retroacciones y conflictos (Viera, 2005). A la pregunta generadora acerca de cómo se daba el diálogo entre las culturas institucionales y los cambios estructurales prescriptos centralmente, se sumó la cuestión de las características que debía tener esa relación para generar procesos de innovación en la gestión educativa. El problema de investigación se plantea desde un eje ubicado en la intersección de tres grandes dimensiones (Socio-política, Didáctico-organizacional y Epistemológica). El supuesto ontológico de partida explicitado se refería a la organización escolar concebida como una realidad compleja, ambigua y paradójica (Morgan, 1990), por tanto, la organización podría convertirse en un obstáculo para el cambio, o podría ella misma constituirse en el elemento dinamizador de la innovación a través de mecanismos propios de resignificaciones, lo que transformaría a los actores de los centros educativos en protagonistas de la innovación. En tal sentido, las pautas colectivas que organizan la vida social en los Centros Educativos podían ser modificadas por las reformas, por tanto podrían constituir una amenaza para algunos grupos y oportunidades para otros. Se partió de la premisa de que en un contexto institucional cambiante, se produce, modifica o replica el conocimiento, constituyéndose en lo que Popkewitz, (1991) llama "saber y poder de la escolarización", es decir que el objeto del saber se define en los elementos de la práctica institucional y las pautas de relaciones de poder configurado en su contexto. El problema, entonces, queda situado en lo que podríamos llamar la intersección de tres campos del conocimiento:

² En 2005 los dos Centros de Capacitación y Producción (CECAP) que existían en Uruguay (en Montevideo y Rivera) pasan a ser parte de un PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN Y TRABAJO (PNET) del Ministerio de Educación y Cultura- Dirección de Educación- Área de Educación NO FORMAL (actualmente Consejo de Educación No Formal). En los documentos fundacionales se define como un "programa nacional de educación y trabajo", destinado a "adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años, que no estén estudiando ni trabajando, con enseñanza primaria completa y en situaciones de exclusión social. Con dificultades para continuar con estudios de ciclo básico y queriendo hacerlo. Con necesidad de ingreso económico y que no cuentan con una preparación básica para acceder a un empleo decente.

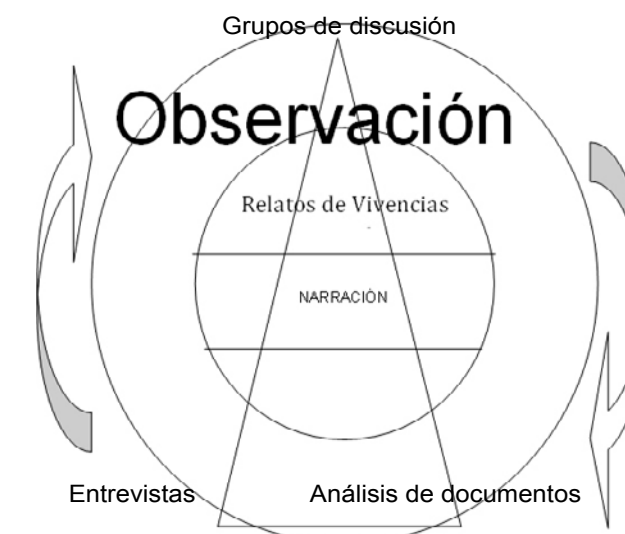
Figura 1. Campo interdisciplinar donde se instala el problema de investigación.



Fuente: Viera Duarte, P. (2005, p.8)

Estudiar la relación entre las culturas institucionales y las modificaciones estructurales durante procesos de cambio en el sentido que le da Fullan (1993) al cambio exigió utilizar, por un lado, un abordaje etnográfico, en el entendido de que la etnografía "ha alcanzado el estatus de una forma de producción de conocimiento que va más allá de las fronteras disciplinares, orientándose hacia la exploración de los aspectos definidos como cualitativos y singulares en cualquier campo de actividades y existencia humanas: valores, significados, sentidos" (Álvarez, 2011, p.7); por otro lado, desplegar estrategias metodológicas con un enfoque holístico que pudiera dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio.

Figura 2. Presentación Global de Instrumentos aplicados a cada caso estudiado



Fuente: Viera Duarte, P. (2005, p. 29)

¹ Doctora en Educación por el Programa de Formación Avanzada (PFA-UDE), Máster en Educación con énfasis en investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ORT). Posee un Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (IBE-UNESCO-UCU). Licenciada en Educación por la Universidad Católica del Uruguay. Es profesora invitada en varias universidades, investigadora en proyectos de organismos internacionales y autora de artículos y capítulos de libros referidos a Políticas Educativas, Didáctica de la Educación Superior y Gestión de la Educación. Se desempeñó como profesora efectiva en el Centro Regional de Profesores del Norte (CFE-ANEP). Actualmente es Profesora Adjunta en el Centro de Políticas Educativas (CEPE) de la Universidad de la República (UdelAR) e Investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay.

La perspectiva de análisis estuvo centrada en el enfoque narrativo, enmarcado en uno de los desplazamientos de la hermenéutica (Ricoeur, 1991). Las narrativas que se recogieron- en todos los casos- fueron relatos de trayectorias laborales, en la línea de las llamadas autobiografías o Historias de Vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Sautu, 1999). En lo que concierne a la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967), se pretendía llegar a nuevas categorías teóricas, en estos casos, a nivel de las representaciones de los interlocutores/educadores, así se encontraron tanto recurrencias como divergencias en los significados que daban a la implementación de las nuevas políticas nacionales. En el análisis de narrativas, se ha utilizado el modelo de comprensión escénica, teniendo en cuenta que “*en todo relato se actualizan tres tipos de escena: las vividas en el pasado, las vividas en el presente y las vividas en la entrevista*” (Kornblit, 2007; p. 18). Para resolver problemas de validación, hubo que tomar recaudos y recurrir al diálogo posterior para corroborar y alcanzar la debida vigilancia de las interpretaciones (Denzin, 1978). Para ello, la investigación debía lograr la generación de textos/ relatos a fin de producir datos con los interlocutores que- a su vez- reinterpretan con cada nuevo lector del texto (Ibáñez, 1994). Para lograr producción del conocimiento a través de una investigación social de segundo orden, es necesario aclarar que la calidad de los resultados se define a través de criterios de validez y confiabilidad diferentes a los del paradigma de base positivista-cuantitativista.

1.2 Narrativas particulares: Educación rural y Educación No Formal

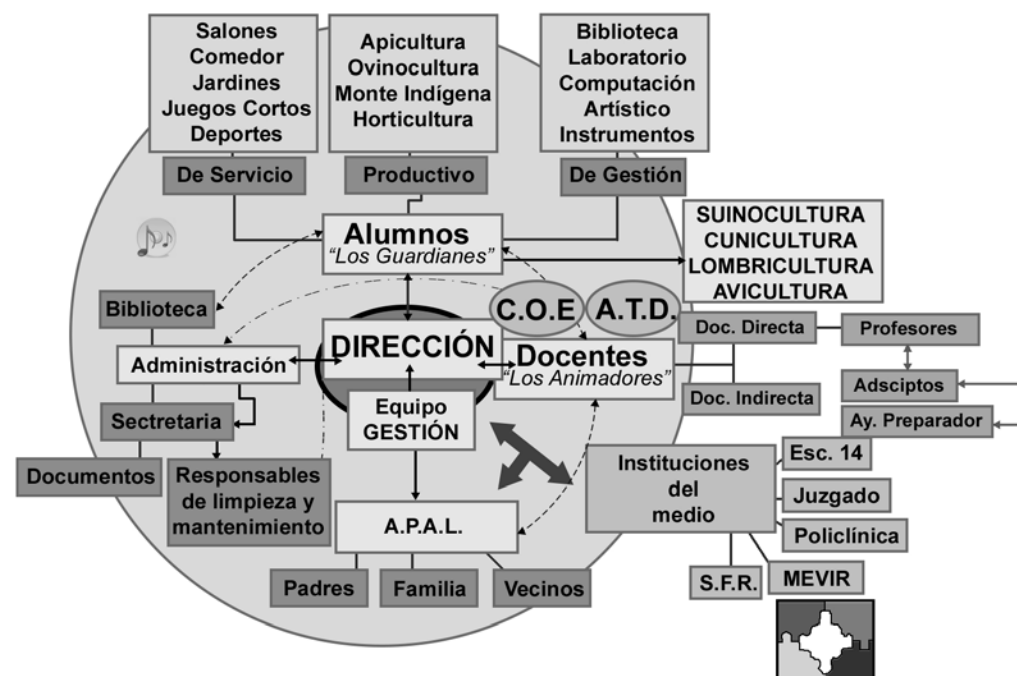
Si bien todos los casos arrojaron datos interesantes, resultó llamativo la forma de innovar en la gestión educativa tanto en el caso del Liceo Rural y como en el caso del centro urbano de Educación No Formal.

El Liceo Rural de Cerro Pelado ha sido bastante estudiado por varios académicos relacionados- sobre todo- a la Formación Docente. Dentro de las investigaciones que se llevaron a cabo, se destaca una tesis de maestría titulada *Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural* (Ocaño, 2005). Éste y otros estudios arrojan datos relevantes acerca de una política educativa de la década de los 90, en la que se crean los Liceos Rurales en todo el país, y que, aun siendo una política nacional, el caso de Cerro Pelado muestra particularidades construidas comunitariamente. Podríamos resumir las etapas por las que pasa este centro educativo en su proceso de innovación:

1. Situación de partida con una clara tensiones entre planos de actuación:
 - a) La Comunidad Local.
 - b) El Liceo.
 - c) El Sistema Educativo Nacional
2. Liderazgo del Director:
 - a) Adhesiones y resistencias en una primera etapa.
 - b) Mística y compromiso como resultantes de la vivencia de una construcción colectiva.
3. Tránsito de la implementación de una Política Educativa nacional a una Planificación Educativa del Centro en un modelo de cogestión.
4. Tránsito de la planificación del Proyecto de Centro a un Proyecto Comunitario.

De hecho, la gestión de este centro educativo del medio rural se fue modificando, de tal forma, que pasa a constituirse en un ejemplo de innovación en la gestión, que queda plasmada en un novedoso organigrama estructurado colectivamente:

Figura 1. Organigrama del Liceo Rural de Cerro Pelado
Por otro lado, el caso del **Centro Educativo de Capaci-**



Fuente: Riera, Pedro (2000) *Publicación del Liceo de Cerro Pelado*. Rivera

tación y Producción (CECAP) en Rivera, se introduce al estudio con el propósito de recoger datos del ámbito de la Educación No Formal. Fue, tal vez, el caso donde se pudo realizar una etnografía más completa, ya que el investigador logra un mayor nivel de implicación durante casi cinco años de observación participante; resultó - además- una fuente de datos sobre los que se pudo analizar como *des/ encuentro de lógicas* entre discursos y acciones, cuestión que no debe llamar la atención, dado que la convivencia que se pudo lograr contribuye a la profundidad de los datos. Así aparece que, en el planteo discursivo del nuevo Programa Nacional de Educación y Trabajo, si bien se identifica una lógica que supera la racionalidad técnica (Habermas, 1990) pues se sugiere trabajo en equipo, protagonismo de los actores, búsqueda de consenso a partir del respeto por la diversidad y los contextos culturales valorando la participación democrática- en la gestión del programa nacional, sigue primando un enfoque instrumental en la forma de implementar burocráticamente algunas cuestiones: así se observa una tendencia a homogenizar formularios, centralizar informes y diversos documentos con el fin de recoger datos estadísticos; parecería ser que estuviera dando un proceso de formalización de lo *No Formal*. Esta diferencia de lógicas, puede quedar explicada por la escala de lo que se está gestionando. No es lo mismo el macro nivel del Sistema Nacional, que una pequeña comunidad educativa en las que sí se pueden desplegar *configuraciones macro didácticas*³ para provocar conocimiento y aprendizaje a nivel institucional- organizacional. Ahora bien, es en este caso del ámbito de la Educación No Formal donde aparece una postura auto-reflexiva del equipo nacional, que está presente en todo el proceso de implementación de la nueva política educativa. Esto genera una modalidad dinámica de teorización sobre las prácticas de implementación y de retroalimentación que constituyó el hallazgo divergente en la comparación con los otros casos.

2. Dimensiones de la innovación en los centros educativos

2.1 La dimensión socio-política

En los cuatro primeros casos, las oposiciones a los cambios son notorias y explícitas. Tal vez está dada por una sumatoria de elementos que denotan visiones encontradas sobre la concepción de actuar en sociedad, y en particular en la Educación. Si bien tienen expresiones políticas diferentes, aun así aparecen recurrencias en el discurso general:

- Absolutamente todas las voces coinciden en que “no habrá un cambio real en educación sin la participación y el compromiso de los docentes”, pero difieren en las concep-

³ Configuración Didáctica es un concepto acuñado por Edith Litwin (1997) que refiere al conjunto de estrategias que se despliegan en la clase para facilitar el aprendizaje. En este trabajo, se opta por llamar al conjunto de estrategias que se despliegan en un centro educativo, para generar aprendizaje organizacional: *Configuraciones Macro didácticas*.

ciones de lo que es participación y compromiso en una sociedad democrática.

- Se asociaba “la reforma educativa” a una política de gobierno, y no a una política de Estado. Por lo que se transformó en campo de lucha y bandera electoral, con adhesiones y oposiciones funcionales a externalidades del campo de la Educación.

En esencia, a las distintas significaciones acerca de la coordinación y el trabajo en proyectos, subyace la concepción del rol del Centro Educativo. Si se toman las categorías de Gairín (1998) referidas al criterio de alta o baja dependencia del Sistema Educativo y la mayor o menor autonomía de los centros, básicamente serían muy diferentes las concepciones que se manejan según los niveles jerárquicos dentro del Sistema. Estaríamos hablando de los distintos significados que le daban al Centro Educativo los actores de la enseñanza que podríamos denominar mandos altos, mandos medios y mandos locales, a saber:

- Los mandos altos, veían al centro como unidades con potencial para la autonomía.

- Los mandos medios- en cargos interinos- mantenían sus características tradicionales, ya que la mayoría de ellos tenían larga trayectoria en su asignatura dentro del Sistema Educativo. Estos actores mostraban una concepción del Centro Educativo con alta dependencia del Sistema.

- Los mandos locales- equipos de directores- en su mayoría efectivos por cursos y concursos para implementar los cambios, expresaban creer en el rol enseñante del Centro Educativo.

2.2 La dimensión didáctico-organizacional

Las concepciones de enseñanza que tienen los colectivos docentes difieren según los subsistemas, pero algunos rasgos son comunes a todos los centros estudiados, por lo que se pudo identificar algunas tendencias. Aun así, las disparidades sobre las visiones curriculares resultarían ser fuente de bloqueos de diferentes órdenes: ideológicos, corporativos, y didácticos. Se hace evidente la coexistencia de diferentes modelos y concepciones de enseñanza, que podrían asociarse a la Formación Docente, muy distintas entre sí en cuanto a tradiciones y enfoques según cada subsistema.

Por otro lado, se identificaron, en estas organizaciones escolares, intervenciones didácticas que en el proceso de innovación estarían detectadas en las acciones del Director (Gairín, 1999) y la participación de equipos impulsores del cambio. Desde la visión de esta realidad, y a partir de estas evidencias, se podría plantear una síntesis integradora entre los conceptos de “Intervención Didáctica” (Gimeno, 1981) y la noción de “Macro didáctica de la Organización” (Santos Guerra, 1995); los directores serían los agentes de transformación al realizar “intervenciones Macro- Didácticas” en sus respectivos centros.

2.3 La dimensión epistemológica

Los docentes parecerían redefinir su rol como agentes del conocimiento sobre la Enseñanza, y con ello se podrían pensar que se recomponen las categorías epistemológicas tradicionales, dando lugar a la concepción de "centro educativo como texto y contexto de actuación" (Gairín, 1996). Pero además, en algunos casos se comienza a generar, poco a poco, la percepción de que en el centro educativo se gestiona conocimiento (Gairín, 2005) y que esto sería necesario para evitar el riesgo de que los cambios se reduzcan a adherirse o resistirse a nuevas consignas pedagógicas importadas. Sería, entonces, pertinente que la producción de saberes no quedara solamente en manos de teóricos de la enseñanza, ya que vemos, en estos casos, que existe la posibilidad real de producir un saber específico desde la propia escuela. Para ello habría que cambiar algunas culturas de trabajo, seguir reforzando el liderazgo pedagógico del director y, principalmente, formar a los equipos docentes para sistematizar sus indagaciones y análisis, ya que aún carecen de metodologías que les ayuden a dar rigor a sus observaciones. Cambiar el currículum significa que los profesores y maestros cambien de alternativas teóricas sobre el currículum (Porlán, 1992) y esto solamente es posible si los procesos de investigaciones educativas van de la mano de procesos de profesionalización docente a través de la búsqueda constante de la autonomía profesional de los mismos.

El Centro educativo, en esta línea, se estaría presentando como el texto para interpretar y el contexto donde habría que realizar una intervención de tipo macro didáctica para dar un nuevo sentido a las acciones educativas y significar desde ese lugar el nuevo rol que habrá que enseñar con sus respectivas referencias teóricas en virtud de que los docentes produzcan conocimiento a partir de sus problemas prácticos.

3. La gestión de la innovación educativa

Luego de esta investigación, entre otras, se estaría en condiciones de anunciar las posibilidades de desarrollo profesional y de cambio real en las escuelas, que no reposa en el momento del diseño de la política educativa ni en el diseño de currículum, sino en el currículum en acción y la gestión del conocimiento a nivel de centros educativos.

Aquellos directores que ejercen un rol de liderazgo pedagógico real estarían logrando una mejor re-significación del rol docente, en cuanto a la comprensión del cambio y a la toma de decisiones. Los cambios reales pasan, a su vez, por continuar implementando innovaciones en las que las reformas pedagógicas sean acompañadas por cambios estructurales y administrativos.

En el estudio de estos casos se llega a la conclusión que las oposiciones a los cambios son una sumatoria de elementos que denotan, en el fondo, visiones muy encontradas sobre la concepción de actuar en sociedad, y en particular en la Educación. El Centro Educativo podría constituirse en un espacio que se conforma en algo así como una *caja de resonancia de oposiciones*, que si bien denota bloqueos, por otro lado posibilita la expansión de

nuevas voces innovadoras y la síntesis integradora para futuras innovaciones, porque se constituyen en una especie de espacio acústico en que resuenan distintas voces y que, por alguna razón, dichas resonancias posibilitan la expansión de las nuevas voces innovadoras. Las recurrencias que se encontraron en los procesos de construcciones propias hacia los cambios llevan, entre otras, a las siguientes categorías:

3.1. Liderazgo profesionalizante.

En cuanto al rol del director y los equipos impulsores, se pudo identificar que la figura del Director es preponderante como facilitador y guía del proceso de cambio, pero, por sobre todo, acciona como animador de la participación colectiva.

3.2. Las intervenciones macrodidácticas.

Cuando se evidencia intervención didáctica a nivel del centro, se evidencia una mejor participación y horizontalidad del diálogo entre todos los actores (alumnado, padres, docentes, comunidad); y, por otro lado, mejor calidad de diálogo entre el Centro educativo y las Asambleas Técnico Docente con las voces oficiales, lo que genera una "repercusión" a nivel institucional "macro". En los casos estudiados, se podría aseverar que, para lograr que los antagonismos se sinteticen en oportunidades de auto construcción cultural, social y política de los centros, resultan muy relevantes las intervenciones didácticas en toda la organización escolar.

3.3. Diálogo constructivo.

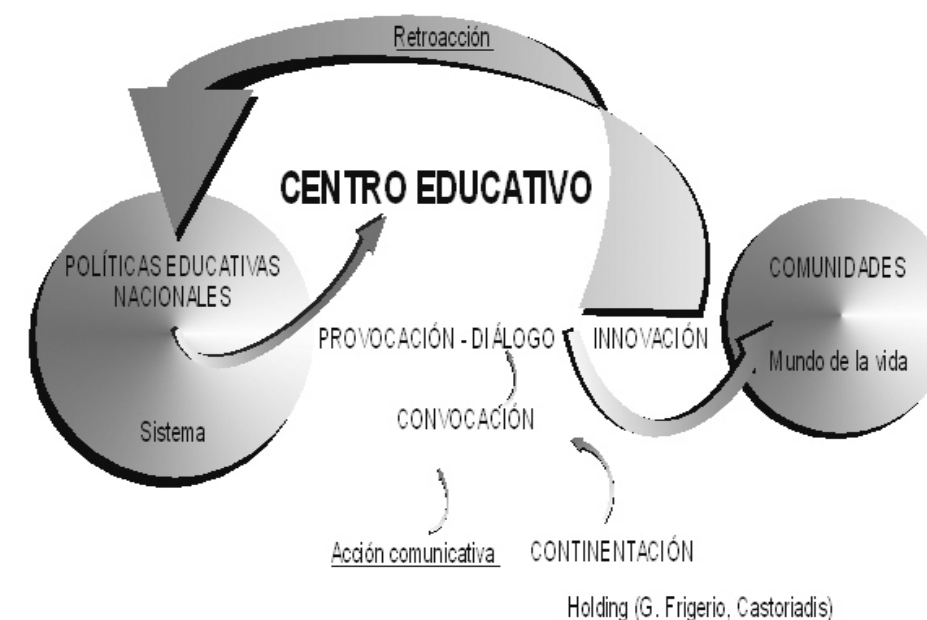
Refiere a las relaciones de horizontalidad que se dan entre los colectivos docentes y las autoridades de cada subsistema. En realidad, parecería correcto interpretar que ambos aspectos estarían explicados desde el principio de recursividad. Así en aquellos en los que se identifican acciones macro didácticas del primer director, también se identifican retroacciones en el Sistema, que a su vez generan mayores niveles de diálogo. En aquellas instituciones donde se identifica mayores niveles de participación de los equipos de Dirección- a modo de bisagras- con las Asambleas Técnico Docentes (ATD nacionales) y mejor diálogo con las respectivas autoridades nacionales, es donde más se denotan retroacciones en el Sistema.

4. Reflexiones finales: la innovación en la Gestión

En las implementaciones de políticas prescriptas centralmente, los aprendizajes institucionales son identificados en un entramado de varios elementos: una provocación que viene de afuera del grupo humano que trabaja localmente, una fuerte *contención* por parte del equipo de dirección- o entre el grupo que se une ante la crisis- y que genera un período de diálogo muy fértil y sincero. Muchas veces configuran discusiones fuertes. Pero los actos de habla conllevan a la acción creativa en equipo. Cuando esto sucede así, se puede visualizar una recurrencia de esta dinámica a nivel interno del centro. Las reuniones de coordinación general, y las de cada turno, han facilitado

una acción comunicativa (Habermas, 1994) que se efectúa en juegos de lenguaje al convertirse en hábito que se aseguran por la norma. En las reuniones de coordinación y en los coloquios se observan manifestaciones verbales, gestos corporales, posturas y acciones que denotaban, en algunos casos, continuar en resistencia pasiva (gestos, ubicación lejana al centro de la reunión), pero en la amplia mayoría, denota la conformidad con las reglas consensuadas. Entonces, la reunión de coordinación general, parecería constituirse en el espacio privilegiado para que se desplieguen intencionalmente intervenciones macro-didácticas que generen aprendizaje organizacional.

Figura 4. Ejemplo de una configuración macro-didáctica.



Marco teórico Habermas: conceptos de Sistema y Mundo de la Vida

Fuente: Viera, P. (2013, p.192)

El cuadro grafica una configuración macro-didáctica identificada: es recurrente observar que ante una provocación, que puede ser externa al centro o interna, inmediatamente se producen tensas discusiones entre los educadores en las horas de coordinación. Cuando esta provocación es acompañada por un sostén teórico y mediador, que en los casos estudiados siempre venía de la Dirección o de la coordinación pedagógica, se va transformado en una convocación desafiante que dispara procesos de aprendizaje institucional y nuevas propuestas de innovación. Por tanto, en la provocación, el espacio de diálogo y el sostén o *contención* hay una intencionalidad didáctica que genera aprendizaje en instituciones que han ido conformándose en comunidades enseñantes y aprendientes.

A modo de conclusión, habría que generar herramientas para que se logren creas espacios que propicien la acción comunicativa (Habermas, ibidem) con **estrategias macro didácticas** que potencien una comunidad educativa que aprende, en un proceso consciente y planificado, a fin de promover:

- La identificación de la situación inicial; el autoc conocimiento y la autoconciencia del grupo, como punto de partida para un cambio;
- La construcción de una visión compartida; la búsqueda de consensos a partir de la diversidad en

- un clima institucional democrático;
- La elaboración de un calendario que facilite la coordinación y el diálogo entre todos los actores del centro educativo;
- La organización del trabajo de coordinación en instancias teórico-prácticas, como forma de contribuir al proceso de reflexión sobre la acción de la comunidad educativa, a través del diálogo.

Habría que tener en cuenta que *la formación permanente "in situ" de los profesionales*, es una necesidad que, a la vez, exige una especialidad de quién la lidere, en ella hay una *saber hacer* y por tanto requiere de perfiles profesionales específicos para esa función, es decir, que se refuerza la importancia de la formación, la planificación, el seguimiento y la contención profesional de los involucrados en los procesos macro didácticos en los Centros Educativos para generar Innovación.

Bibliografía

Álvarez Pedrosian, (2011) *Etnografía de la subjetividad. Herramientas para la investigación*. Licenciatura en ciencias de la Comunicación LICOMM. Montevideo: Universidad de la República.

- Bolívar, A; Domingo, J y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: la Muralla
- Camors, J. (2012) *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Magró
- Denzin, N. (1978) *The reserch act. A theoretical introduction to sociological method*. New Work:Mc Graw Hill
- Fullan, M. (1993) *Change forces. Probing the depths of educational change*. Londres: The Falmer Press.
- Gairín, J. (2005) *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?* Madrid: Crisspraxis.
- Gairín, J (2000) "Liderazgo y organizaciones que aprenden". En: Villa, A *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Deusto: ICE.
- Gairín, J. y Villa, A (1999) *Los equipos directivos de los centros docentes*. Barcelona: Ed. Mensajero
- Gairín, J., Darder, D. et al. (1998). *Organización y gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. (1996) *La organización Escolar: texto y contexto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar Reformas y modelo educativo*. Bs .As: Lugar Editorial.
- Glaser, B. Y N. Strauss .1967. *Te discovery of grounded theory*, Chicago: Adeline press,
- Habermas, J. (1994) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 2ª Ed. Madrid: Cátedra. Original en alemán: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*.
- Habermas, J. 1990. *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus. Original en alemán: *Erkenntnis und Interesse* © 1968 *Surhkamp Verlag. Frankfurt am Main*
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Mancebo, M.E. y Goyeneche, G. (2011). *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. En Revista Política Educativa. Universidades del Grupo Montevideo.
- Mancebo, E.; Narbondo y Ramos. (1985-2000). *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la demo-*
- cracia restaurada*. Montevideo. Banda Oriental- ICP, en prensa
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ed. Rama
- Ocaño, J. (2005). *Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural*. Montevideo: ORT.
- Popkewitz, T. (1991). *The Political Sociology of Educational Reform. Power/Knowledge in Teaching. Teacher Education, and Reaserch*. New York: Teacher College Press.
- Porlán, R. (1992). *Investigación y renovación escolar*. Cuadernos de Pedagogía, n° 209, p. 8-9.
- Ricoeur, P. (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós
- Riera, P. (2000). *Vale la Pena*. Publicación del Liceo Rural de Cerro Pelado. Rivera: CES.
- Sautu, R. (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los autores*. Buenos Aires: Belgrano.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma para comprender las Organizaciones*. Granada: Aljibe.
- Viera, P. (2005). *Sonancias y resonancias de un cambio educativo: La relación entre cultura institucional y reforma de la Educación*. Montevideo, Uruguay: ORT.
- VIERA, P. (2005). *Sonancias y resonancias de un cambio educativo*. Montevideo: ORT.

LLAMADO A PRESENTAR ARTÍCULOS PARA EL NÚMERO 3

La revista **GestiónArte** convoca a la presentación de artículos y contribuciones para el próximo número.

Los artículos podrán presentarse hasta el 15 de marzo de 2016, vía correo electrónico a revistagestionredage@gmail.com como archivo adjunto.

Los autores deben presentar sus datos personales en el cuerpo del correo y evitarán incluir en el texto del artículo señales que puedan individualizarlos.

El proceso de arbitraje tendrá lugar durante el mes de abril de 2016, previéndose la publicación para junio de 2016. Los autores recibirán los resultados del referato al 31 de abril de 2016.

Normas para autores: Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión de entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras y tres o cuatro palabras clave.

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

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

Los editores se reservan el derecho de realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado, para adecuarlo al estilo adoptado por la revista.