HOJA DE ESTILO PARA SIMPOSIOS

Temática de la aportación: *Marque con una X la temática de la aportación que realiza.*

|  |  |
| --- | --- |
| X | Metodologías y estrategias para la nueva gestión del conocimiento colectivo y la promoción de la cultura de aprendizaje. |
|  | El nuevo sentido del aprendizaje y de la formación en las organizaciones |
|  | Gestión del talento y de la inteligencia colectiva en las organizaciones. |
|  | Redes corporativas para la promoción de la cultura de aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones. |
|  | Aprendizaje social y colaborativo en la gestión del conocimiento colectivo. |
|  | Gestión del aprendizaje formal e informal en las organizaciones. |
|  | El rol de los directivos en los nuevos escenarios |

**COORDENADAS CONCEPTUALES PARA ANALIZAR PROCESOS DE CAMBIO EN EDUCACIÓN**

**María Inés Vázquez Clavera**

**Coordinadora**

Instituto Universitario Elbio Fernández.

Equipo de investigación PROGES / Uruguay

***Resumen***

Asistimos a tiempos signados por constantes cambios. La fuerte presencia de las tecnologías, así como otros eventos inesperados como la reciente pandemia mundial, han enfrentado a los sistemas educativos a la necesaria revisión de sus “modos de hacer escuela”, identificando las brechas evidentes que existen entre lo que el mundo necesita y lo que la educación ofrece como propuesta formativa.

Mucho se ha hablado y escrito al respecto, pero los mecanismos organizativos que definen las prácticas educativas parecen seguir respondiendo a dinámicas de bajo impacto.

Fullan (2021) analiza el tema y llega a la conclusión que las reacciones de los sistemas educativos llevan muchas veces a “impulsos incorrectos”, que responden más a las tradiciones que a la necesidad del momento. Afirma a su vez, que la prevalencia de estos impulsores incorrectos deviene en mayor *statu quo*.

Este trabajo procura identificar en instituciones del ámbito universitario, los movimientos que se podrían estar generando a dos años de la pandemia. El objetivo es analizar las dinámicas desde dos coordenadas de análisis: las prácticas que habilitan la transición entre modelos y las que fomentan la creación de conocimiento.

El enfoque que analiza la transición entre modelos, permite indagar sobre los niveles de flexibilidad que las instituciones ponen en evidencia al revisar sus estructuras y procedimientos tradicionales como respuesta a los entornos cambiantes. La perspectiva de gestión de conocimiento permite analizar el manejo y el aprovechamiento que se pueden estar haciendo de registros, análisis de información y la toma de decisiones.

Este simposio integra y articula reflexiones que podríamos definir como exploratorias realizadas en cuatro instituciones universitarias interesadas en contar con una lectura inicial de los procesos llevados adelante durante el período de post pandemia. Los aportes en cada caso fueron obtenidos a partir de entrevistas a los jerarcas y encuestas auto administradas a docentes de cada institución.

**INTRODUCCIÓN**

***1.1. Los desafíos de pensarnos diferentes***

Atendiendo los aportes de Bogliaccini (2018), se analiza la situación educativa nacional desde la perspectiva del desarrollo sostenible, enfatizando en la necesidad de pensar en nuevas estrategias desde estructuras más reticulares y flexibles, que permitan mejorar los resultados de cobertura, calidad y equidad en los aprendizajes. Desde esta perspectiva, parece sensato generar mejores sinergias entre organismos estatales que trabajan con el mismo público objetivo; promover la cooperación entre los nodos de la red académica nacional, los centros de investigación, las cátedras especializadas. Cartografiar las líneas de trabajo con objetivos comunes, tanto a la interna de las instituciones como con otras del contexto. Sin embargo, parecen escasos los esfuerzos por consolidar avances conjuntos y alcanzar las metas previstas.

*“No se puede cambiar sin que todas las capas del sistema tengan la responsabilidad del cambio”* (Bogliaccini, 2018, p. 34)

Estas sinergias “entre capas” requieren de líderes que las imaginen, definan y promuevan, dado que los sistemas educativos tal como han sido configurados, no habilitan *per se* a su desarrollo. Complementando esta perspectiva, Aguerrondo (2016, p. 281) agrega:

Para comprender y poder desenvolverse en la sociedad del conocimiento lo que corresponde es el pensamiento sistémico, la mirada desde la complejidad y el caos, que hace referencia a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real, desarrollando una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino flexible.

Se requiere de modelos que generen y distribuyan el conocimiento de nuevas gramáticas escolares, atendiendo a los desafíos presentes y futuros (Aguerrondo y Vaillant, 2015)

*“Resulta fundamental no solo reconocer los aspectos identificados como de necesaria revisión, sino también establecer las estrategias para su abordaje y los tiempos para su superación”* (Vázquez, 2022, p. 4).

Por otra parte, la velocidad e imprevisión de los cambios lleva a que los aprendizajes tengan que llevarse adelante de forma autónoma y cooperativa, dentro de un marco institucional que habilite espacios disruptivos de aprendizaje.

Este, tal vez sea el mayor desafío que enfrentan nuestros sistemas, la capacidad de proceder en forma profesional y responsable, sin temor a otorgar espacios de autonomía a las unidades funcionales del sistema, para que logren adaptar sus respuestas a las condiciones de cada contexto.

***1.2.* *Competencias flexibles para el siglo XXI***

Los avances logrados en la comprensión de los escenarios educativos, nos permiten imaginar nuevas configuraciones y lógicas de funcionamiento, si bien todavía se hace difícil confirmar esas nuevas dinámicas en los registros de observación.

Nicastro (2022) advierte sobre lo complejo que resulta pasar del discurso a la acción:

Discutir lo obvio, va de suyo y nuestras posiciones, implica reconocer que contamos con algunos modos de leer la realidad que colaboran para entenderla y otros que no, por lo cual, en estos tiempos alterados, se impone interrumpir algunas prácticas habituales, algunas suposiciones corrientes. Algo así como advertir nuestro apego a algunas explicaciones difíciles de abandonar ligadas más, a constatar lo que ya se sabe que, a preguntarse por lo que no (p. 9).

Tanto las estructuras (organigrama, contrato laboral, normativas, mallas curriculares, etc.), como los procesos (estrategias de seguimiento y evaluación, modalidades formativas, innovaciones, etc.), dificultan la consolidación de prácticas flexibles, colaborativas y basadas en evidencias para definir su dirección; seguimos impulsando dinámicas flexibles desde estructuras rígidas.

Actualmente el énfasis se pone en la necesidad de desarrollar competencias que faciliten el aprendizaje, promoviendo la conformación de trayectorias individuales y aprendizajes personalizados, generando diversos ambientes de aprendizaje dentro de una misma institucionalidad (Coll, 2013).

Dado que nos proponemos incidir en escenarios de alta complejidad, es que consideramos necesario hacerlo seleccionando líneas de abordaje que nos permitan comprender y operar en la realidad, a partir de parámetros que orientan la acción. En este caso, se optó por trabajar a partir de dos líneas de abordaje: la de transición entre modelos y la de gestión del conocimiento.

Para ello, además de especificar las características de estos abordajes, resulta relevante analizar estas líneas a partir de ciertos indicadores considerados por el PNUD (2015) como “motores del cambio”.

Ellos refieren a:

(i) la necesidad de contar con **acuerdos institucionales** que habiliten el desarrollo de procesos, gestiones, intercambios, evaluaciones, etc.,

(ii) la presencia de **liderazgos**, que impulsen los procesos, definan las planificaciones, gestionen los riesgos, motiven al cambio,

(iii) la consolidación de **conocimientos** que orienten los procesos de cambio; promuevan procesos formativos; impulsen la investigación y el desarrollo, y

(iv) la presencia de **responsables** que aseguren el acceso a la información, la difusión de los avances y la rendición de cuentas a partir de las decisiones tomadas.

***1.3.* *Transición entre modelos***

Estamos viviendo en la educación, una transición entre modelos. De los tradicionales modelos verticales, compartimentados y rígidos, hacia otros más interactivos y flexibles mediados por la incorporación de las nuevas tecnologías.

La transición entre modelos resulta más imperceptible en unos contextos y más evidente en otros, dependiendo de los distintos grados de transformación ya realizados en cada escenario. Estas transiciones también dependen del grado de desarrollo organizacional logrado por los equipos de trabajo de cada institución. Gairín (1998) define cuatro estadios que establecen distintas capacidades colectivas para promover y transitar por procesos de cambio. Depende en buena medida de las fortalezas presentes en los equipos y del desarrollo de competencias basadas en el trabajo colaborativo y el aprovechamiento de los espacios de autonomía profesional.

El establecimiento de modelos de análisis nos permite estudiar los niveles de coherencia que tiene la práctica educativa, a la vez que descubrir posibles disfunciones. Una institución de calidad ha de ser, como mínimo, coherente y tratar de disminuir las disfunciones existentes, si entendemos la calidad como compromiso con un desarrollo positivo que trata de mejorar las posiciones de partida (p. 127).

Desde los motores del cambio antes mencionados (PNUD, 2015), también es necesario activar ciertas prácticas que permitan integrar en las lógicas instituciones otras disruptivas, que atiendan a las demandas del contexto. Entre otras, liderar para que se identifiquen y emerjan:

1. Nuevas dinámicas de funcionamiento que transversalicen las respuestas al cambio.
2. Generar escenarios prospectivos que permitan anticipar posibles líneas alternativas de acción.
3. Transferir el *know how* de ciertos sectores de la organización a otros que requieren de ese saber específico.
4. Articular lógicas entre posturas, unas más reactivas y lineales y otras más emergentes y anticipatorias.
5. Promover la creación de marcos interpretativos que permitan visualizar situaciones hasta el momento invisibilizadas.
6. Incentivar la generación de bucles de aprendizaje entre sectores que no siempre interactúan a pesar de tener objetivos comunes.

***1.4.* *Gestión del conocimiento***

En un mundo que se transforma permanentemente, el conocimiento, como producto relacional y cultural, se convierte en un componente fundamental para las organizaciones, en el que reside la capacidad para el cambio y la innovación (Gairín, Suarez y Díaz Vicario, 2020).

Los actores educativos, en el marco de sus representaciones y cultura, interpretan la realidad y toman decisiones, en entornos de actuación que son complejos. Sin embargo, las prácticas aisladas y solitarias que permanecen arraigadas, dificultan que el conocimiento que se genera en la organización, sea compartido, se registre y forme parte de la memoria institucional.

Muchas veces implícito en las prácticas, en un plano inconsciente e individual, el conocimiento no es aprovechado para el aprendizaje colectivo. Las experiencias innovadoras emergen en forma aislada (Aguerrondo y Vaillant, 2015), y presentan dificultades para sostenerse en el tiempo.

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, citado por Rodríguez, 2009, p. 26).

El conocimiento requiere ser gestionado, a partir de roles activos de liderazgo que promuevan su explicitación, compartimiento y sistematización, a la vez que la creación de nuevos conocimientos. Las estrategias que se utilizan en las instituciones para aprovechar los conocimientos existentes, favorecen procesos de aprendizaje y formación colectiva, e instalan nuevas modalidades de funcionamiento, vitales para la evolución de cada organización.

Tal como expresa Najmanovich (2017), las nuevas formas que emergen de pensar y producir conocimientos habilita “otros modos de encuentro y desencuentro que están cambiando nuestros modos de vivir” (p.33). Visualizar a los colectivos en activa configuración y transformación, que en la circularidad y policontextualidad de sus redes construyen y deconstruyen sus condiciones de existencia, permite concebir su potencial para transformarse a sí mismos (Gros, 2008).

La creación y gestión del conocimiento contribuye a construir culturas colaborativas que generen y sostengan innovaciones (Gairín, 2020), acordes a las necesidades de cada organización, de forma de responder a los retos que plantea una realidad cambiante. Es, a su vez, un camino hacia el desarrollo de sus capacidades internas (Vázquez, 1999, 2009), que actúan como fuerzas colectivas que integran lo estructural y lo cultural de sus escenarios organizacionales, autogestionando sus propios procesos de cambio.

Interesa identificar en este simposio la visualización de los distintos componentes asociados con la transición entre modelos y la gestión del conocimiento, que serán en definitiva los que faciliten o dificulten los procesos de cambio. Interesa identificar en cada contexto. ¿Cómo se perciben?; ¿Qué proponen hacer?, ¿Cuál es la brújula que orienta los procesos cambios?

* + - 1. **“Integrando partes” (IU1)**

**Virginia Piedra Cueva Ramos**

**Patricia Boragno**

Grupo de Investigación PROGES; Uruguay

***1.1 Breve presentación del caso***

Creada en 1957, es una organización de la sociedad civil con identidad universitaria. Se define como una institución universitaria autónoma, sin fines de lucro y promovida desde ideales humanistas en pos del desarrollo humano. Ofrece formación en tecnicatura, grado y posgrado en las siguientes áreas: Medicina, Derecho, Educación, Cultura, Gestión de Salud, Desarrollo Local y Empresas. Cuenta con tres sedes a nivel nacional, una en la capital (Montevideo) y dos en departamentos del interior del país.

* 1. ***¿Cómo se perciben?***

Desde la opinión del referente, la institución se percibe como “heterogénea y en construcción”. Si bien el cambio de status a “Universitario” se produjo hace cinco años, en 2017, los cambios internos que habilitan la nueva estructura recién se ubican en 2020, en pleno período de pandemia.

“El MEC dijo que podíamos ser Universidad (…) La enunciación a partir del documento no te dice que lo sos” (p.3). A partir de 2017 se hace una universidad que en ese momento no era otra cosa que el juntar piezas de un puzzle (…) que todavía no tiene una imagen definida (…) tampoco hubo una cabeza académica que delineara un organigrama” (p.1). El rector aparece por primera vez formalmente en 2020” (p.3).

Esta suma de piezas que no estaría facilitando la visión de conjunto, también se percibe en las respuestas dadas por los docentes en las encuestas. El 60% de quienes aportaron sus respuestas afirman no tener claridad en los criterios que estarían organizando los procesos de mejora en la institución. Por otra parte, el 75% de las opiniones entienden que no son suficientes los espacios institucionales de intercambio y discusión sobre las experiencias pedagógicas implementadas. Afianzando esta tendencia, el 100% afirma que no se cuenta con estrategias comunes para el abordaje de problemáticas recurrentes.

***1.3¿Qué proponen hacer?***

Desde los cargos de gestión se vienen implementando acciones para construir una visión compartida y generar confianza dentro de los distintos sectores de la organización.

“Estamos en proceso” (p4). Hay que mejorar la comunicación entre las unidades, hay que hacer actividades donde la gente se una; hay que promover la confianza; hay que escribir más; hay que relatar las experiencias (p.11). Hay que trabajar sobre las acciones y no sobre las personas (…) la confianza, el afecto, el respeto, la necesidad de validar las credenciales académicas, porque es una universidad” (p.12). “Hay que construir un procedimiento, formas de hacer, mecanismos” (p.13)

También se integran nuevos arreglos estructurales que permitan ir consolidando sinergias entre los sectores.

“El grupo intrainstitucional (…) de alguna manera va empoderando a las personas. (Se creó) en 2021” (…) hubo que legitimar al grupo luego de un año y medio de trabajo; (…) hasta que viene el rector y dice ‘sí, sí porque a él lo mandaste como tu representante’ (…) Ahora está trabajando en cómo hacer la evaluación de los estudiantes que también es otro espacio de una diversidad imponente” (p.9).

En cuanto a los docentes que contestaron la encuesta, la mitad entiende que los procesos de generación del conocimiento no son suficientes, coincidiendo con la visión del referente institucional en que es necesario fortalecer estos procesos. Solo una persona de este grupo integró otras reflexiones a un espacio abierto que ofrecía la encuesta. Allí dijo

“Tengo una visión muy crítica. No hay instancias de actividades intrainstitucionales que posibiliten una definición de políticas de mejoramiento de la calidad académica. Participó de un grupo único en el sentido de que agrupa a delegados de todas las áreas para lograr consensos en procesos de mejora de la calidad académica. Hemos tenido dificultades para nuestra tarea, pero algunos aspectos positivos van apareciendo.

***1.4 ¿Cuál es la brújula que orienta los cambios?***

De acuerdo a los aportes analizados, esta institución se encuentra en una fase inicial de acuerdos institucionales que le permitan constituirse en la nueva estructura universitaria. Para ello apuesta a mejorar la comunicación, la confianza y el empoderamiento de personas que puedan colaborar en los procesos colectivos en los que se ha puesto especial atención (criterios de las propuestas formativas; evaluación de los estudiantes; registros que permitan contar con referencias institucionales).

***1.5 El caso desde la perspectiva de modelos***

Analizando las evidencias desde los componentes que constituyen los denominados “motores del cambio” (PNUD; 2015), se identifican acciones asociadas con la consolidación de acuerdos institucionales, el liderazgo y la planificación.

En relación a los acuerdos institucionales: se definen temáticas sobre las cuales generar acuerdos; se establece en 2021 un grupo de trabajo con tal finalidad.

En relación al liderazgo y planificación: desde los cargos de alta responsabilidad de gestión se busca validar un proceso participativo y transversal con representantes de las distintas carreras (“contextos”), procurando establecer acuerdos en temas clave.

“Entonces eso es lo que tenemos como desafío; hay que trascender a las personas, hay que dejar los egos a un lado, las cosas valen porque valen las acciones, no quien las ejecutó; me parece que esa es una meta difícil de conseguir porque el mundo tira para el lado contrario” (p.13).

* 1. ***El caso desde la perspectiva de la gestión de conocimiento***

Analizando ahora los “motores del cambio” desde la perspectiva de la gestión de conocimiento, se identifican acciones asociadas a tres de sus componentes: acuerdos institucionales, el liderazgo y la planificación, y el conocimiento.

En relación a los acuerdos institucionales: se definen espacios de encuentro periódicos de los representantes de cada sector de la organización (“cada 15 días, 2 horas”). También hay una preocupación por realizar registros sistemáticos de lo que se acuerda, como recurso para compartir con todos los implicados.

En relación al liderazgo y planificación: queda en evidencia una actitud de liderazgo que busca establecer acuerdos, a partir de la confianza y la comunicación. “Cada unidad venía con sus experiencias y resulta que nadie devolvía los resultados, nadie conversaba con los estudiantes” (p. 2) “hay que volver a hablar, explicar qué, por qué, para qué, volver a generar la confianza” (p.7).

En relación al conocimiento: se identifican procesos que buscan pasar conocimientos tácitos a otros explícitos y compartidos por todos como los asociados a criterios pedagógicos, de evaluación de aprendizajes, etc.

**2.”Procesando la reconversión” (IU2)**

**Virginia Coitinho Sánchez**

Grupo de Investigación PROGES; Uruguay

***2.1 Breve presentación del caso***

Surge en 1996, dependiendo de una Secretaría de Capacitación y en 1998 quedó asociada a la Gerencia de Planeamiento y Formación Docente. A partir de 2001 queda bajo la órbita de uno de los Consejos Desconcentrados de la Administración Nacional de Educación Pública. Desde su creación ha dictado numerosas propuestas formativas: Certificados, Diplomas y otros cursos de posgrado, muchos de ellos en convenio con universidades nacionales o extranjeras. Cuenta con un área de Investigación y otra de Extensión Académica. Posee sedes a nivel nacional, en todos los departamentos del país.

***2.2 ¿Cómo se perciben?***

La institución se presenta en las palabras del referente institucional consultado como una “plataforma educativa” al servicio del Consejo de Formación al que responde. Durante distintos momentos de la entrevista se hacen comparaciones entre un “antes” y un “ahora”, como fases de la institución que guardan escasa relación entre sí. Un “antes” fuertemente asociado a un perfil académico, basado en las funciones de enseñanza, investigación y extensión y un “ahora” centrado en brindar servicio técnico, fundamentalmente virtual, a través de distintas plataformas con las que articula la puesta en marcha de cursos que ya llegan armados y con un público objetivo definido.

“X pasó a transformarse fundamentalmente en una plataforma educativa en términos de oferta de cursos específicos centrados en la enseñanza a nivel de posgrados y a nivel de formación permanente” (p.3). “Este año se empezó con los centros Y, entonces la formación de esas personas y el intercambio con esos colectivos se hizo desde acá (…) porque se tienen las herramientas tecnológicas necesarias (p.4). “Hemos quedado con la oferta de posgrados y las propuestas de formación permanente que puedan surgir por iniciativa incluso de los otros subsistemas” (p.4)

En el relato de la actual situación, también quedan en evidencia funciones y recursos que la institución en estudio ha ido perdiendo en este proceso de reconversión institucional.

“X lo único que tiene de personal son los comités académicos (…) centrados en los diferentes programas de posgrados” (…) Los cargos de coordinadores académicos quedaron vacantes, no han sido cubiertos. En esas tres áreas (extensión, investigación y enseñanza), que yo no sé como funcionan hoy en día, no están dentro del X, dependen directamente del Consejo” (p.3). “La mayoría de los cambios que hubo acá han sido de sacarle, no de agregarle” (p. 8)

Desde el relato de uno de los docentes consultados, también surge esa visión de un antes y un ahora diferentes.

“En las primeras gestiones cuando X se transformó en centro de formación permanente y de posgrados, existían espacios de intercambio entre los comités académicos. Incluso para compartir docentes y cursos inter comité. Se compartían las evaluaciones de cada docente y se abrían espacios de intercambio. Este proceso se detuvo en la gestión del primer Consejo”. (E10).

**2.3 *¿Qué proponen hacer?***

De la entrevista con el referente institucional, se identifican algunos aspectos operativos que se intentan adaptar a la nueva situación.

“Tenemos dos grupos de cambio, lo que llevamos de lo que era el instituto desde el 2014 a lo que es hoy en términos de lo que era la estructura académica. Eso tuvo que ver fundamentalmente con decisiones del consejo (…) se ha ido movilizando de actividades exclusivamente presenciales a actividades a distancia” (p.11). “A las personas que son del Consejo se les retribuye la participación en el comité académico con 5 horas semanales. (…) Se pretendía que las personas vinieran aquí regularmente 5 horas a la semana. Fue muy difícil hacer entender que lo que se estaba retribuyendo es una actividad intelectual que ocurre en cualquier lugar (…) Lo que necesito del comité es un producto, no cumplir horario” (p.12)

**2.4** ***¿Cuál es la brújula que orienta los cambios?***

El cambio parece hacer foco en la necesidad de adaptar a la institución y sus recursos y dinámicas al proceso de reconvención definidos desde fuera de su ámbito de actuación.

Entre otros desafíos, enfrentaron la necesidad de adaptar el personal con el que cuenta la institución para las demandas de apoyo tecnológico que surgían durante la implementación de distintos cursos organizados desde fuera de X.

“Yo tengo menos horas de personal que las horas que se ofrecen (…) era bueno tener más gente que trabaje en tecnología digital. Entonces agregué tres personas (…) con 10 horas cada una, lo manejan con trabajo a distancia. (…) Resulta que es un modelo de gestión donde hay un cambio” (p. 11)

* 1. ***El caso desde la perspectiva de modelos***

Analizando las evidencias desde los componentes que constituyen los denominados “motores del cambio” (PNUD; 2015), resulta complejo identificar acciones asociadas con procesos de cambio tanto a nivel de acuerdos, como de liderazgo, conocimientos o responsabilidades. Las respuestas obtenidas, más bien dan cuenta de procesos de adaptación y ajuste a la fuerte reconversión a la que esta institución se enfrenta.

Analizando las respuestas obtenidas de los docentes consultados, casi la mitad (45%) afirma que la institución cuenta con criterios claros de mejora, mientras que el otro 45% dice “no saber” sobre estos criterios.

Uno de los aportes docentes específica “El caso de X es muy diferente a otros institutos terciarios. Cada diploma funciona con autonomía y no hay diálogo entre los diferentes diplomas. Sí hay un rico intercambio entre los integrantes del diploma (…) Esto lo sé más por integrar el diploma que por docente (…) los docentes solamente dictan los cursos pero no participan en otras instancias” (E6)

**2.6** ***El caso desde la perspectiva de la gestión de conocimiento***

Más allá de que el restablecimiento de un cierto equilibrio en las dinámicas internas parece ser el foco de la gestión, surgen preguntas desde el referente institucional que rescatan la necesidad de retomar temas asociados con la definición de nuevos modelos de enseñanza.

“En este momento el Consejo está desarrollando nuevas mallas curriculares para todas las carreras que están bajo su autoridad” (…). Muy bien, entonces la pregunta que yo le hago al Instituto y al cargo que estoy ocupando en este momento es, ¿deberíamos pensar en generar nuestros propios programas de posgrado independizándonos de la Udelar? (…) porque en estos momentos la mayor parte de los posgrados que tenemos están enfocados más a la profundización del campo científico” (p.13).

**3.“Articulando perspectivas” (IU3)**

**Micaela de Armas Bertossi**

Grupo de Investigación PROGES; Uruguay

***3.1 Breve presentación del caso***

Tiene sus inicios en 2013 como institución de formación docente, logrando en 2022 el status de Instituto Universitario. Se respalda en una larga tradición a nivel nacional. Tiene como foco principal la formación académica profesional de calidad que articule las funciones de docencia, investigación y extensión. Se define como institución de gestión privada sin fines de lucro, considerando a la educación como un bien público esencial para el desarrollo de la sociedad a nivel nacional y regional. No cuenta con sedes en el interior del país.

***3.2 ¿Cómo se perciben?***

Desde la visión del referente institucional consultado, los esfuerzos institucionales actuales se focalizan en pasar a procesos formativos híbridos, situación en la que “estamos en camino”, de acuerdo a lo expresado. Otros aspectos destacados en el relato tienen que ver con la revisión de los procesos de evaluación de aprendizajes, el trabajo interdisciplinario y el uso de las tecnologías por parte del plantel docente.

“Estamos abordando la posibilidad de un trabajo de enseñanza híbrido” (p.1) “Estamos tratando de salir de las propuestas clásicas que aún están afincadas y llevar a una forma de evaluación de aprendizajes que nos permita validar más lo que se viene que son las competencias y no tanto puramente los conocimientos” (p.2) “El principal aprendizaje fue perder el miedo a la tecnología, poder enfrentar una enseñanza no presencial (…) aprender a valorar las metodologías virtuales que podemos usar”(p.10)

En cuanto a los aportes docentes surgen otras miradas que integran otros componentes desde la perspectiva institucional.

“La institución se encuentra en proceso de cambio, implementando expansión de su oferta formativa, transformaciones y ajustes curriculares orientados a impactar en aprendizajes y mejoras de la calidad educativa, instancias de formación continua del cuerpo docente, muchas extensivas a la comunidad; actualización de infraestructura edilicia y tecnológica ; integración de tecnologías digitales no sólo como recursos complementarios y de enriquecimiento de la actividad presencial, sino como soporte de nuevas modalidades híbridas de formación”.(E23)

“Pienso que hubo momentos en los que se intentó hacer mucha de las experiencias colaborativas a nivel institucional y comunitario y también se ha buscado articular varias de las estrategias referidas. Sin embargo, en general no fueron sistemáticas, ni lograron continuarse en el tiempo. Actualmente (la institución) busca (re)construir puentes entre los sectores institucionales sobre coordinaciones y acuerdos pedagógicos en el exigente marco de programas internacionales”. (E24)

***3.3 ¿Qué proponen hacer?***

Como “desafíos”, el referente institucional consultado destaca “incorporar definitivamente las técnicas virtuales en el aula”. En relación al tema, el foco parece atender a la modalidad en que serán incorporadas estas tecnologías, tomando como referencia algunos antecedentes que se ubican a inicios de la pandemia.

“Yo no sé si podríamos hablar de una organización desde la institución misma (…) más bien fue una orientación y cada docente pudo armar sus propias estrategias y hacer funcionar las cosas en las nuevas condiciones. (…) lo que la institución hizo fue apoyarnos en lo técnico. Nos dejó libertad a los docentes para que cada uno se pudiera organizar a su manera” (p.6)

***3.4 ¿Cuál es la brújula que orienta los cambios?***

De acuerdo a los aspectos jerarquizados por el referente institucional, los aspectos jerarquizados refieren a lograr procesos formativos híbridos, promoviendo el trabajo interdisciplinario y el abordaje por competencias.

Analizando los aportes docentes de las encuestas, se destaca que el 50% considera que existen espacios de intercambio donde se definen acuerdos colectivos y un 60% de los encuestados entiende que en la institución se cuenta con criterios claros que definen las estrategias de mejora que se proyectan alcanzar.

***3.5 El caso desde la perspectiva de modelos***

Analizando las evidencias desde los componentes que constituyen los denominados “motores del cambio” (PNUD; 2015), se identifican acciones asociadas con la consolidación de acuerdos institucionales y el liderazgo y la planificación.

En relación a los acuerdos institucionales: se consolidan los espacios de trabajo colectivo para trabajar aquellas temáticas sobre las cuales generar acuerdos. También se cuenta con registros sistematizados y producciones colectivas asociadas con dichos acuerdos.

“(…) en las salas de coordinación donde hubo un trabajo a fondo y se decidieron determinadas cosas, eso quedó registrado. Y los docentes lo saben, por lo tanto, si alguno se apartaba un poco de lo acordado, se recurría al registro” (p.7) “Esta metodología de trabajo la tuvimos siempre (…) simplemente una memoria para poder saber si hay acuerdos o no en algunos aspectos” (…) “Creo que las que pudieron tener un mayor impacto surgieron del propio intercambio y algún documento que se logró producir en las salas docentes” (p.9)

En relación a liderazgo y planificación: aparecen aportes diferentes desde la opinión del referente institucional y los docentes. El referente consultado duda sobre que haya habido lineamientos de gestión al afirmar “(…) no me animo a sostener que desde la institución hubo una línea de acción. Sí obviamente las directivas (…) lo que la institución hizo fue apoyarnos en lo técnico”(p.6).

Por su parte los docentes, identifican la definición de criterios que definen las estrategias de avance. El 60% de las respuestas afirman que se cuenta con criterios claros y el 71% acuerda que se identifican procesos de mejora en marcha.

***3.6 El caso desde la perspectiva de la gestión de conocimiento***

Analizando ahora los “motores del cambio” desde la perspectiva de la gestión de conocimiento, se identifican acciones asociadas a tres de sus componentes: acuerdos institucionales, el liderazgo y la planificación, y el conocimiento.

En relación a los acuerdos institucionales: Se definen espacios de encuentro periódicos (salas docentes).

En relación al liderazgo y planificación: queda en evidencia el interés por lograr trabajo colegiado en relación a objetivos comunes. “Hacer trabajos interdisciplinarios; vincular asignaturas (…) que no fuera un modelo esencialmente asignaturista como está planteado en el plan vigente” (p.3)

En relación al conocimiento: se identifican procesos que buscan pasar conocimientos tácitos a otros explícitos y compartidos a partir de producciones colectivas. “Creo que las que pudieron tener un mayor impacto surgieron del propio intercambio y algún documento que se logró producir en las salas docentes” (p.9)

**4.“Flexibilizando estructuras” (IU4)**

**Eliana Díaz Bruschi**

Grupo de Investigación PROGES; Uruguay

***4.1 Breve presentación del caso***

Fue creado en 2000. Tiene por objeto desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión orientadas a la formación integral, la promoción de estilos saludables de vida, el fomento de la cultura y la capacitación en las áreas de educación física, deportes, recreación, campamentos, turismo, voluntariado y filantropía, gerenciamiento social, animación socio-cultural y afines, estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Ofrece formación de pregrado, tecnicaturas, de grado y posgrado.

***4.2 ¿Cómo se perciben?***

En la entrevista al referente institucional surge la imagen de “flexibilizar estructuras” como uno de los aspectos más destacados. Esta flexibilización ha sido asociada con aspectos operativos del funcionamiento organizativo más que con aspectos asociados a los componentes académicos.

“Los cambios se fueron haciendo a requerimiento (…) por sobrevivencia”. (p.3) “Hubo que hacer cambios en las prácticas cotidianas (…) nosotros al tener distintos tipos de carrera, los ajustes fueron (específicos). En el grado fueron bastante más consolidados y en el pregrado menos (…) en el caso de maestría hubo que innovar bastante y poder sobrellevar las circunstancias para llevar el año académico” (p.7) “Las estrategias que resultaron más oportunas fueron no resistir el mundo que se viene” (p.11).

Por otra parte, se destaca el modelo pedagógico con el que trabaja la institución.

“El modelo educativo que promueve la institución es un modelo de enseñanza por competencias. Ya hubo una definición al respecto hace varios años” (p.1)

Analizando las respuestas de los docentes encuestados, el 60% consideran que no son del todo claros los criterios que viene implementando la institución para definir estrategias de mejora. Cuando se les solicita que se posicionen respecto a las evaluaciones de aprendizaje que realiza la institución, la amplia mayoría considera que el desempeño institucional es pobre en ese sentido.

***4.3 ¿Qué proponen hacer?***

“El cambio pasó a ser el centro de la cuestión (…) Esa como estrategia, después hay planes operativos. (…) La estrategia es el cambio y la flexibilidad de todas las estructuras. Por ejemplo (…) en los requerimientos de asistencia, buscar maneras de que el educando pudiera seguir un curso más allá de los esquemas clásicos.” (p.11) “La realidad se tornó crítica, se tornó cambiante (…) el poder romper esquemas muy arraigados, que puedan responder a las circunstancias, la inventiva, la creatividad, la flexibilidad en eso pasa a ser clave” (p.12).

***4.4 ¿Cuál es la brújula que orienta los cambios?***

“La diversidad académica es otro desafío, problemas nuevos que requieren soluciones nuevas, o propuestas académicas nuevas (…) Ya los viejos esquemas de profesionales no soportan el requerimiento de la realidad que implica conocimientos nuevos, áreas nuevas; yo creo que es un gran desafío que las instituciones van a tener que enfrentar” (p.13) “Las instituciones de enseñanza profesional tienen que tener la mirada muy puesta en el ejercicio profesional que está relacionado al mercado profesional o de trabajo (…) la época que estamos viendo líquida, cambiante, de renovación constante, de acelerados cambios (…) es un desafío de instituciones que no pueden perder ese contacto con la realidad” (p.14).

***4.5 El caso desde la perspectiva de modelos***

Analizando las evidencias desde los componentes que constituyen los denominados “motores del cambio” (PNUD; 2015), no se identifican acciones específicas asociadas con la consolidación de acuerdos institucionales, ni otras de planificación a mediano o largo plazo

“Programas demasiado rígidos, planificaciones a muchos años cuando en realidad no se sabe qué pasará mañana, son desafíos que las instituciones de enseñanza van a tener” (p.13)

Desde los registros de las encuestas, el 50% de los consultados entienden que la institución no cuenta con espacios periódicos de intercambio y discusión sobre las experiencias pedagógicas implementadas por la institución.

***4.6 El caso desde la perspectiva de la gestión de conocimiento***

Los procesos de gestión de conocimiento requieren de procesos periódicos de registros y análisis de datos, que luego adquieren sentido a partir de procesos de análisis y discusión colectiva sobre sus significados asociados a las prácticas colectivas. En las evidencias analizadas no se identifican rutinas asociadas al registro, discusión de los datos y toma de decisiones asociadas a la información analizada.

En la consulta a docentes, la amplia mayoría (70%) responde que los procesos de análisis de datos y su posterior difusión con la comunidad educativa se dan con baja frecuencia. En cuanto a la evaluación de procesos de mejora, hay una mayoría que contesta “no saber”.

**5. A modo de reflexiones finales**

Con el propósito compartir algunas reflexiones finales, fueron definidas dos procedimientos para integrar los distintos aportes de los cuatro casos presentados: (i) analizar las evidencias desde las técnicas aplicadas (entrevistas y encuestas) y (ii) retomar aportes de las coordenadas conceptuales que fueron definidas como orientadoras del análisis de procesos de cambio en educación.

***5.1 Aportes globales de las entrevistas***

Los cuatro casos fueron nominados a partir de los contenidos analizados en las entrevistas realizadas a los referentes institucionales, tal como lo muestra la tabla 2.

**Tabla 2.** Denominación de los casos

|  |  |
| --- | --- |
| **CASO** | DENOMINACIÓN |
| IU1 | “Integrando partes” |
| IU2 | “Procesando la reconversión” |
| IU3 | “Articulando perspectivas” |
| IU4 | “Flexibilizando estructuras” |

Las cuatro entrevistas dan cuenta de procesos de mejora que vienen siendo visualizados y en proceso de implementación en cada una de las instituciones. Si bien en todas las entrevistas se hace referencia a la pandemia como un hito que condicionó las prácticas y obligó a los colectivos a salir de su zona de confort y experimentar nuevas estrategias formativas, el foco del cambio no es el mismo en todos los casos.

Dos de los casos (IU3 y IU4) parecen estar haciendo foco en completar procesos de adaptación a las nuevas modalidades basadas en la incorporación de las tecnologías, con la consecuente necesidad de flexibilizar rutinas y prácticas tradicionales de trabajo.

En el caso de IU1, la prioridad parece ser la de integrar a los distintos sectores de la organización con el propósito de consolidar el perfil universitario de la institución. Este proceso se deslocaliza de las modalidades virtual o presencial de los cursos por ser temas ya resueltos y hace foco en otros acuerdos que hacen a las dinámicas institucionales basados con criterios de comunicación, perfiles de carreras, criterios de las propuestas formativas.

En cuanto a IU2, el foco parece estar en organizar las dinámicas internas a partir de cambios externos que afectaron el perfil funcional de la institución. De los cuatro casos en estudio, es posible que éste sea el que enfrenta mayores desafíos desde la perspectiva de la gestión del cambio.

***5.2 Aportes globales desde las encuestas***

Las encuestas fueron enviadas por correo, dirigidas a docentes de cada sector a partir de una muestra intencional y no representativa siguiendo los criterios de cada referente institucional. Del total de encuestas enviadas (30), se logró un 80% de respuestas.

La tabla que sigue da cuenta de la antigüedad y rango etario de quienes dieron respuesta en cada caso.

**Tabla 3.** Perfil de docentes que respondieron la encuesta

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **CASO** | **ANTIGÜEDAD** | **RANGO ETARIO** |
| IU1 | entre 6 y 18 años | entre 28 y 76 años |
| IU2 | entre 9 y 28 años | entre 40 y 61 años |
| IU3 | entre 5 y 8 años | entre 30 y 65 años |
| IU4 | entre 5 y 7 años | entre 29 y 50 años |

Coincide que las dos instituciones con mayor trayectoria institucional en el sector estudiado, son las que cuentan con docentes con más antigüedad en su desempeño laboral en la institución. En cuanto al rango etario, es amplio en todos los casos a pesar de haber trabajado con una muestra acotada.

Siguiendo los ítems que organizaron la consulta en sus distintos sectores, a continuación, se presenta un análisis global de resultados, el cual complementa el específico realizado al presentar cada caso.

Para ello se toman los “motores del cambio” visualizados primero desde la transición de modelos y luego desde la gestión del conocimiento.

**5.2.1 – Transición entre modelos / generación de acuerdos institucionales**: la mayoría de las respuestas da cuenta de que en las cuatro instituciones analizadas existen espacios de intercambio que permiten el intercambio y la definición de acuerdos. De todas maneras se destaca que las respuestas no son homogéneas, ya que hay entre un 45 y un 50% que manifiesta no tener conocimiento sobre estas prácticas colectivas.

**5.2.2 – Transición entre modelos / liderazgo y planificación**: en relación a este aspecto se identifican diferencias sustanciales en las respuestas obtenidas en los cuatro casos en estudio, lo que estaría haciendo referencia a estilos de liderazgo y conducción desde la gestión diferentes. Mientras que en dos de los casos, más de la mitad de las respuestas acuerdan que se cuenta con estrategias de cambio, en otras dos la variabilidad de las respuestas obtenidas es tan amplia que da cuenta de visiones muy diversas en cuanto a los lineamientos promovidos por la institución.

**5.2.3 – Transición entre modelos / conocimiento y responsabilidad**: En relación a estos aspectos, las respuestas obtenidas en los cuatro casos vuelven a ser muy dispares. Es esperable considerando que tanto la generación de conocimientos como la distribución de las responsabilidades en los equipos representan procesos de alta complejidad que en general se identifican en instituciones con dinámicas colectivas muy maduras.

**5.2.4 – Gestión del conocimiento / generación de acuerdos**: En dos de los cuatro casos en estudio, se identifican no solo espacios de trabajo colectivo, sino también prácticas de registro compartidas con el objetivo de organizar los procesos puestos en marcha. En las otras dos instituciones, no se visualizan producciones conjuntas con el propósito de generar conocimiento organizacional.

**5.2.5 -** **Gestión del conocimiento / liderazgo y planificación:** Se constata la misma situación que en el punto 7.2.4. Dos de los casos parecen contar con procesos que habilitan la gestión y planificación de prácticas colectivas.

**5.2.6 –** **Gestión de conocimiento/ conocimiento y responsabilidad**: En relación a estos aspectos, la amplia mayoría responde “no saber”. Un 50% del total afirman la existencia de mecanismos para compartir conocimientos con la comunidad educativa del centro.

***5.3. Indicios desde la transición entre modelos***

La transición entre modelos refiere en términos generales a la necesidad de revisar y eventualmente modificar aspectos estructurales de la organización: organigrama, normativas, modalidades en la designación de horas; perfil de cargos; mallas formativas, etc. En general, es posible afirmar que representan “arreglos” estructurales de diversa magnitud, que son viables de ser trabajados siempre y cuando exista voluntad desde las políticas educativas para que se produzcan.

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que los cuatro casos analizados muestran indicios de cambios estructurales que estarían favoreciendo la transición entre modelos rígidos y compartimentados a otros con mayores niveles de flexibilidad. La tabla que sigue, da cuenta de algunos ejemplos identificados en cada caso.

**Tabla 4.** Arreglos estructurales en los casos en estudio

|  |  |
| --- | --- |
| **CASO** | Arreglos estructurales |
| IU1 | Grupo de trabajo interinstitucional; escala de calificaciones; evaluación de desempeño docente; sistematización y registros (acuerdos). |
| IU2 | Ofertas formativas; modalidad de apoyos técnicos; cargos con trabajo a distancia. |
| IU3 | Criterios del trabajo colegiado; incorporación de tecnologías; nuevos cargos de gestión. |
| IU4 | Criterios en el registro de inasistencias; incorporación de tecnologías; modalidades de dictado; recursos pedagógicos. |

***5.4 Indicios desde la gestión del conocimiento***

Los procesos de gestión del conocimiento, son arreglos más sofisticados de trabajo colegiado, que complementan los cambios estructurales que puedan ser realizados por cada institución, trascendiéndolos.

Es posible afirmar que estos indicios se hacen presentes en instituciones con prácticas colectivas con equipos ya consolidados. Requiere de criterios claros y compartidos de trabajo colegiado, así como la presencia de registros sistemáticos de las líneas de actividad que estén siendo implementadas, con espacios formales para el intercambio y la producción grupal.

Analizando las evidencias registradas en los cuatro casos en estudio, es posible identificar algunos atisbos que pueden favorecer la concreción de procesos de gestión de conocimiento que aún no parecen estar activos.

**Tabla 5.** Señales para la concreción de procesos de CGC

|  |  |
| --- | --- |
| **CASO** | Señales de procesos CGC |
| IU1 | Registros sistemáticos; Espacios de trabajo colectivo; Discusión de prácticas institucionales. |
| IU2 | Arreglos en las modalidades de trabajo. |
| IU3 | Propuestas interdisciplinarias; actualización profesional. |
| IU4 | Criterios de apoyo técnico y académico. |

**REFERENCIAS**

Aguerrondo, I. (2016). Repensando las intenciones, los formatos y los contenidos y los procesos de reforma de la educación y el currículum en América Latina. OCDE/UNICEF/OEI/UNESCO.

Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). Aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF.

Bogliaccini, J. (2018). *La educación en Uruguay. Mirada desde los objetivos de desarrollo sustentable.* Montevideo: INEEd-UNICEF.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje. Tendencias, retos y agenda de investigación. En: Rodríguez Illera, J. L. (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Australia: CSE.

Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos: revista de educación*, (1), 125-154.

Gairín J., Suárez, C., & Díaz-Vicario, A. (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. España: Wolters Kluwer.

Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Najmanovich, D. (2017). *La organización en redes de redes y de organizaciones*. Buenos Aires: Universidad CAECE.

Nicastro, S. (2022). Las instituciones y las organizaciones educativas como objeto de análisis y producción de conocimiento situado. Notas para pensar la formación. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación,* 1(17), 1-17.

PNUD (2015): Informe sobre Desarrollo Humano. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2015reportsppdf.pdf>

Rodríguez, D. (2009). La Creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores. Un estudio multicaso. Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona.<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/hdl_10803_327017/drg1de1.pdf>

Vázquez, MI. (Coord.) (2018). Aportes al proceso de desarrollo organizacional del IUACJ. Montevideo: IUACJ.

Vázquez, MI. (Junio, 2022). Modelos en transición: dilemas del liderazgo educativo. Comunicación, trabajo presentado en Congreso Internacional de Gestión Educativa (CIGE), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.