



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018-2020

**La práctica de la gestión educativa en bachillerato. Una mirada desde el hacer
en los centros educativos de Uruguay en educación media superior en 2020**

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Myriam Lilian Souza Ferro

Directora de Tesis: Mag. Paula Pereira Ferreyra

Montevideo, junio de 2021

Índice

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	6
1.1 ANTECEDENTES	7
1.1.1 <i>Antecedentes normativos</i>	7
1.1.2 <i>El centro educativo y su contexto</i>	9
1.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS	17
1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
1.4 JUSTIFICACIÓN	21
1.5 HIPÓTESIS	22
1.6 OBJETIVO GENERAL	22
1.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	24
2.1 EL CENTRO EDUCATIVO	24
2.1.1 <i>Tipos de gestión y liderazgo</i>	27
2.1.2 <i>El centro educativo como constructor de subjetividad</i>	32
2.1.3 <i>Proceso de socialización</i>	34
2.2 MATRIZ INSTITUCIONAL	39
2.2.1 <i>Modelos de gestión</i>	41
2.2.2 <i>Gestión en diferentes dimensiones de trabajo</i>	43
2.2.3 <i>Objetivos de la gestión y sus enfoques teóricos</i>	43
2.3 ENFOQUE SISTÉMICO DE LAS INSTITUCIONES	45
2.4 ENFOQUE BUROCRÁTICO DE LAS INSTITUCIONES	47
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	53
3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	53
3.2 SELECCIÓN DE CASOS	55
3.3 TÉCNICAS APLICADAS	55
3.3.1 <i>Entrevista en profundidad</i>	55
3.3.2 <i>Grupo focal</i>	58
3.3.3 <i>Observación</i>	58
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS	66
4.1 CENTRO EDUCATIVO-MATRIZ INSTITUCIONAL	66
4.2 GESTIÓN- LIDERAZGO	73
4.3 ROL-AGENTES-PERFILES	78
CONCLUSIONES GENERALES	84

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXO	97

Resumen

La presente es una investigación realizada desde la visión de quienes son agentes, y evidencia una mirada diferente, desde el hacer, en los centros de educación. Se trabaja con el segundo ciclo de bachillerato (4.º, 5.º y 6.º Año) en el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional. Se muestra el desempeño del rol profesional de cada uno de los órdenes institucionales, la forma de apropiación particular, con la representación que cada funcionario o funcionaria tiene de su rol y cómo lo desempeña. Refiere a las formas de hacer en el día a día, que permiten profundizar en el quehacer cotidiano. Este aspecto es lo que diferencia a los centros, no solo por sus egresos, sino también por el deseo de que muchos y muchas estudiantes quieran asistir a ellos y permanecer hasta la culminación de su ciclo educativo. Se vincula con procesos de pensamiento y acción, en la construcción de la subjetividad de cada estudiante, se articula con la planificación y gestión general de cada centro para el cumplimiento de sus metas.

Existe un modelo en cada centro educativo, en el que se forma una *manera de hacer* gracias al trabajo mancomunado de quienes gestionan el centro con los profesores y las profesoras, los adscriptos y las adscriptas, el personal administrativo, los funcionarios y las funcionarias de servicios, que se ponen a disposición de los aprendizajes del estudiantado.

Es posible caracterizar este modelo con elementos comunes de los centros investigados, trabajando con un diseño descriptivo transversal y con una sola medición en el tiempo. Es un abordaje cualitativo fundado en la interpretación y comprensión con un marco conceptual fundamentado en el enfoque sistémico y el enfoque burocrático de la gestión en los centros educativos de educación media superior.

La construcción social del sujeto desde los centros de educación se analiza a la luz de los aportes realizados por Pierre Bourdieu. Los hallazgos encontrados serán insumos necesarios para el análisis de otros centros que deseen incorporar a su gestión el estudio de un modelo de gestión caracterizado y definido como tal.

El desempeño del equipo de gestión, que es el impulsor y articulador de la propuesta en cada centro de estudio, con la permanencia de los estudiantes y las estudiantes en los centros estudiados aportó componentes interesantes para el análisis del modelo de gestión que se caracteriza.

Palabras clave: instituciones, gestión, rol, trayectoria, inclusión educativa.

Abstract

The Practice of Educational Management is an investigation carried out from the perspective of the actors, evidences a different look, from the doing, in the education centers. It works with the second cycle 4th, 5th and 6th of baccalaureate in the Council of Secondary Education and Council of Professional Technical Education. The performance of the professional role of each of the institutional orders is shown, the form of particular appropriation, with the representation that each of the officials has of their role and how they perform it. It refers to the ways of the day, allowing deepen in everyday life. This aspect is what differentiates the centers not only because of their graduates, but also because of the desire that many students want to attend it and remain until the end of their educational cycle. It is linked to processes of thought and action, in the construction of the subjectivity of each student, it is articulated with the planning and general management of each center for the fulfillment of its goals.

There is a model in each school, and is form a “way to do” with the joint work of the managers of the center, with teachers, adscriptions, administrative, staff service that offers learning of the students. It is possible to characterize this model with common elements of the investigated centers, working with a descriptive cross-sectional design, with a single measurement over time. In a qualitative approach based on interpretation and understanding with a conceptual framework based on the Systemic Approach and the Bureaucratic Approach of management in the educational centers of Higher Secondary Education. The social construction of the subject from the educational centers is analyzed in the light of the contributions made by Pierre Bourdieu.

The findings found will be necessary inputs for the analysis of other centers that wish to incorporate into their management the study of a management model characterized and defined as such.

The performance of the management team, which is the promoter and articulator of the proposal in each study center, with the permanence of the students in the studied centers, contributed interesting components for the analysis of the management model that is characterized.

Keywords: institution’s management, role, path, inclusive education.

Capítulo I. Introducción

Por decreto del Poder Ejecutivo, en 1912, se crean, en cada departamento del Uruguay, los denominados liceos departamentales. Dichos centros tenían por finalidad desarrollar la educación media en el interior del país, que hasta ese momento estaba centralizada en la ciudad de Montevideo y solo accedía a ella una élite exclusiva de jóvenes.

El desarrollo educativo experimentado por el país con el paso de los años, y especialmente en estos últimos años, permitió que los estratos sociales más desfavorecidos accedieran a la educación media superior, sin embargo, lo que no se consolida es su permanencia en ella. Algunos centros tienen mayor retención que otros si se comparan los egresos de sus estudiantes, lo que resulta necesario es identificar el modelo de gestión que ayuda a retener a las mencionadas poblaciones, para luego poder intervenir en aquellos centros carentes de modelos o que los tienen, pero no se obtienen los resultados esperados. Estos modelos suponen procesos de construcción de subjetividad en cada estudiante, que tienen lugar en las instituciones educativas, en especial con la interacción entre estudiantes y el objeto de estudio, lo que se trata de aprender. Esto permite la construcción de un sujeto social partícipe del mundo actual que lo rodea, en una sociedad que exige cualificación, la que comienza por finalizar el bachillerato. Un sujeto que participa y toma parte de su propio aprendizaje, y es allí donde cobra importancia el uso de los bienes materiales, culturales y de servicios con los que cuenta cada centro y pone a disposición de sus estudiantes. Estos procesos son lo que llamamos modelos de gestión de cada comunidad educativa.

Esta investigación trata acerca de lo que ocurre en el *hacer* de los centros educativos de enseñanza media superior, vinculado a la finalización de las trayectorias educativas, continuas, completas y protegidas, en los grupos de educación media superior, que es donde el estudiantado está finalizando sus cursos.

Estas formas de hacer, entendidas como el conjunto de acciones que se llevan adelante para cumplir con una meta determinada, son el fiel reflejo de la manera en que un conjunto de agentes comprende y encarna su rol de manera particular. Este aspecto posee incidencia directa sobre las formas en que el estudiantado percibe a la institución, si valora la hospitalidad ofrecida por los centros que se muestran como más amigables,

que explica su pasaje por estos centros. Los aportes se recopilarán desde un trabajo con estudio de casos, trabajando con grupos focales y su posterior análisis, para luego concluir y sumar los hallazgos al estudio de esta temática.

Los centros, como constructores de subjetividades, responden a las formas en que las comunidades educativas comprenden el hacer en las formas de vincularse y desarrollarse como integrantes de una sociedad y comparten los códigos de la sociedad en que les toca vivir.

Los hallazgos son insumos para pretender mejorar la gestión de otros centros que se encuentren interesados en incorporar diferentes datos para hacer un análisis crítico a la luz de lo expresado por estudiantes en el curso de sus trayectorias escolares.

El registro de la investigación se encuentra organizado de la siguiente manera:

En el capítulo uno se hace una introducción al trabajo con los antecedentes teóricos y normativos, y todos los aspectos relacionados a la construcción del problema de investigación, su delimitación, los objetivos de investigación, la hipótesis de trabajo, así como también su justificación y viabilidad.

Por su parte, en el capítulo dos se encuentra el marco conceptual que respalda la investigación, los diversos enfoques de matriz institucional, así como también los principales conceptos y modelos vinculados a la gestión educativa.

El capítulo tres describe la estrategia metodológica utilizada para llevar adelante el trabajo de investigación, el diseño por el cual se optó y las técnicas de recolección de información.

Por último, en el capítulo cuatro se encuentran los resultados y el análisis de la información obtenida, así como también las conclusiones a las cuales se ha arribado.

1.1 Antecedentes

1.1.1 Antecedentes normativos

El derecho real a la educación se consolida en lo establecido en la Ley General de Educación (Uruguay, 2009) y se reafirma en la ley de presupuesto para el período 2015-2019 de la ANEP (CODICEN, 2015); en estos documentos se plantea la necesidad de focalizar todo el trabajo educativo para que los estudiantes y las estudiantes puedan terminar los cursos que comenzaron.

Sin lugar a duda, el sistema educativo debe resolver problemáticas complejas y de orden diverso que preocupan a las agendas gubernamentales en lo que a política educativa se refiere, enfrentando el desafío de universalizar la educación media superior en Uruguay y así lograr que todo ciudadano o ciudadana tenga seis años de estudios aprobados como mínimo.

La completitud de las trayectorias escolares es un objetivo importante, plantear este tema es complejo por su tratamiento en el sentido de que hay variables adversas que se suman a la discontinuidad de las trayectorias y repercuten en que el estudiantado finalice sus ciclos lectivos; no obstante, el trabajo con estas variables adversas permite intervenir en la mejora del problema.

La estancia de los estudiantes y las estudiantes en la educación media superior muestra que es en este ciclo donde se concentra un número importante de desvinculaciones y rezagos, sumado a que muchos y muchas no se inscriben al salir de la primaria o se inscriben, pero no van.

El Consejo Directivo Central, en su sesión del 2 de diciembre de 2015, resuelve la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (CODICEN, 2015), el cual establece que la formulación de focalizar el trabajo en las trayectorias posibilitará el seguimiento de los eventos educativos del estudiantado en toda su escolaridad institucional y hará posible la detección en forma temprana de situaciones de vulnerabilidad educativa.

La intervención temprana es necesaria en el mismo año que el estudiante está cursando sus clases, y es allí donde se detecta el riesgo de que pueda abandonar el curso que decidió hacer; es cuando se deben desplegar todos los dispositivos posibles, ya sea desde la gestión o desde el aula para cambiar esta situación y que permanezca en el centro de estudio, tal como expresa la resolución que mandata a trabajar a partir de las trayectorias educativas (CODICEN, 2015).

Esta política educativa tiene como objetivo cuidar, proteger y acompañar a los estudiantes y las estudiantes en sus ciclos de aprendizaje hasta que los culminen. Para implementarla se pone a disposición del estudiantado todo el conjunto de agentes pertenecientes a los centros educativos, así como también sus infraestructuras, el espacio público al servicio de los aprendizajes.

Este aspecto se complementa con los conceptos que incorpora la Ley General de Educación 18.437 (Uruguay, 2009) en sus artículos al referirse a la inclusión de todos los estudiantes y las estudiantes al sistema educativo; por otro lado, están quienes, por

diferentes razones, dejan de asistir y son considerados, en un sentido amplio, como excluidos del sistema.

La referida ley, en su artículo n.º 8, incluye por primera vez el concepto de inclusión en el sistema educativo, permitiendo, de esta manera, trabajar con todo el estudiantado, aunque tengan dificultades, y aceptar que logren lo que puedan de acuerdo con sus capacidades, habilidades y destrezas. Cada cual llega en el aprendizaje hasta donde puede; se valora ese aprendizaje sin excluir a la estudiante o al estudiante o menospreciar sus capacidades, lo importante es que se integre para evitar un tiempo ocioso improductivo fuera de los centros de aprendizaje. Se acredita lo que sabe o hasta dónde llega evitando que sean discriminados por sus capacidades y condiciones de vida, vinculadas a los activos de los que dispone en su contexto. Este trabajo permite a todo el estudiantado transitar por sus trayectorias con un punto de partida que pueden aprender.

1.1.2 El centro educativo y su contexto

Según Bárbara Rogoff (2006), los procesos se realizan en contextos, y de estos contextos forman parte los centros educativos. Estos últimos se pueden definir según el aprendizaje que desarrollan en sus estudiantes y de acuerdo a los planes de enseñanza con que trabajen.

Urie Bronfenbrenner (1973) lo define como un entorno ecológico, con una serie de estructuras encajadas una dentro de otra, al modo de una serie de muñecas rusas. De manera que el centro educativo estaría inmerso dentro del barrio, este dentro del departamento, y este último, dentro del país. De este modo es como se van estableciendo las correlaciones de inclusión y exclusión dentro del escenario en el cual se trabaje, que a su vez uno está dentro del otro y así sucesivamente con sus contextos y sus correlaciones.

En cada nivel se encuentra lo necesario que corresponde a cada escenario, en donde participa el individuo, y en su interacción, aprende. Es decir, cada nivel tiene características propias que se conocen y se reconocen como pertenecientes a cada uno y construyen aprendizaje desde esas interrelaciones con el individuo, el medio y otros contextos (Rogoff, 2006).

Este individuo participa de una red de redes de relaciones con otros escenarios más cercanos. Luego la persona participa también de otros escenarios donde no está presente,

pero las connotaciones sociales, como, por ejemplo, el trabajo de sus padres y de sus abuelos inciden en su quehacer diario, pues ya están aprendidos y se conocen por los relatos de convivencia.

En un nivel más abstracto, como son los valores que cada familia y comunidad posee y vinculando a todo este conjunto, encontramos los proyectos culturales, desde los que se organizan los escenarios en los cuales cada uno actuará para desarrollarse como persona y así se facilita el aprendizaje.

Las interrelaciones que se dan en estos escenarios construyen el desarrollo cognitivo del sujeto, el cual participa en la ampliación progresiva de los contextos en los que se desenvuelve, transfiriendo lo aprendido a situaciones diferentes (Rogoff, 2006). El desarrollo de sus potencialidades permite que compartan actividades comunitarias con mayor exigencia en la comunicación con personas que no están presentes, que están lejanas en otro espacio y otro tiempo; entonces, es ahí donde el centro educativo cobra importancia, al trabajar con códigos simbólicos de la cultura humana y así contribuir al desarrollo del pensamiento abstracto superior de cada uno como componente fundamental en el intercambio de su vida social.

El pensamiento abstracto permite la comunicación e interacción con otras personas en el sentido de incluir esa esfera amplia de cada uno según como vive y se desarrolla en ese medio o en otro ficticio donde pueda manejarse con conceptos que conoce e interpreta de acuerdo a cada realidad dada o estudiada. Desde esta perspectiva, los esfuerzos individuales, las estructuras socioculturales y la participación en ellas son inseparables y hacen que cada uno aprenda; es el aprendizaje propiamente dicho.

En esta red de redes sociales en que cada uno actúa —con estructuras y objetos internalizados, entendidos y comprendidos— es donde el contexto, como un territorio humanizado, se transforma y es transformado a la vez. Los objetos deben ser conocidos para poder trabajar e intercambiar en las interrelaciones sociales. Surge un análisis interesante al mencionar al contexto donde históricamente se debate si es él que influye en la conducta humana o si la conducta humana es la que lo modifica de acuerdo a sus necesidades. Sin llegar a acuerdos, la literatura considera que este resulta inseparable de todas las acciones humanas como un componente de conocimiento de aprendizaje de indagatoria para mejorar la forma de vida de cada uno y de la sociedad en su conjunto.

Toda actividad realizada por las personas está estrechamente vinculada al contexto, por lo cual se puede decir que no hay actividades libres de contexto ni capacidades o destrezas que queden por fuera del contexto. Desde una perspectiva contextual,

significado y contexto no son elementos que puedan examinarse por separado, tampoco derivan de la suma de elementos, es así como el contexto de los centros de enseñanza y el significado del currículo cobran importancia en el desarrollo cognitivo de cada uno.

El contexto no es tanto una serie de estímulos que afectan a la persona, sino una red de relaciones entrelazadas que dan forma a la estructura del significado (Rogoff, 2006); son los sentidos con que se comprenden las acciones, las representaciones que se tienen de las formas en que se vive y se convive en los centros educativos y en la sociedad en general. Forman parte de esa red de redes entrelazadas socialmente.

Por ello, este proceso de socialización que se da en las familias y, más tarde, en los centros de estudio, muchas veces resulta incompleto, pues los individuos no logran internalizar normas y valores sociales —ya sea porque la familia o luego las instituciones educativas y sociales fracasaron en su intento—, lo que tendrá como consecuencia un proceso de exclusión que los deja por fuera del sistema educativo, con la consecuencia tardía de que no podrán ubicarse en el mercado laboral con una cualificación que les permita acceder a una mejor retribución.

Es aquí donde se hace visible la importancia social que tienen las instituciones educativas, dando respuestas a las necesidades, en este caso, de quienes son jóvenes, para poder integrar social y laboralmente a una sociedad cada día más exigente y competitiva. Son las instituciones las que les permiten a las personas integrarse y desarrollarse como tal en la sociedad de su época y es el aprendizaje, como componente estructurante y estructurador de lo que cada uno es, que permite lo que denominamos inclusión social. Luego del nacimiento, el individuo pasa la mayor parte del tiempo en las instituciones, y es allí donde se consolida la mayor parte de los aprendizajes. Nace en una familia, luego pasa al grupo de pares y al sistema educativo conjuntamente con otros grupos sociales de los que formará parte y continuará aprendiendo durante toda su vida.

El proceso de inclusión social, entendido como fruto del trabajo a diario de un grupo de personas en pos de asegurar que grandes sectores de nuestra sociedad puedan ser incluidos en ella y luego en el mercado laboral, tiene por cometido evitar que los individuos transiten por sendas complejas, que por lo general comienzan asociadas a la violencia o la delincuencia, y que culminan en calamitosas condiciones de vida. (Gimeno, 1999).

Por lo general, al término *inclusión social* se lo suele asociar a sectores sociales con mayores carencias en la población. Pero también tiene mucho que ver con aquellos sectores minoritarios que sufren a diario la discriminación y el hecho de ser dejados de

lado por la sociedad. Por ello, una política social debe procurar ser integradora, es decir, intentar incluir al mayor número posible de individuos de una sociedad, más allá de las actividades que estos desempeñen o la clase social a la cual pertenezcan. (Gimeno, 1999).

Las estrategias para promover procesos de inclusión suelen ser variadas, por lo general, lo que se busca a través de ellas es proporcionar a los sectores más vulnerables tanto los medios como las condiciones necesarias para poder desarrollarse como personas, es decir, asegurarles una vivienda, salud, un trabajo y muchas otras cosas, que contribuyen a que la sociedad se desarrolle integralmente (Gimeno, 1999).

El debate en la literatura sobre la exclusión social es amplio y no hay acuerdo entre los diferentes exponentes, las causas son variadas y múltiples. La falta o pérdida de capital social en la integración y participación del individuo en el sistema social en los ámbitos como:

- El económico, por ejemplo, en la producción o en el consumo de bienes y servicios.
- El político-jurídico, en el que intercambia con el sistema administrativo, derechos de la persona, protección de salud, vivienda, etc. Inciden fuertemente en la producción de activos que cada persona necesita para vivir. Estas carencias afectan la forma en que se adaptan al sistema social y todos los modos de convivencia posterior.

La adaptación al sistema de relaciones, o ausencia de redes de contención, problemática dentro de la familia o en los grupos en los cuales se desarrolla en el sistema social se resiente por la falta de formación en la comprensión y resolución de problemas en la convivencia con los otros. En estos casos, la persona no cuenta con capital social que le permita integrarse por este medio a otros ámbitos sociales, incluso el educativo (Kaztman, 1999, p. 141). Cada sociedad tiene sus mecanismos para mantener la adaptación a las formas de vida que son compartidas y legitimadas por todos. La convivencia naturalmente genera dificultades entre las personas que comparten un mismo espacio que son mediadas por los procesos de educación y de adaptación. Las personas que están inmersas en el sistema de relaciones, de grupos sociales están integradas socialmente y en el caso de las que por diferentes razones no pueden acceder a este tipo de vida poseen un escaso capital social y son proclives a permanecer por fuera del mismo si continúa esa situación por mucho tiempo.

El territorio en que vive una persona puede también ser un lugar que excluye socialmente

por muchas variables, entre ellas, la geográfica. Estos aportes sobre inclusión y exclusión social se vinculan con los campos que tienen las adolescentes y los adolescentes para formar su yo, y se vincula con los activos, tal como plantea Kaztman (1999), que tenga, en este caso, la familia o la institución a la cual asisten y ponen a su alcance para su formación. Cada familia cuenta con activos que produce y reproduce para mantenerse a sí misma y para mantener a sus miembros integrados. Este aspecto se vincula con los valores de cada familia y el deseo para que su descendencia se prepare para estudiar primero y luego pueda trabajar. De esta forma cuentan con activos otorgados por la familia ya sea la educación, salud, vínculos, amigos, contactos y toda la red de contención que tiene el sistema social. Los bienes de la cultura que cada familia posee, que se vinculan con sus herencias, pero también con su capital en recursos materiales y los bienes simbólicos, son los que realizarán la contención y adaptación al lugar donde vive, al barrio a la familia, a las normas y valores de cada sociedad de acuerdo a sus potencialidades. Lo más importante en esta situación es la capacidad que tenga la familia para poder pensarse a sí misma y darse cuenta de sus necesidades. Cuando la familia no puede darse cuenta de este problema hace que sus miembros no luchen por salir adelante aún con todas las dificultades que puedan presentarse.

La falta de acceso a los bienes simbólicos y de servicios, ya sea por carencias económicas y de capital social, hace al individuo vulnerable frente a las opciones que se presentan en el medio en que se desenvuelve e interactúa. Un claro ejemplo lo constituye el adolescente o la adolescente que desea algo y no puede obtenerlo, la respuesta a esta necesidad va a estar signada por la formación que tenga la persona y las posibilidades para conseguir lo que desea.

El pasaje por el sistema educativo genera otras formas de enfrentar la realidad, con la complejidad que ello conlleva, permitiendo otra búsqueda de soluciones. En algunos sectores sociales, el único medio de integración que existe es el sistema educativo, que debe compensar la falta de activos familiares otorgando recursos materiales y humanos para que la persona pueda desarrollar sus habilidades y destrezas desde la integración al trabajo, por ejemplo, que en un futuro le permitirá mantenerse activo en el mercado laboral. El sistema educativo es prometedor para los estudiantes, es una esperanza que tienen para modificar su situación, su sistema de vida, su futuro próximo, que les permitirá llegar al mercado laboral con buena preparación para luego ser intercambiada por un salario y así producir para sobre vivir en la sociedad que cada vez demanda más y más. Los sistemas educativos permiten una inversión a largo plazo y muchas veces los

estudiantes no pueden destinar el tiempo necesario para permanecer en él y egresar luego al mercado laboral. Este aspecto es de mucha importancia a la hora de elaborar políticas educativas que sean inclusivas y permitan a todos equitativamente egresar del ciclo que han elegido. Esta preocupación ha generado un objetivo general del país que es la protección a las trayectorias educativas, continuas completas y protegidas de cada estudiante, en cada centro educativo, en cada región o lugar del país.

Según la CEPAL (2018), la pobreza en Uruguay se encuentra infantilizada en los hogares más vulnerables, los que se sitúan en el primer y segundo quintil social, ubicándose entre uno y catorce años; esto conduce a que rápidamente se deban establecer estrategias inclusivas dirigidas a las personas jóvenes con respecto a la educación media, en este caso, la superior. Puesto que, por lo común, dichas poblaciones suelen culminar el ciclo primario, pero luego no continúan, y si lo hacen, es necesario sostenerlos en el sistema.

En Uruguay, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED)¹ realizó un estudio analítico y pormenorizado sobre el estado de la educación en diferentes aspectos correspondiente a lo que se observó en los años 2015 y 2016. Se puede apreciar que la situación educativa de los adolescentes y las adolescentes de 17 años del Uruguay se divide en tercios bien definidos: en uno de ellos, el 34 % cursa el grado esperado, teniendo posibilidades de egresar en tiempo y forma de la educación media superior. Por su parte, en otro tercio, el 39 % de los estudiantes y las estudiantes estarían en situación de rezago, mientras que, en el último tercio, el 27 % ya no estudia (INEED, 2017, p. 36).

Afirmar que el bienestar de una familia se determina apenas por su nivel de ingresos o por el componente monetario resulta de sentido común, aunque inciden otros factores como el capital humano, la experiencia laboral, el nivel educativo, la composición y los atributos de la familia, que sumados todos definen el estado de bienestar de cada familia. Son los activos que analiza Kaztman (1999) para definir a las familias en el sentido de que pueden mejorar su condición si reúnen estos factores.

La idea contenida en el enfoque de estructura de oportunidades-activos-vulnerabilidad que trabaja Kaztman (1999) radica en el estatus analítico que se atribuye a los activos necesarios para desarrollar sus potencialidades adecuadamente y así acceder al mercado laboral con cierto capital cultural, capaz de ser intercambiado en su propio

¹ El Instituto Nacional de Evaluación Educativa trabaja con datos de todos los centros educativos y difunde sus hallazgos en todo el territorio nacional.

beneficio y en el de la sociedad en su conjunto. Por el contrario, la pobreza refiere a una persona que tiene carencias efectivas y actuales en cuanto a su supervivencia, a los recursos con que cuenta al ingreso, al acceso a la educación, a su capital social, a su familia, al barrio al cual pertenece y al medio en que se encuentra. Estos aspectos llevan a definir un concepto de vulnerabilidad que trasciende esta condición de pobre anunciando que a futuro cabe la posibilidad de padecer la pobreza al notar en el presente ciertas debilidades. Las carencias a las cuales se enfrentan las familias, las faltas de activos hacen suponer que en un futuro cercano tendrán la condición de pobres.

El concepto de vulnerabilidad es como una posibilidad de que pueda darse, es cambiante y absolutamente amplio (Perona y Rocchi, 2001). Por ello se podría clasificar la vulnerabilidad social de acuerdo a los activos que los individuos posean tanto materiales, simbólicos, como inmateriales. Los sistemas en general los que lo gobiernan trabajan fuertemente en que todos puedan asistir y permanecer el sistema educativo como una forma de protección contra la pobreza y la exclusión, sabido es que la carencia significa quedarse por fuera de los bienes y servicios que brinda.

Por lo que la carencia en alguno de ellos significaría grandes desequilibrios en cuanto a sus niveles de vida de acuerdo a las posibilidades que puedan tener los miembros de una familia en lo que refiere al acceso al mercado laboral como forma de producir activos para sobrevivir. Se adhiere, entonces, a un concepto de vulnerabilidad vinculado a otra categoría conceptual: las condiciones de vida de los individuos, la cual permite una mirada multidimensional del hecho y, por lo tanto, más compleja, que permite abarcar diferentes planos y dimensiones tanto de la vida privada como en la sociedad o de los individuos. Se entiende desde esta perspectiva que es el sistema educativo uno de los activos necesarios para superar la vulnerabilidad o contrarrestarla.

La ventaja de este enfoque es que proporciona una herramienta útil para el abordaje de lo que acontece en esos espacios de marginación y pobreza, donde los límites no suelen estar bien delimitados. Permite, entonces, identificar con mayor claridad, por ejemplo, aquellas situaciones diversas de riesgo por las que el estudiantado y sus familias transitan, pudiendo incluso determinarse las causas que conducen a que los estudiantes y las estudiantes dejen de asistir a los centros educativos (Perona y Rocchi, 2001). Estos son indicadores claros e inciden para que sean vulnerables frente a sus estudios.

En estos casos hay una gran cantidad de estudiantes que dejan sin explicitar sus causas; quienes abandonan en el segundo ciclo muchas veces lo hacen o porque formaron pareja o viene un niño o niña y deben trabajar. Es un momento en el que la vida del

estudiante o la estudiante es simultánea a formar una familia y trabajar (INEED, 2017).

Desde otro enfoque, la corriente funcionalista y la teoría del capital humano se fundan en una perspectiva en la que ubican a la institución educativa en un rol constructor del orden social y se resalta el papel cohesionador de la educación (Schultz, 1961).

Esta función socializadora implica la transmisión de valores culturales y morales que definen la sociedad, permitiendo la integración del individuo al medio según sus capacidades y las necesidades del sistema de absorberlo en los lugares en que se lo necesite. Privilegia la integración del individuo al medio según sus capacidades, su cualificación y las necesidades propias que el sistema necesita. Se forma para la integración económica entre el aparato productivo y el sistema educativo; desde este lugar el individuo se reeduca para su posterior papel económico. Es impensable que una persona que ingresa al sistema de educación no piense en un futuro próximo y se vea insertado al mercado de trabajo ofreciendo sus cualificaciones a cambio de un salario que le permita mantenerse y desarrollarse como corresponde, con acceso a la salud y a todo el bienestar que cada sociedad ofrece. Las familias aquellas que son más numerosas son la que tienen mayor dificultad para que sus miembros ingresen, asistan y se mantengan en los sistemas de enseñanza. Los sistemas educativos trabajan en la mejora de su gestión educativa y en sus propuestas en general para que los estudiantes y las estudiantes permanezcan dentro de sus aulas y no dejen de asistir. La dificultad está entre otras en que las familias no valoran la educación de sus hijos y terminan permitiendo que estos abandonen sus estudios ya sea para quedarse en sus casas o para que se desempeñen en trabajos de menor cuantía, de poca paga dado que no tienen preparación para acceder a tareas más calificadas o que necesiten una preparación específica.

Desde otro ángulo, los críticos a los trabajos de Bourdieu y de Althusser (1960) insertan el análisis del sistema educativo en la lógica de la reproducción social concibiéndolo como un espacio de transmisión social de ideología y generación de consenso. Debido al énfasis puesto en la reproducción, los análisis de la enseñanza no contemplan aspectos de transformación o resistencia en el interior del sistema educativo, es decir, no se analiza cuando hay transformación y cuando hay reproducción, siendo que en el proceso están ambas presentes. Estos aportes de los autores antes mencionados presentan una visión neutra de la escuela en el sentido de que cada persona que transite por ella solo mantiene el status con el que entró, no existe un cambio social, no ven a la escuela en general como un agente de cambio dentro del sistema social. Está es una mirada crítica de la formación en educación que permite pensar a la escuela en forma diferente a la propuesta anterior.

1.2 Antecedentes teóricos

El aprendizaje organizacional es la base del aprendizaje de los centros educativos, es el componente que produce los cambios necesarios para que el estudiantado logre aprender a aprender y finalice los ciclos educativos (Giménez, 2016).

El componente que incide en estas relaciones vinculares, al cual se dedica un espacio para tratarlo, es el aprendizaje organizacional que repercute en el trabajo que realizan los centros educativos para facilitar el aprendizaje de todo el estudiantado.

Desde este lugar, se trabaja con un concepto implícito que es la capacidad de liderar al grupo, lo que supone hablar del rol o la figura del director o la directora del centro educativo. El liderazgo, que tradicionalmente era entendido como un atributo del nacimiento de la persona, es decir, se nacía líder, comienza a concebirse de manera diferente y a visualizarse como un componente que interviene en la gestión educativa.

Con el paso del tiempo, se comienza a hablar de un liderazgo situacional, relativo a un lugar, a unos agentes, a una organización determinada. Otros autores más actuales hablan del liderazgo transformacional (Bass, citado en Nader y Castro Solano, 2007). Este componente es determinante para la gestión actual y se toma como algo más transformacional y distribuido, todos los integrantes aportan algo y todos se benefician a la vez.

Es así como hablamos de un liderazgo que permite trabajar en equipo, planificar y replanificar la forma de pensar y repensar las tareas, con el propósito de mejorarlas. Los líderes proponen, detectan y transforman la realidad sumando adhesiones a los propósitos de realizar nuevas actividades; la replanificación es una estrategia de mejora o pensada como una mejora a una situación determinada.

La replanificación, entendida como una forma de organizar el trabajo desde los equipos con que cuenta el centro educativo, es el soporte institucional que permite democratizar la toma de decisiones, crear pensamiento crítico y tener una mirada compartida desde otra perspectiva. La replanificación y el liderazgo son aspectos importantes al momento de estudiar la gestión de un centro educativo, ambos se

complementan y pueden transformar un estado de situación (Ávalos, 2011). Los directivos de los centros de educación deciden durante todo el tiempo de trabajo en diferentes ámbitos de la gestión, destacándose cuando deben hacerlo para realizar una mejora. En estos casos se busca un cambio para realizar una mejora en algo que ya no está funcionando o que los resultados no son los esperados, para eso se utiliza una mirada crítica sobre la planificación ya sea para reformarla o cambiarla. Cuando se mejora o cambia se replanifica y en este caso los directivos, los que lideran estos procesos lo utilizan como un instrumento de intervención a los diferentes problemas que puedan ser detectados. El proceso de planificar y replanificar a la vista de los observadores muestra una excelente capacidad de auto crítica de los actores que aun estando inmersos en los problemas tienen la capacidad para darse cuenta donde y cuando hay que utilizar el instrumento y ajustarlo a las necesidades de las diferentes problemáticas.

Analizar la planificación luego de ser trabajada y hacer una nueva si fuera necesario es la capacidad que deben tener los equipos para encarar las innovaciones articulando las experiencias en el intercambio y la puesta en común de los diferentes aportes que hace el equipo para mejorar el trabajo y lograr cambios importantes (Giménez, 2016, p. 14). Este aspecto se puede consolidar en proyectos de centro y de aula. También en la toma de decisiones que se originan en el equipo de trabajo desde la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad. Los docentes presentan un trabajo como lo explicita el programa sostenido en algunos casos en interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Estos conceptos permiten desde la puesta en práctica del currículo el trabajo conjunto entre los docentes a los efectos de que los estudiantes y las estudiantes puedan comprender mejor los conceptos que se trabajen en los procesos de aprender.

Es así como se estrechan los lazos en los equipos que luego van a formar una organización exitosa con un pensamiento común en los acuerdos y consensos. Es decir, que esta organización será capaz de relacionarse, reconociendo la importancia de los espacios compartidos para fortalecer la participación y la responsabilidad de quienes integran el equipo. Todos los aportes fortalecen el lazo y las actividades, en consecuencia, este aspecto crea un aprendizaje colaborativo real en un centro educativo que desee cambiar su situación. Todas las actividades que se realizan en las instituciones educativas forman la gestión educativa, que es entendida como un conjunto de todos los procesos, de todas las teorías, de todas las prácticas que ocurren y transcurren en los centros de estudios, para mejorar en forma continua los procedimientos que se realizan para cumplir con los objetivos (Giménez, 2016). Las actividades trabajadas desde este encuadre hacen que

sean comprendidas desde la lógica de un todo, evitando la fragmentación de las diferentes disciplinas que dificultan los procesos de aprendizaje. La propuesta integrada interdisciplinaria fundada en el trabajo conjunto de los docentes ya sea en la planificación como en el abordaje del tema, es una tarea compleja y desafiante que tiene resultados efectivos cuando se realiza adecuadamente y les llega a los estudiantes de la manera que corresponde todos los procesos se mejoran. Los docentes trabajan en forma colaborativa, aspecto extremadamente importante al planificar y desafiante para los directivos llegar a este punto con un grupo de profesionales de la docencia. La propuesta permite un desarrollo profesional que se estimula con la energía que todos ponen de manifiesto en las tareas, nadie queda solo con su propuesta, todos suman y el trabajo se comparte, los resultados también se asumen como de todos. Este trabajo colaborativo con un liderazgo muy marcado fortalece a toda la comunidad comenzando un camino para llegar a una comunidad de aprendizaje, donde se aprende y se replanifica en forma permanente como algo adecuado y normal dentro del trabajo profesional docente. Se acuerdan propuestas se discute con críticas fundadas en argumentos sólidos y se asumen los resultados a efecto de ser mejorados, se crea un circuito donde todos trabajan por su tarea, pero también por el de todos. La replanificación es un instrumento valioso dentro del trabajo de la gestión educativa que incluye aprendizajes y propuestas pedagógicas en todo sentido. Otros autores aportan otras miradas a esta perspectiva de trabajo, ya sea sumando aspectos de trabajo o resignificando otros, siempre persiguiendo un único objetivo que es la mejora de los aprendizajes y la permanencia de los estudiantes y las estudiantes en los centros de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, se encuentra el aporte del movimiento de escuelas eficaces, que llegan a trabajar en centros que estaban destinados al fracaso en todo sentido y luego de reconfigurarse logran tener buenos resultados por su gestión (Báez de la Fe, 1994). En estos centros se observa que aun teniendo dificultades con los recursos del centro educativo, pero también de las familias, que pertenecen a contextos muy carenciados, se logran buenos resultados. Estos resultados se deben a los procesos de gestión que se realizan en los centros educativos, hay una intervención psicoeducativa con una conceptualización razonada del contexto educativo y radio escolar que se tienen en cuenta para el trabajo de enseñanza y aprendizaje.

Haciendo un poco de historia, en los años sesenta el Informe Coleman (1966), difundido en todo el mundo y que llegó a entrevistar a 645.000 niños y niñas de 4.000 escuelas de

Estados Unidos, concluye que la extracción social y familiar determina los aprendizajes escolares, y ubica al centro educativo con un efecto neutro frente a la movilidad social y como agente de cambio social le niega todas las posibilidades de cambio. En resumen, la escuela no marca deferencias en los orígenes de los estudiantes y las estudiantes. Estas miradas sobre la labor escolar permiten que se piense en propuestas diferentes para intervenir en los problemas que presenta la escuela. Es importante que los recursos educativos ejerzan influencia sobre el rendimiento escolar es lo que todo proceso de enseñar y aprender busca.

Lejos de esta mirada están hoy los resultados que se pretenden de la escuela en general, centrando la mejora si es que la hay en el trabajo que es capaz de hacer el centro escolar. Por su parte, Klitgaard y Hall, citados en Báez (1994) afirman que si el rendimiento no puede ser exclusivamente explicado por las diferencias entre los alumnos (es decir por sus aptitudes, motivaciones, etc.), existen razones suficientes para pensar en la posibilidad de mejorar el rendimiento en las escuelas. Es decir, que este depende del trabajo escolar, del compromiso y la cualificación de sus agentes. Desde este lugar, la escuela, una vez más, se posiciona como un espacio que no es neutro, ya que es capaz de modificar los aprendizajes a pesar del contexto. Los autores mencionados brindan una mirada optimista de la función de la escuela que permite nuevamente confiar en los procesos a pesar de los contextos.

En la mayoría de los países del mundo se acepta esta idea y se trabaja a partir de ella; en Uruguay hay una fuerte convicción del equipo docente de que se puede trabajar a partir de la situación del contexto. Existe confianza en los fundamentos pedagógicos y en la posibilidad de que todos y todas pueden aprender. Liderazgo y replanificación son conceptos que se articulan en el trabajo organizacional que realizan los centros educativos para lograr que sus objetivos se cumplan. Aun a pesar de las diferentes concepciones sobre la escuela, los docentes y las docentes mantienen muy firme sus convicciones de que los procesos de enseñar y aprender sumados a sus propuestas de abordaje a los diferentes objetos de conocimiento son realmente efectivos y logran que los estudiantes y las estudiantes tengan mejores rendimientos aun a pesar de sus contextos de origen. Este es el desafío más importante que se trabaja con mucha confianza y determinación hasta agotar los recursos con que se cuentan.

1.3 Problema de investigación

En Uruguay, de cada diez jóvenes que ingresan al sistema educativo, solo cuatro finalizan el plan de estudios en la educación media superior (INEED, 2017). Este aspecto es de suma importancia al momento de plantear la política educativa del país, la agenda pública. Esta tiene por objetivo trabajar a partir de las trayectorias educativas de cada estudiante para que sean continuas, completas y protegidas. De esta forma es que el estudiantado termina con el ciclo educativo que eligió. Se entiende por continuas la ausencia de rezago, por completas, que el estudiantado culmine el ciclo, y por protegidas, que este cuente con el acompañamiento tanto desde el centro educativo como de su familia.

Por esto nuestra pregunta de investigación sería, ¿qué aspectos de la gestión en los centros educativos de educación media superior de Uruguay inciden en la permanencia del estudiantado que realiza el bachillerato?

1.4 Justificación

El presente trabajo plantea la tensión entre el “deber ser” y el “ser” en los centros educativos. Se encuentra fundado en la lógica de que los perfiles de los cargos (estrictamente definidos y escritos) lograrían una gestión adecuada que permitiría que todo el estudiantado completara su trayectoria educativa. En una lógica de estructura y funciones, cada funcionario o funcionaria cumple con su tarea y, de esta manera, suma a que toda la estructura funcione; por tanto, los objetivos propuestos se cumplirían.

La gestión organizacional y el “hacer” en los centros definen las trayectorias como rutas de tránsito por el sistema educativo que debiera ser completada por el estudiante o la estudiante. Dichas trayectorias necesitan de los roles para ser acompañadas, por ejemplo, el rol funcional o las actividades que realizan los diferentes agentes del centro educativo de educación media superior en los procesos de gestión, los cuales inciden en las trayectorias del estudiantado, desde su comienzo hasta su finalización.

Si bien el hecho educativo es complejo y existe una multiplicidad de variables que inciden en él, interesa estudiar la gestión como dinámica del centro educativo, como

motor de las trayectorias educativas completas y continuas. Este componente es una variable a describir y considerar en los diferentes centros de educación media, que incide en cada estudiante y varía de un centro educativo a otro.

1.5 Hipótesis

Los centros educativos de educación media superior del Uruguay, cuando trabajan desde un modelo de gestión conocido y compartido por todos los agentes, logran mejores resultados académicos en términos de trayectorias educativas.

1.6 Objetivo general

Describir los aspectos de la gestión en los centros educativos, que pueden incidir en la permanencia de las estudiantes y los estudiantes que realizan el bachillerato en los centros de educación superior del Uruguay.

1.7 Objetivos específicos

1. Caracterizar los lineamientos de la normativa vigente (Uruguay, 2009), tanto en los perfiles de cargos como en los reglamentos de pasaje de grado, para la gestión de las instituciones del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).
2. Identificar la coherencia entre los perfiles funcionales y la puesta en práctica de estos en los centros de educación media superior.
3. Definir componentes de la gestión a partir de las características comunes de trabajo de cada centro, en las formas prácticas de funcionamiento habitual.

4. Identificar los componentes de un posible modelo que puedan favorecer la mejora en la completitud de las trayectorias continuas y completas.

Capítulo II. Marco teórico conceptual

2.1 El centro educativo

El centro educativo es el espacio donde se articulan conceptos como liderazgo, replanificación, gestión; de acuerdo a como dialoguen entre sí y la importancia que les otorguen quienes son agentes de estos centros es el grado de cumplimiento de los objetivos que tendrán y, por tanto, el deseo de permanencia y finalización de las trayectorias que transita el estudiantado.

Un centro educativo es un lugar dedicado a la enseñanza, un lugar legitimado y reconocido socialmente para enseñar (Frigerio, 1999); se lo suele asociar con la escuela, pero en su forma genérica, se extiende a todo lugar de enseñanza. Es el espacio físico donde transcurre la vida escolar, con su red de redes sociales. Desde lo emocional es el lugar visible del éxito de los que egresan y del fracaso de los que no pueden terminar. Legitimado por la sociedad como el lugar en que se aprende. Estos centros se pueden dividir por sus planes y programas, por niveles, así como también por la dificultad de los estudios, ya sean de ciclo básico o de educación media superior o de nivel terciario. En el caso uruguayo, existen algunos centros educativos solamente con educación media básica de primero a tercer año; otros cuentan con educación media superior de tercero a sexto año, en los que se culmina con el curso de bachillerato, y otros tienen todo el ciclo completo.

Con la reforma educativa de 1996, en Uruguay se intentó que todos los centros fueran de educación media básica o de educación media superior, pero la resistencia, sobre todo de los familiares de estudiantes o de las comisiones barriales, y la escasez de edificios hizo que esta quedara sin efecto y que se volviera al sistema en el cual conviven estudiantes de primer ciclo con los del segundo ciclo. Aun manteniendo la hipótesis de que es mejor la separación por franjas de edades.

Actualmente, los primeros grados se cursan en instituciones educativas de educación media básica y se finaliza el ciclo en centros de educación media superior, pero también existen casos de centros educativos mixtos, en los que se desarrolla la totalidad del ciclo, aunque son los menos. La principal razón de la división se sostenía en las edades del

estudiantado, pues, si no, comparten un mismo centro estudiantes con intereses diferentes, por ejemplo, niños y niñas de 12 años con adolescentes de 18 o 19 años.

Esta diferencia en las edades hace que la gestión institucional se deba centrar en aspectos de la gestión escolar diferenciados, tanto en la propuesta como en los

Esta diferencia en las edades hace que la gestión institucional se deba centrar en aspectos de la gestión escolar diferenciados, tanto en la propuesta como en los fines que persiguen. Por ejemplo, hace que el trabajo de adscriptos/as, coordinadores/as, docentes y equipo de gestión vaya cambiando de un lugar a otro, por las necesidades de los estudiantes y las estudiantes de acuerdo al nivel que cursan.

El centro educativo tiene un *ethos* cultural, una forma de hacer las cosas que es apreendida tanto por estudiantes como por profesores y profesoras, y parte de las franjas de edades con las que trabajan. De manera tal que constituye una matriz de aprendizaje, la misma que se llevan los estudiantes y las estudiantes cuando egresan de los centros educativos, y una forma de funcionamiento para el resto de los agentes que los diferencia de otros otorgando señas identitarias propias. Este es un punto de anclaje muy importante al momento de pensar que se visualizan estudiantes que se quedan y otros que se van, donde la trayectoria que transitan es el objetivo principal a cumplir en su totalidad. Hay quienes se adaptan y les gusta la forma de trabajo y quienes se retiran y no finalizan. Esta matriz de aprendizaje puede obrar de diferentes formas en la vida escolar del estudiantado: en forma positiva, cuando su estancia fue disfrutable o exitosa, o negativa, cuando el fracaso, de alguna manera, marcó su vida escolar dejándolos a mitad de camino.

Un centro educativo que brinda servicios de enseñanza en diferentes niveles debe desarrollar un ambiente organizacional en el que las decisiones que se tomen, se hagan en beneficio directo del estudiantado y para que este se involucre en las diferentes temáticas a trabajar un proceso de gestión dirigido a consolidar las metas propuestas. Debe contar, además, con un cuerpo directivo capacitado y comprometido, que se muestre cercano a la comunidad, para conservar una estrecha relación con las partes involucradas en la actividad educativa que entienda y conozca su rol de trabajo.

Existe una organización y una manera de hacer que la llamamos en términos comunes “gestión”; esta puede ser caracterizada de acuerdo a las formas en que nos vinculamos con los otros, es decir: ¿cómo hacemos para tomar decisiones?, ¿cómo difundimos esas decisiones? y ¿qué participación damos al resto de los agentes institucionales? Desde esta perspectiva se puede hablar de tipos diferentes de gestión.

Estos diferentes tipos de gestión es lo que se analizará en diferentes centros de educación media superior.

El concepto a interpelar es el de centro educativo perteneciente al CETP y su quehacer cotidiano y también en el CES, que permite abordarlo desde lo territorial, o desde una dimensión más micro, contextualizada, circunscripta a una región, zona o barrio. En este caso es la división por región que establecen los consejos. La labor que realizan los centros educativos es un trabajo en el que la gestión, en algunos, logra consolidar las metas y los objetivos, y en otros permite que se inicie el trabajo quedando sin terminar. El resultado del trabajo coordinado entre profesores, profesoras y directores o directoras conduce a la transmisión de una disciplina que se organiza y gestiona basada en el trabajo y en la toma de conciencia, por parte de los estudiantes y las estudiantes, de los criterios básicos de comportamiento y comunicación, sostenido en los acuerdos que realizan para funcionar y enseñar.

Estos aspectos permiten caracterizar a los centros y al estudiantado centrado en su progreso académico, en el aprendizaje y en las formas en que pueden desarrollar sus capacidades y habilidades personales, cumplir con sus metas y consolidar sus logros. Cada estudiante forma un marco de referencia a partir de lo que es propio y de lo que aprendió, sus usos sociales, normas, valores, formas de convivencia es lo que se lleva para toda su vida y donde permanece el centro educativo en cada recuerdo, en cada signo en cada significado de lo vivido. Estos signos son los que formaron la subjetividad de cada uno por medio de un proceso de interacción que conjugó lo innato con lo aprendido. Estas vivencias, que tienen como fundamento el aprendizaje, permanecen durante toda la vida de cada uno, de acá la importancia de que todo lo que transcurra entre los muros escolares sea formativo y deje una huella con significado agradable para cada estudiante que habitó ese lugar. La matriz de aprendizaje que forma el centro educativo con los ritos que realiza en cada rutina de trabajo en el aprendizaje y en la enseñanza es lo que cada estudiante se lleva para toda la vida.

2.1.1. Tipos de gestión y liderazgo

Son varios los autores y las autoras que han vinculado los procesos de gestión con el liderazgo; una de las que ha puesto el acento sobre la gestión de los centros educativos es Inés Aguerrondo (1996), quien señala algunas características interesantes que se pueden tener presente al momento de estudiar esta temática.

Una forma de pensar la organización y la gestión de los centros es desde el paradigma del aprendizaje institucional y no desde el control, que solo logra que se trabaje a reglamento. Este enfoque se realiza analizando críticamente los aspectos a mejorar cuando en la práctica se observan desvíos de los procedimientos que llevan a los objetivos, pero se apartan y siguen otros caminos. Los vicios de la función que recaen generalmente sobre los funcionarios más antiguos son los que desvían los procedimientos apartándose de los objetivos primarios. El paradigma del control permite que el funcionario solo trabaja en su función desconociendo la de los demás funcionarios, teniendo una visión parcializada del todo. Estas críticas han incidido en que se busquen otros modelos funcionales en las empresas. El análisis de las rutinas funcionales de las diferentes empresas permite que se realicen otras formas de trabajo otros proyectos que incluyan a todos desde diferentes lugares.

El ajuste permanente permite una mirada crítica del sistema de trabajo, orienta los aprendizajes hacia nuevas y mejores metas, con intervenciones acertadas y pertinentes que harán frente a la mejora del camino pensado, para alcanzar los objetivos. Permite, asimismo, superar las dificultades que surjan en los diferentes momentos de trabajo (Aguerrondo, 1996, p. 11).

Durante mucho tiempo se trabajó pensando en que se aplicaba un modelo teórico de proyecto, el cual era capaz de funcionar en cualquier centro educativo, pero hoy se sabe que los contextos influyen y que no siempre la implementación de algo planificado desde la teoría da los mismos resultados en cualquier tiempo y lugar. Aquí es donde cobra importancia la matriz y la cultura institucionales, que entienden y practican los centros educativos para consolidar sus objetivos. En las últimas décadas cobra importancia el contexto frente a que la experiencia muestra que si se aplica el mismo proyecto en varios lugares diferentes se obtienen resultados muy diferentes por lo tanto lo importante es elaborar el proyecto con los agentes y las propuestas del lugar. Si las organizaciones reaccionan y buscan nuevas formas de proyectarse a sus objetivos se caracterizan como flexibles.

En suma, una organización flexible, abierta a la posibilidad que se generen cambios pensados y planificados es capaz de adaptarse, transformando incluso su matriz institucional ante los desafíos que plantean los complejos entornos (Aguerrondo, 1996).

Según Aguerrondo, citada en Giménez (2016), se puede decir que el éxito de la gestión puede ser entendida como la capacidad para implementar y poner en práctica las acciones acordadas, en las que se observen avances de importancia para alcanzar los objetivos propuestos.

La gestión y la organización de los centros plantean algunos desafíos interesantes de analizar. Uno plantea la necesidad de que sus integrantes trabajen en equipo, sin perder lo singular, lo propio, que los aportes sean diversos para que se forme otra realidad nueva que cambie por otra siempre que se considere mejor o más apropiada. De esta manera se profesionaliza la gestión de esos agentes al sumar ideas diferentes que se debaten para tomar las que sean compartidas por la mayoría. La naturaleza de las dificultades ha cambiado e incluye la esencia de quienes son agentes que es otra, y eso hace que las formas de trabajo que se venían usando ya no den respuestas a los escenarios actuales. Los servicios son heterogéneos, han dejado de ser homogéneos. Las respuestas, desde la homogeneidad, ya no resuelven las situaciones planteadas (Giménez, 2016, p. 12). Las nuevas culturas juveniles, sumadas a los procesos de cambio de las familias y al surgimiento de otras tecnologías en educación, hacen que los procesos de gestionar y aprender se vean atravesados por estas variables.

El segundo es responder de acuerdo a resultados, por ello, es preciso saber, ¿cuáles serían las organizaciones más exitosas en cuanto al logro de estos? Desde esta perspectiva es interesante retomar lo planteado anteriormente y llegar a una aproximación de la definición del término *gestión*, que ha sido definido por muchas palabras tales como: pilotaje, innovación, mejora continua, profesionalización, identificación de fortalezas y dificultades, anticipación y evaluación. Es necesario comprender las variadas aristas de un concepto polisémico que cobra diversos sentidos en los equipos de trabajo (Giménez, 2016, p. 13). Estas palabras permiten comprender mejor de qué se concibe al mencionar la palabra *gestión* como clave de estos procesos educativos.

Las características que describen a la gestión se centran en lo pedagógico, en las capacidades y destrezas, en la integración de equipos de trabajo donde se evidencia avances en el aprendizaje para alcanzar la mejora. Estos equipos tienen en común un pensamiento innovador, apoyado en la creatividad, con trabajo basado en la frecuentación

y sistematización de sus registros, con intervenciones acertadas para desarrollar diferentes formas de hacer, que profesionalicen al grupo (Giménez, 2016, p. 13).

Se llega, con esta perspectiva, a conceptualizar e incluir a la dirección estratégica como parte del trabajo, que consiste en integrar el accionar con el pensamiento estratégico, y esta puede verse reflejada en la práctica creadora, en la toma de decisiones, en un proceso de diagnóstico, análisis y acuerdos para concretar lo propuesto; es de esta forma que se está dentro de los parámetros de la gestión educativa.

La gestión educativa ha evolucionado en las últimas décadas por la necesidad de resolver grandes dificultades que se presentan en las diversas instituciones causadas por una multiplicidad de variables y nuevos desafíos. Está en permanente movimiento con sus estrategias y métodos que le permiten innovar.

La búsqueda permanente de modelos permite resolver conflictos que surgen a diario, es el quehacer y el desafío de los equipos gestores y sus comunidades académicas. Desde este lugar es necesario el abandono de visiones simplistas, pensamientos lineales, para asumir la complejidad e incertidumbres propias de la realidad educativa, compleja y multifacética. Los procesos que se realizan en los centros educativos fundados en la gestión para la mejora están atravesados por variables complejas que dificultan las líneas a trabajar. La mirada que otorga la gestión educativa hace que sea más rápida y de mejor adecuación la integración de conocimientos, las formas de hacer en el aula, es decir, las competencias, para crear estrategias y mostrar la realidad de lo que se hace con resultados (Giménez, 2016, p. 14).

El trabajo publicado por la UNESCO en el año 2000, en el que se trabajan los desafíos de la educación, sostiene que una parte de la tarea de la gestión educativa es entendida como la reflexión, la decisión y el liderazgo. El trabajo en gestión educativa supone articular saberes y prácticas para cumplir con las metas, involucrando a todos los sectores del área educativa (UNESCO-IIPEBA, 2000, p. 63). Desde esta perspectiva, el liderazgo es la competencia fundamental al momento de llevar adelante una gestión estratégica; debería estar enfocado precisamente en el aprendizaje y así garantizar que el estudiantado reciba las herramientas y los conocimientos necesarios, tanto para su desarrollo personal como para la inserción en la sociedad en que vive. Para ello resulta imprescindible trabajar para transitar de una dirección limitada, con pocas formas de cambio, a una gestión administrativa fundada en formas y procedimientos académicos que permiten trabajar, conocer y modificar las rutinas de trabajo.

Llegar a un liderazgo que fortalezca la gestión de los aprendizajes como proyecto de vida de cada estudiante, para que pueda aprenderse a sí mismo y que se vincule su ejercicio con los logros académicos de los otros estudiantes y con los resultados del establecimiento educacional en general (Bolívar-Botía, 2010, p. 81).

Lo anterior, sin duda, pone de manifiesto cierto grado evolutivo en cuanto a la forma de gestión de los centros educativos. Se ha venido dejando de lado aquellas formas improvisadas e individualistas de dirigirlos, para pasar a una dirección más participativa, basada en objetivos y resultados, la cual puede verse reflejada en los modelos de aprendizaje que proponen, es decir, aquellos basados en competencias y razonamiento de los procesos (Giménez, 2016).

Los equipos de trabajo se fundan en la apertura, en el debate y en la participación, que caracteriza a la gestión actual en la que cada integrante es parte y toma partido por lo que se hace.

La realidad es compleja y cambiante, donde los hechos tienen varias causas, donde constantemente se debe pensar y analizar, en forma conjunta, con modelos que permitan describir y explicar al mismo tiempo desde los sentidos y los significados, adecuados a cada situación particular y singular.

Los modelos teóricos, específicos, permiten hacer mejoras e intervenciones focalizadas a objetivos claros y así manipular las variables que se encuentren dentro del territorio donde se desarrolla el espacio estratégico de acción del gestor. Estas intervenciones son dirigidas a metas, planeadas y monitoreadas en forma continua.

Es por esta razón que resulta esencial que estos gestores y sus equipos de trabajo puedan comprender a cada uno de estos fenómenos como parte de un sistema interdependiente, pudiendo identificar en él ciertos patrones, así como también la existencia de causalidad entre ellos.

La gestión de los centros educativos, cuando está basada en competencias, es decir, en las habilidades y destrezas, asegura una mayor permanencia del estudiantado en el sistema, este ve sus avances y el desarrollo de sus potencialidades como logros de aprendizaje frente a otro que sea repetitivo y memorístico.

Los equipos de dirección demandan cierto tipo de competencias en sus funcionarios y funcionarias, como la formación en gestión humana y gestión técnica, para liderar los procesos que son necesarios llevar adelante en los centros educativos. Demandando, además, un grado de compromiso importante, dado que se encuentra en juego el aprendizaje mismo de las estudiantes y los estudiantes, lo que significa que los equipos

deben ser claros y coherentes al momento de tomar decisiones, sobre todo en lo concerniente a las prácticas educativas en los centros y en la docencia.

En cuanto a las competencias anteriormente mencionadas todas son de suma importancia, las que puede construir cada persona tienen un lugar destacado en el sistema educativo y son el objetivo de trabajo, es el aprendizaje.

Las necesidades de los dirigentes institucionales indican que su personal debe estar formado en diferentes áreas como la inteligencia emocional, saber comunicar, tener valores éticos y prácticas de relaciones humanas, y que demuestre su adaptación a la sociedad y realidad actual. Son capacidades que, junto con las de negociación y flexibilidad, conforman un repertorio necesario para el trabajo actual.

El liderazgo necesita que las personas, los directivos tengan compromiso con los valores educativos, con los valores familiares y con los valores que permiten vivir en paz. La habilidad y destreza en lo que se hace y cómo se hace, de quienes son agentes institucionales, debe permitir diseñar y poner en acción líneas de trabajo en las instituciones educativas, para intervenir en forma activa y personalizada y así atender la diversidad de casos. Otro componente que se suma a la tarea de gestión en los centros educativos es lo que se entiende como dispositivos digitales.

En las últimas décadas se ha desarrollado fuertemente el trabajo con dispositivos digitales, utilizando salas virtuales y laboratorios de informática con personal técnico y docente capacitados, con el objeto de diseñar y poner en marcha diferentes proyectos que apunten al desarrollo de la creatividad e innoven en todo lo referente a la organización, la administración y la gestión optimizando los recursos humanos y técnicos en la mejora de los resultados institucionales. Cada fin de ciclo implica una mirada crítica de los resultados obtenidos; a partir de allí, se pueden implementar nuevas intervenciones y líneas de acción que apunten a la excelencia (Giménez, 2016, p. 16). Todo el trabajo que se realiza desde la gestión por sus agentes, con dispositivos y artefactos de aprendizaje, desarrolla lo que se llama la subjetividad de cada estudiante.

2.1.2 El centro educativo como constructor de subjetividad

La construcción de la subjetividad es el rol fundamental de las instituciones educativas. Es allí donde se produce una relación o interjuego entre la implicación y la intervención, donde se puede decir, que existe una “complejidad” en las sociedades contemporáneas y en las instituciones. Es en ese espacio que se da con otros y otras donde el interjuego de roles, valores y experiencias estructura ámbitos de trabajo individual y colectivo (Luhmann, 1997).

Las transformaciones más relevantes, en referencia a la construcción de identidad para este autor (Luhmann, 1997), se fundan en el traslado de la responsabilidad de lo aprendido en el desempeño de estas tareas que suceden en el orden institucional y luego se resuelven en el laboral. Las sociedades contemporáneas trabajan en construir modelos de trabajo que reduzcan la complejidad para que las personas puedan tomar decisiones en forma colaborativa y plural con menor riesgo de equivocación ante un espectro tan complejo y negociable, a partir de las cuales “se puede dar sentido a la experiencia y dotar de contenido a la propia identidad” (Gleizer, 2012, p. 146).

La investigación que derivó en la publicación del libro *Identidad, subjetividad y sentido de las sociedades contemporáneas*, de Marcela Gleizer (2012), plantea que, en las sociedades contemporáneas existen estructuras de reducción de la complejidad que facilitan a los individuos la toma de decisiones (ante una pluralidad de opciones que se les presentan). Estas (estructuras) se encuentran en las instituciones (educativas) y actúan como “campos de certeza” que permiten a los individuos no solo seleccionar entre varias acciones, sino, además, dotarlas de sentido (Gleizer, 2012).

La reducción de la complejidad es la forma o el ritual, el estilo de vida, el plan que cada uno incorpora dentro de un espacio como lo es la institución educativa, en la formación de una representación que cada uno tiene de las cosas para aceptarlas o negarlas. Como es de esperar, no todos los individuos presentarán similares niveles de accesibilidad a dichas opciones, pues lo anterior se encuentra directamente relacionado a la etapa del proceso de sociabilización en el cual se encuentre y al grado de complejidad en la toma de decisiones que estos presenten en su cotidianidad.

Aquí aparece el análisis institucional, en el planteo de trabajar la relación teoría-práctica, el saber (¿cómo poder?) y la vinculación entre la acción microsocial y macrosocial. Es un proceso que permite comprender los cambios y las transformaciones sociales, que se suceden en la subjetividad individual, por ejemplo, y en la convivencia

escolar y social.

A fines de los sesenta, se plantea una forma de entender la política y su práctica. La significación y eficiencia de la práctica microsocia, caracterizada aparte de la macrosocia, que se construye en un campo de poder, generalmente, el Estado. El campo del poder es un campo donde confluyen fuerzas, definidas por la estructura del balance de fuerzas existentes entre formas de poder o entre diferentes especies de capital. Es un campo de luchas por el poder entre los detentores de diferentes formas que lo ejercen y los que no lo tienen y lo desean. Es un espacio de juego y competencia, donde los agentes e instituciones sociales que poseen la suficiente cantidad de capital específico para ocupar las posiciones dominantes dentro de sus respectivos campos se enfrentan entre sí en estrategias que apuntan a preservar o transformar este balance de fuerzas (Bourdieu, 1993). El campo se visualiza como el centro educativo donde el estudiantado se apropia e internaliza las normas y los valores culturales, de los dos procesos que habla el autor mencionado, socialización e individuación, que se dan conjuntamente y producen tensión entre sí. En este caso, lo que se analiza es el proceso de aprendizaje que se produce en el curso del bachillerato.

El bachillerato es un espacio de estudio que permite a quienes lo terminan continuar sus estudios o insertarse en el mercado laboral. Quienes no lo terminan, quedan con grandes posibilidades de no poder continuar y ser excluidos del sistema, sin posibilidades de seguir si no culmina el ciclo anterior. Son varias las hipótesis sobre las estudiantes y los estudiantes que no permanecen en el sistema educativo y dejan; se analizan algunas.

La línea francesa plantea la idea de que existen, en la gestión, factores inencontrables definidos por investigadores en educación (Charlot, 2013). Este componente tiene que ver con un abordaje al objeto de conocimiento como un objeto amoroso. Es decir, debe tener un sentido simpático para el que aprende, debe provocar un sentimiento, en este caso, de amor; solo se aprende cuando el estudiantado encuentra sentido de lo que hace. Este componente es complejo, existe y está presente en todos los actos de enseñar y aprender.

Lo interesante es saber cómo lo definen quienes son agentes institucionales. Está presente en las maneras en que se vincula el aprendizaje con el estudiante o la estudiante mediado por los diferentes agentes que trabajan en los centros de estudio y cómo lo recibe la estudiante o el estudiante desde sus propias concepciones de aprendizaje y sus significados construidos desde sus representaciones en un proceso amplio que dura toda la vida: el proceso de socialización.

2.1.3 Proceso de socialización

Los aportes de Bourdieu (1993), en su análisis del proceso de socialización desde el estudio de los campos sociales y *habitus*, permiten agregar y explicar la importancia que tiene para el estudiantado el poder transitar por espacios educativos y de formación que posibilitan la ruptura con el posible determinismo contextual defendido por este autor. La importancia de finalizar el bachillerato como soporte para la continuidad o para la búsqueda de un trabajo; por esto es fundamental el uso educativo que se hace de la estructura escolar, para lograr la meta de completar las trayectorias educativas de los estudiantes y las estudiantes.

Muchas veces se hacen observaciones y críticas por no saber exactamente cómo es la construcción interna de cada individuo y la incidencia de su medio sobre el cual otras personas ven, observan, analizan y arman sus estructuras, para actuar sobre esa base que, necesariamente, debería ser interpretada.

Se da una relación dialéctica, de manera lógica y razonada, entre las formas objetivas y todos los hechos que cada uno vive en su interior, trabajado desde el campo escolar en este sentido. Cada uno tiene una representación de la realidad construida desde las diferentes formas de hacer, estas son las bases sólidas que permiten formar una idea para entender el mundo, estas formas de hacer (estructuras objetivas) forman nuevas estructuras que determinan las relaciones futuras con los otros y con el medio.

Las actividades cotidianas en el grupo o individuales fortalecen las estructuras que fueron formadas por las estructuras objetivas, en el caso del campo (Bourdieu, citado en Benjumea, 2010, p. 93).

El centro educativo es un campo donde se construyen *habitus* personales, es decir, lo social hecho cuerpo, se internalizan normas y valores, cada uno se apropia en un proceso personal individual y colectivo de los bienes culturales.

El estudio de las clases sociales en la obra de Bourdieu ocupa un papel central, para diferenciarlas, el autor describe cómo los distintos campos (social, económico, cultural, etc.) confluyen en un mismo espacio denominado espacio social. Según la posición que ocupan en dicho espacio, fruto de los diferentes capitales que poseen, surgen las clases sociales, y esa misma posición en el espacio determina las condiciones sociales de

existencia y los *habitus* de clase (estilos de vida, gustos, prácticas, etcétera). De esta posición, afirma el autor, es difícil salir, pues no está dada por las valías personales (aunque reconoce que existen algunos tipos puntuales de movilidad), sino por las trayectorias familiares heredadas (Álvarez Sousa, 1996).

El constructivismo de Bourdieu (1993) plantea que la construcción de la subjetividad se realiza sobre la base de lo que la persona hace en su propio espacio social, de esta forma es como comprenden el mundo y su pensamiento se funda en esa percepción. Las formas existentes hacen que la percepción y la manera de construir las miradas de cada sujeto sean animadas y se correspondan en el mundo a la sociedad en su tiempo y en un espacio determinado.

Las formas sociales que fueron determinadas objetivamente se forman en diferentes espacios, donde cada uno interactúa, no son producto de lo biológico, sino de las formas de pensar que son, de alguna manera, el producto de la incorporación de las estructuras sociales, inseparables, también de la génesis de esas mismas estructuras sociales (Bourdieu, 1993). Este autor logra explicar la relación entre estructuras sociales y mentales a partir de la construcción de sus conceptos de *habitus* y campo, así como su interrelación dialéctica.

El concepto de *habitus* es comprendido como una forma, campos cognitivos, mentales que tienen las personas en el interactuar con los demás y son los conocimientos propios que luego forman la subjetividad de cada uno, lo que realmente es y comprende del mundo desde su ser individual. Los sujetos construyen esquemas de pensamiento y acción de acuerdo a lo que perciben y comprenden del entorno en el que desarrollan sus vidas.

Las personas van ampliando sus campos conceptuales, sus formas de pensar, sus acciones, producen diferentes formas de hacer, de analizar y de sacar conclusiones sobre lo realizado, es decir, la esencia de cada uno. Analizado desde un pensamiento dialéctico, el *habitus* es ese concepto que integra la construcción de nuevas estructuras mentales que son observables en las acciones que cada uno hace en diferentes situaciones de intercambio en la vida social. Es lo social hecho cuerpo incorporado en los modos de hacer, de moverse en la sociedad. Refiere a sistemas de disposiciones incorporados por los agentes, a lo largo de su trayectoria social. Existen separaciones, divisiones, que se dan en forma común en las clases sociales, como, por ejemplo, en la adolescencia, por géneros, por niveles económicos, por intereses, las clases sociales que guardan las características de clase inciden en la forma de conocer el mundo y la realidad circundante.

El resultado de la posición social duradera da como respuesta la construcción del *habitus*, en el sistema social y en el mundo social, el lugar que ocupa, la naturaleza de la persona en ese espacio social. No todos tienen el mismo lugar, que es determinado por muchos componentes que lo forman.

Las personas que dentro de la sociedad forman un grupo, con una posición, intereses y afinidad en ese mundo social tienen *habitus* similares que los formaron desde sus campos. Se puede entender como un hecho colectivo, en el que el mundo social adquiere significado, pero la multitud de *habitus* significa que el aspecto social y sus diferentes formas no se dan de igual manera sobre todos los sujetos sociales, y las formas de aprehender y apropiarse serán diferentes. El *habitus* disponible ha sido creado a través del tiempo en forma colectiva, por medio de la integración y el interjuego social.

Las prácticas cotidianas individuales y colectivas son la base de la historia, que se nutre de lo social, que se produce y reproduce mediante la adaptación al sistema social. Toda persona, en el transcurso de su vida, forma parte de un momento particular de la historia de la sociedad, se constituye la influencia del *habitus* de cada uno como parte del sistema social. Es duradero y transportable, es decir, es transferible de un campo a otro, sin embargo, es posible que las personas tengan un *habitus* inapropiado y padezcan lo que el autor llama histéresis. Es el mundo social que produce y es producido por el interjuego que realizan los sujetos, por este motivo lo social es una estructura que permanece estructurando las acciones y reacciones de cada sujeto en el espacio en que este se desarrolle.

Sostiene Bourdieu (1993) que es la dialéctica de los procesos internos y su relación con el exterior que hace que el proceso interno se observe en las acciones de la persona en sus manifestaciones dentro de la estructura social. La forma de hacer y proceder de las personas se construye en estrecha relación entre lo individual y lo social. Se crea y se recrea en la convivencia social; de esta forma, se origina un sistema social que estructura las acciones de quienes integran una sociedad.

Las formas de hacer y proceder propiamente dichas hacen al *habitus*, sin embargo, también generan prácticas sociales observables por el resto del sistema social cuando no responde a lo legitimado socialmente. Si bien el *habitus* da una forma de pensar y una determinada manera de hacer y proceder, en cada elección de intervención social que la persona elige, lo hace desde un interjuego social, pero estos componentes no siempre lo determinan. Todas las personas deben pensar y decidir qué hacer en este proceso individual y personal pero también colectivo.

Concepto de campo

El concepto de campo, según Bourdieu (1993), es entendido como una red de redes y configuraciones sociales. Estas configuraciones sociales se fundan en relaciones objetivas que se desempeñaron de acuerdo a las posiciones adquiridas en el sistema; es como cada sujeto se construye y se reconstruye en sus acciones en el sistema social.

Las posiciones son los lugares en la sociedad que cada sujeto logra construir en el sistema social, se crean objetivamente por cada uno de sus ocupantes, es el lugar al cual accedió, de acuerdo a la distribución del capital que posee. Se puede beneficiar en el juego de relaciones sociales en el campo donde cada uno se vincula con sus relaciones sociales (Bourdieu, 1993).

El campo, por definición, es como una arena de batalla; afirma que es un campo de batalla donde se toman decisiones individuales. El concepto que articula el lugar que cada quien ocupa en el sistema social es la estructura del campo, que se forma en la interacción donde la guía y las estrategias de los ocupantes de los diferentes lugares realizan actividades individuales y colectivas para cuidar o mejorar su posición.

Se impone el principio de jerarquización más favorable para sus propios productos y el cumplimiento de sus intereses. Se utilizan imágenes militares para describir el campo al denominarlo como en forma similar a las posiciones del sujeto, que este utiliza en diferentes momentos, lo mejor de cada persona que se debe definir en el enfrentamiento continuo con la realidad, donde el sistema social es el escenario del interjuego que debe actuar es el espacio donde el sujeto forma su subjetividad (Bourdieu, 1993).

Asimismo, distingue diferentes tipos de capital, su idea se inspira en la esfera económica y el concepto de capital económico es obvio. La cultura a la que pertenece cada persona, la de su tiempo, la de su época implica varios tipos de conocimiento que son aprendidos, legitimados por esa cultura, valorados donde interviene el campo y el *habitus*. De esta manera, se construye el capital social, que son las relaciones sociales valoradas entre la red de relaciones sociales. Todo el aprendizaje y el intercambio social que se realiza entre el sistema social y el sujeto contribuyen a formar los códigos que son internalizados y justifican el lugar social que tendrá cada uno, haciendo uso de su capital simbólico.

Los ocupantes de las posiciones del campo emplean varias estrategias (Ritzer, 1993), el actor dispone de cierta libertad en su cálculo estratégico para actuar. El cálculo estratégico supone poner en juego todas las capacidades y potencialidades y se refiere al despliegue activo de líneas de acción construidas, focalizadas objetivamente, guiadas, que obedecen a procedimientos regulares y forman pautas coherentes y socialmente inteligibles para el sistema social aceptadas y legitimadas por este.

Los ocupantes de las diferentes posiciones construyen estrategias individuales o colectivas para mantener y mejorar sus posiciones y de esta forma focalizar el criterio de jerarquía que más les sirve para sus propios intereses. Los ocupantes de cada campo desarrollan estrategias que se fundan en las posiciones que ostentan y son determinadas por ellas.

La relación entre el *habitus* y el campo es una relación compleja, dependiente entre ambos, que es sostenida por los dos. El campo es una estructura compleja que se forma por la interacción con el medio, que a su vez determina el *habitus*. En la interacción de ese campo o de muchos campos es que se construyen las representaciones sociales, las cuales el sujeto intercambiará con todo el sistema social en su propio beneficio o ganancia.

El *habitus* puede estar dividido, en algunos casos, hasta puede estar destrozado aun teniendo un campo como base para su construcción (Bourdieu, 1993). En un enfoque lógico y razonable se puede decir que las características de una clase social forman el *habitus* que es propio y la identifica. Si bien el campo y el *habitus* son importantes para Bourdieu, lo interesante es la relación que se da en el interjuego entre ambos, donde se define cada uno con las formas que adquiere el *habitus* aprendido y son reales dentro del campo social que se intercambian y tienen un precio como capital.

Las diferentes formas de hacer socialmente pueden dejar en evidencia conductas y formas de pensar diferentes en distintos campos, como así también maneras propias de hacer, opuestamente paralelas dentro de este (Bourdieu 1993). Existe una fuerte dependencia entre el lugar social y las formas de organizarse de quienes las integran. Funcionan y son válidas únicamente en ese tiempo y espacio determinado; esta es la razón que explica por qué prácticas iguales se pueden interpretar con diferentes maneras de pensar, con principios diferentes y contradictorios dentro del mismo espacio, con diferentes formatos y lugares ya determinados (Bourdieu, 1993).

Se puede observar un fuerte orden de prelación, antes y después, en los lugares que se ocupan socialmente, y las disposiciones que lo determinan. Todo lo creado por la

sociedad se observa en el hacer diario, en forma individual, por la relación que se da entre el *habitus* y el campo.

La clase social en la que se origina la persona y su experiencia educativa marcan el capital cultural adquirido para realizar una integración adecuada a sus fines. Estos conceptos permiten comprender la importancia que tiene para el joven o la joven la internalización de pautas de trabajo en el proceso de formación e inclusión social, determinadas por las posibilidades de acceso a los bienes culturales, ya sean estos materiales o simbólicos. El hacer es el conjunto de actividades que definen la cultura institucional, al centro en su conjunto y crean una matriz de cada espacio escolar.

2.2 Matriz institucional

Cada espacio de trabajo supone un tipo de gestión escolar, que se vincula con lo político y lo administrativo. En lo político, se ocupa de la comunidad, de su bienestar, de brindar una educación de calidad. En lo administrativo, es la tarea de racionalizar y optimizar los recursos para que los usuarios estén atendidos en todos los ámbitos. Desde lo profesional aporta recursos humanos calificados que mejoran la actividad con un impacto en la calidad de la gestión escolar (Gimeno, 1999).

Las instituciones tienen un contrato fundacional legitimado socialmente, es lo que cada sociedad espera para la formación de sus jóvenes y niñas y niños. Es la función de las instituciones legitimada socialmente por todos y todas. El rol del Estado es justamente garantizar la ejecución del mencionado mandato, cumplir con la razón de su existencia.

La escuela es una construcción legitimada y sostenida por el Estado, ocupa un lugar central en el orden social trabajando desde la igualdad de toda la ciudadanía en los aprendizajes. El contrato fundacional que legitima la labor de la escuela y que la sociedad lo acepta y lo reclama se funda en valores, creencias que conservan y legitiman los diferentes órdenes del sistema social como el derecho, el orden económico, la preparación para el mundo del trabajo, formando competencias para desarrollar otros saberes que incidirán en el progreso social (Frigerio, 1999, p. 20).

La escuela es un lugar donde se conserva lo aceptado socialmente, es decir, lo construido durante mucho tiempo y que caracteriza a determinada sociedad. Tiene que ver con lo que toda sociedad desea preservar, cuidar y dejar como legado a otras generaciones.

Una segunda línea se vincula con lo que se desea modificar, cambiar, innovar en el sistema social. En otras palabras, que la escuela logra cambios importantes en las sociedades. Una tendencia reproductivista o conservadora y otra innovadora son las dos tensiones que se dan en el espacio escolar.

En esta línea de trabajo la gestión de la escuela se funda en un currículum prescrito; es elaborado a partir de las metas de cada sociedad y se presenta como un organizador institucional con el objetivo de distribuir saberes mediante un proceso pedagógico y de aprendizaje. Lo importante de un buen currículum es tener como meta una distribución equitativa de saberes, así se incide en reforzar las tendencias a la equidad y a la igualdad social. En estas formas se destaca el trabajo focalizado en el estudiantado y sus características personales, adecuándose todo a su nivel.

Actualmente, el sistema educativo enfrenta una crisis marcada por una ruptura con el contrato fundacional, el que la sociedad le encomendó y legitimó. Es su competencia primaria la de enseñar a todos y todas, aunque son muchas las personas que quedan fuera de la escuela. La escuela, al igual que la sociedad, no está cumpliendo con sus funciones, hay un incumplimiento de ese contrato fundacional que tanto costó prescribir.

Dentro de las obligaciones del Estado, este desatiende económicamente a la escuela, no le otorga todo lo que ella necesita para sus estudiantes. La escuela puede realizar innovaciones oponiéndose al orden establecido, desconocer el mandato estatal si no es solventada en sus necesidades.

Es imperiosamente necesario recobrar las cláusulas de ese contrato que implican a la escuela y a la sociedad, estableciendo deberes y obligaciones de cada una de las partes. La tarea social de reconstrucción del orden social no puede ser trabajada solo por la escuela o solo por la sociedad, deben trabajar juntas.

La escuela vuelve a pensar la nueva forma del acuerdo social, que necesariamente está ligado con el Estado, fundado en las políticas gubernamentales que necesariamente exigen el trabajo conjunto de ambos. En este caso, la escuela no quiere incorporar más funciones que las que ya tiene, por ejemplo, el de otorgar y organizar los alimentos para el estudiantado u otros.

Lo permanente y relativamente estable de lo que el Estado otorga a la escuela mediante la elaboración de las políticas educativas institucionales son las prácticas que afectan a todos sus miembros, y para Bourdieu (1993) es lo que constituye el *habitus* que se construye en esas propuestas de tareas curriculares.

El Estado y la sociedad, en su relación con la escuela, construyen lo socialmente

aceptado, de acuerdo a los valores, tradiciones y cultura del lugar, lo que se espera de la formación ciudadana, que permite comprender el diario vivir orientando a las nuevas generaciones en lo que respecta a las actividades diarias que debe cumplir. La cultura se sostiene por lo que el imaginario institucional le concede en cuanto a legitimidad social, la aceptación de lo instituido y lo instituyente.

De esta manera, el centro educativo se funda en ese hacer propio, que lo define como tal formado por las representaciones e imágenes que cada uno hace de ese lugar que habita, destacando esas generalidades que luego van a definir sus características como sujeto.

2.2.1 Modelos de gestión

Para comprender la importancia de la gestión, podemos decir que es la base de la firmeza y el desarrollo constante de una institución, donde el gerenciamiento eficaz (Grinberg, 2006) hace que se trabaje con compromiso y responsabilidad. Las ideas y los proyectos interactúan con el entorno a efectos de materializar esos aspectos en realidades mediante una planificación que incorpore las necesidades y demandas institucionales.

Se focaliza en los objetivos y estrategias planeados conjuntamente con la misión del centro educativo utilizando estrategias y acuerdos colaborativos para llevarlos a cabo, y quienes son sus agentes trabajan en actividades para cumplir con las metas.

Los procesos se cumplen de acuerdo a lo organizado entre todas y todos: primero, se trabaja en el pienso; luego, se planea lo que se quiere realizar. Cuando está listo el plan, pronto comienza una etapa de organización y distribución de la tarea. En estos momentos es necesario que la dirección trabaje y controle todo lo que se hace, nada puede quedar librado al azar (Grinberg, 2006).

La planeación se realiza en los espacios de coordinación, donde los equipos de Dirección con los docentes realizan el pienso de las tareas, que se plasma en el plan a efectos de intervenir en las situaciones a resolver. Este plan tiene una organización y distribución de tareas, un conjunto de funciones a realizar, cuyo fin es que la dirección gobierne la tarea en la toma de decisiones, en disponer, ordenar y cumplir con lo que se debe hacer.

Los equipos que direccionan son la guía para el cumplimiento de los objetivos y los que dirigen realizan procesos de coordinación optimizando todos los recursos con que se

cuenta para cumplir con el plan. De esta manera, se optimiza el tiempo de trabajo y de consolidación de la intervención. Supone la realización de un conjunto de trámites que se llevan adelante para consolidar un proyecto o un plan en el que se esté trabajando y del cual se cree que resolverá algún problema.

Desde esta perspectiva, la gestión es considerada como todo lo que se haga para cumplir con el logro de los objetivos predeterminados, según Otoniel Alvarado (1999). Es la manera de trabajar con un plan, un plan para aplicar y ejecutar técnicas, instrumentos y procedimientos que llevarán al cumplimiento de las metas propuestas.

La ejecución y conducción del trabajo articulado con los recursos disponibles en la puesta en marcha de los procedimientos, utilizando la conducción y distribución de los recursos y el desarrollo de todas las actividades institucionales pensadas y planeadas a tales efectos es lo que se define como gestión (Alvarado, 1999, p. 17). Es un proceso que lleva a la suma de actividades orientadas para consolidar los proyectos de intervención educativa en las instituciones; es, en otras palabras, la gestión educativa propiamente dicha.

Se trabaja para lograr la autonomía institucional necesaria en el cumplimiento de las políticas públicas y que fortalece lo propuesto para la realización del trabajo pedagógico con el fin de satisfacer las necesidades educativas de cada lugar y territorio (Farfán, Mero y Sáenz, 2016, p. 181).

Una adecuada gestión educativa siempre garantizará que se cumplan con los objetivos; es en esta tarea que se encuentran involucradas cuatro dimensiones: la dimensión organizacional, en la que se cumplen las actividades bajo ciertas normas y exigencias institucionales (organigramas, distribución de tareas, división del trabajo, uso del tiempo y los espacios). Otra forma se caracteriza por ser una dimensión pedagógico-didáctica que se funda en las formas de relación de los agentes entre sí y que a partir de estas formas construyen aprendizaje y nuevos conocimientos con diferentes modelos didácticos, estrategias, procedimientos, intervenciones (formas de enseñanza y fundamentos del aprendizaje, etcétera). La dimensión que se vincula con las actividades del medio es la comunitaria, que promueve la intervención de los diferentes agentes en la toma de decisiones tratando de que se trabaje con la mayor autonomía al decidir dentro de las instituciones educativas en las que se está trabajando. Y una última dimensión, la administrativa, encargada de las estrategias de manejo de los recursos humanos y financieros institucionales, así como de la información que se produce para la toma de decisiones (Frigerio, citado en Farfán, Mero y Sáenz, 2016).

2.2.2 Gestión en diferentes dimensiones de trabajo

La gestión educativa que desarrollan los diferentes agentes dentro de los centros educativos es compleja, dado que trabajan con las biografías escolares de cada estudiante y tratan de atender sus características, en su singularidad. Por esta razón, su objetivo es dinamizar e innovar en la educación, introduciendo métodos y procedimientos que permitan al estudiantado desarrollar sus competencias, capacidades y habilidades intelectuales, de tal manera que completen su trayectoria educativa.

Atiende a la diversidad y a la complejidad del aprendizaje en todas sus formas. Desde la coordinación del centro se planifican, en forma interdisciplinaria, los diferentes planes, programas y niveles educativos para que se pueda abordar el objeto de conocimiento como un todo y así evitar los compartimentos estancos. Los procesos que se realizan en todo el quehacer del centro escolar consolidan la gestión educativa como una forma de hacer que las cosas sucedan.

El aporte de la tecnología, las bases de datos donde se encuentran todos los registros sobre los estudiantes y las estudiantes, permite que con solo presionar un botón se disponga de toda la información necesaria para tomar las decisiones pertinentes en los diferentes momentos de las planificaciones o de la construcción de proyectos de trabajo. Estos registros son muy utilizados por los profesores y las profesoras ayudantes adscriptos en los momentos en que deben conocer datos de los estudiantes. Todo el trabajo realizado en base a la comunicación de datos con la debida privacidad que corresponde potencia todo el trabajo que se realiza para mejorar la gestión de los aprendizajes. Este trabajo conjunto con todos los agentes del centro educativo donde fluye la comunicación como un vehículo que se sostiene como soporte la historia escolar con componentes de la historia familiar permite que el trabajo de gestión tenga caras visibles, destinatarios conocidos, familias que aportan datos sobre sus hijos e hijas y se puede recurrir en casos de necesidad.

2.2.3 Objetivos de la gestión y sus enfoques teóricos

La gestión educativa, desde los aportes de Gimeno (1999), se sustenta en planificaciones que tienen objetivos claros y lideran las acciones en la educación. Por ello se trabaja en lograr los siguientes aspectos:

- En general se trata de elevar los años de escolaridad de cada persona, para eso el Estado debe aumentar los recursos económicos del sistema educativo. La población del estado cuanto mayor es su cualificación, mayor es la producción que realizará a la sociedad de su tiempo. Trabajaré para sí y para los de su entorno
- Desde otro punto de vista, las personas controlan y vigilan, de manera que exigen al Gobierno que se responsabilice por todas las condiciones y recursos humanos y materiales que se utilizan para educar.
- La Ley General de Educación n. ° 18437, art. 8 y toda la normativa concordante trabaja y promueve la inclusión educativa.
- La sociedad en su conjunto demanda mejorar la calidad educativa y así mejorar los aprendizajes, los procesos de trabajo en las aulas y potenciar el proceso de aprendizaje en su totalidad.

El conjunto de actividades que realizan las instituciones educativas para cumplir con sus metas se llama gestión y están orientadas a lograr que se cumpla con lo planeado.

Las actividades realizadas por los directivos estatales y no estatales, ordenadas de tal manera, responden a un enfoque teórico determinado, a una corriente de pensamiento. Este enfoque por las características de los procedimientos utilizados especifica un tipo de modelo determinado que se reconoce por las características con las cuales se realiza.

Los aportes realizados por Alvarado (1999), que analizan los procesos que se realizan en las instituciones educativas, sostienen que existen diferentes enfoques que permiten caracterizar modelos diferentes: el burocrático, el sistémico y el gerencial.

Se tratarán aquí los enfoques sistémico y burocrático, puesto que son los que

permiten explicar los procesos de trabajo en todas las instituciones en que se desempeñan actividades coordinadas jerárquicamente.

2.3 Enfoque sistémico de las instituciones

Los aportes de Bertalanffy (citado en Ramírez, 1999), en su trabajo sobre las instituciones, permiten utilizar indicadores potentes para trabajar en las instituciones educativas analizando los modelos de trabajo. Desde esta perspectiva es que se utilizan sus hallazgos como los de una teoría de gran rango para fundamentar este trabajo; el autor menciona a Aristóteles como el primer exponente que habla de teoría de sistemas.

Toda acción educativa es un conjunto de procedimientos en el que los elementos se organizan de tal manera que, al interactuar armónica y coordinadamente, a pesar de que son muy diversos, logran cumplir con los objetivos propuestos en el sistema de educación.

El análisis de los componentes hace que se pueda caracterizar a la educación y su práctica de gestión como un sistema complejo con funciones y dispositivos que se organizan de una forma para lograr que se cumpla con las metas que fueron especificadas con antelación en los planes de acción que llevan adelante. Partiendo de este análisis es posible comprender las posibles acciones entre los componentes del sistema y sus interdependencias al momento de interactuar.

El enfoque es sistémico en una institución cuando se encuentran notas que lo caracterizan y tiene una representación lógica de todo lo que ocurre en esa institución en lo que refiere a su parte operativa de gestión y a los fenómenos que transcurren en ella. Estos sistemas poseen una representación mental en los sujetos de un modelo para los efectos de análisis del todo y las partes. Este análisis de sistemas trabaja fundamentalmente en identificar problemas y busca posibles soluciones, para lograr que se mantenga el sistema, se autorregule y pueda continuar desarrollándose. A partir de estos postulados puede concebir otros modelos para sistemas nuevos que puedan crearse.

El estudio de los sistemas y sus características funcionales permite que se clasifiquen como abiertos en aquellos casos en que se observa un intercambio con su medio, su lugar de trabajo, cuando se modifique la forma en que funciona. En otros casos, cuando no tienen intercambio con su medio y son autorregulables, se los caracteriza como blandos;

y en el caso de ser cerrados, serían duros.

Hay casos de otro tipo de sistemas que por sus características son llamados determinísticos, están preconcebidos con antelación, porque sus partes y componentes están perfectamente sincronizados, de tal forma que interactúan de una manera correcta y se puede prever lo que pasará, es por este motivo que se llaman sistemas probables o probabilísticos.

Otra clasificación agrupa a los sistemas como complejos. Son aquellos en que las relaciones entre los elementos o componentes no se encuentran claramente caracterizadas, bien diferenciadas, por tanto, es muy complejo prever que pasará.

Hay otros sistemas que tienen características singulares; cuando resalta un elemento principal, sobresale frente a los otros o se distingue por sus rasgos más sobresalientes. En el caso de centralizar la función es cuando se destaca un componente sobre los otros y dirige a los otros subsistemas. Otro grupo lo forman aquellos elementos que tienen el mismo valor y trabajan en paralelo, estos son descentralizados y producen resultados únicos.

Características de un sistema

Hablamos de sinergia cuando el sistema cumple con una gran ley en la que el todo en interacción es más que la suma de las acciones que realiza de cada uno de sus elementos. El propósito incorpora objetivos que trascienden los alcances concretos de la comprensión humana, como lo son los grandes intercambios en las acciones y su identificación es una tarea compleja. Se llama definición a la especificidad de todos y cada uno de los componentes que lo forman, caracterizados por su organización en las funciones que realiza.

Se habla de delimitación cuando se analiza en el momento y los criterios pasan por alto a la ambigüedad de sus componentes, y se habla de complejidad por la cantidad de elementos y las diferencias entre ellos en el nivel y la naturaleza de cada uno.

Un sistema funciona como una totalidad cuando sus componentes se interrelacionan de una forma en que se condicionan mutuamente. Cuando el sistema tiene componentes que mantienen una relación de coordinación estable y pueden desarrollarse entre sí se dice que tiene relaciones en la totalidad.

El sistema está integrado si sus componentes mantienen y están organizados con

relaciones estables que se coordinan entre sí y que pueden ser desarrolladas cuando todos intervienen.

2.4 Enfoque burocrático de las instituciones

El concepto de burocracia Weber (2014) lo plantea como una manera de organización humana que se funda en la racionalidad, en la razón, es un criterio empirista. Es cuando la forma de actuar y hacer conduce a la consecución de metas ya planteadas, para que, con los procedimientos, se pueda llegar a cumplir con lo deseado. Cuando se cumple con esas metas, se logra lo planificado; de esta manera, estamos frente a la eficiencia en el trabajo sostenido por los procesos organizacionales.

El planteo de esta propuesta teórica se observa con mayor claridad en las unidades y empresas estatales, pero también en unidades privadas. Este enfoque es denominado enfoque burocrático, y los principios que lo han definido siguen respondiendo a las necesidades actuales, por tanto, sigue vigente pese a la longevidad de su formulación. Este modelo de gestión permite analizar el trabajo que se realiza en los centros en todo el mundo, dada su capacidad de análisis aplicable a la teoría y a la práctica.

Fundamentos que explican el modelo

Las normas escritas, en una organización, son conocidas por sus integrantes, quienes continúan sumando otras normas para que persista el modelo, y, además, las consideran necesarias para que se identifiquen con lo que se define como burocracia y persiste hasta hoy. Su propuesta es la división sistemática del trabajo, fija con antelación todos los detalles que se deben realizar en cada tarea y tiene un carácter científico desde lo académico y empírico.

El principio de jerarquía es la forma en que se distribuyen los cargos, estableciendo con exactitud las atribuciones que debe realizar cada persona dentro de la organización. Trabaja en la conducción del personal en cuanto a los ascensos y criterios para la selección, nombramiento y despido de este por competencias meritocráticas, y busca la excelencia y eficiencia en las funciones.

Asimismo, defiende en especial la especificidad en la tarea de sus directivos, quienes ocupan los lugares más altos en administración y gerencia. Las relaciones son impersonales en la administración y en general están fundadas en lo que cada uno tiene especificado en el desempeño de cada tarea.

Desde este lugar se definen reglas, normas, técnicas y procedimientos estándares que permiten cumplir con cada tarea. Desde esta perspectiva se puede prever correctamente el funcionamiento y desempeño de toda la institución o empresa.

Es en la administración pública donde tiene mayor desempeño, desarrollo y aplicación la gestión educativa, y es el Estado, en este caso, el que decide de qué forma se desarrollan las políticas públicas que debe ejecutar como gobierno en pos del bienestar de la ciudadanía. Es al gobierno que, en su agenda pública, le corresponde velar por el bienestar de su pueblo fortaleciendo el desarrollo y el bienestar social como desarrollo humano.

Ventajas del enfoque burocrático

- Es un modelo que se funda en la eficiencia basado en la celeridad de la toma de decisiones. Cada uno sabe lo que tiene que hacer en su tarea y las comunicaciones dentro de la institución fluyen por canales bien definidos.
- Cada tarea tiene un alto grado de definición, certeza y precisión en lo que deben hacer.
- El cargo, las operaciones y las atribuciones están establecidas con antelación, son claras y precisas.
- Los cargos no tienen supervisión por la especificidad en el perfil de desempeño escrito.

- Hay una única interpretación, garantizada por las normas y reglamentos escritos, que justifica e impide que algo se haga mal al momento de ejecutar la tarea.
- La organización está basada en la rotación de las personas y la continuidad de la tarea justifica la duración de los cargos en el tiempo y el cumplimiento de las funciones.
- Las tareas rutinarias y uniformes permiten que los procedimientos sean estandarizados, así se cometen menos errores y los costos son más bajos.
- Este modelo reduce los roces entre los vínculos del personal porque la distribución de autoridad y el desempeño específico de responsabilidades evita peleas y discusiones. La racionalidad es total, puesto que todo se organiza en funciones. Hay una constante en la toma de decisiones y se repiten, dado que las tareas son rutinarias.

Desventajas del modelo

- Un aspecto para destacar es que responde a una organización jerárquica vertical y rígida. Las decisiones son tomadas desde los cargos más altos en forma vertical y desde arriba hacia abajo.
- La excesiva normatividad y los reglamentos condicionan y dificultan la libertad en el trabajo, que se torna rutinario y monótono.
- Una cúpula ejerce el control de todo desde los cargos más altos y hace cumplir lo escrito en cada perfil de cargo.

- Es un sistema burocrático que forma una entropía en la organización de las instituciones que genera una lentitud, favoritismo y otros vicios que son criticados por otros modelos.
- Se despersonalizan las relaciones y el funcionariado se convierte en un simple instrumento, por eso el cambio no se produce.
- El sistema verticalista no se adapta a la cooperación propia de la horizontalidad, que es una característica de las organizaciones modernas, dado que en estas instituciones se rige por lo verticalista.

Roles

El centro se puede definir como una unidad gestora de aprendizajes donde los diferentes roles son el motor de su desempeño funcional. Los roles responden a una gestión determinada que es una categoría para analizar y comprender el trabajo en los centros educativos. Estas actividades en su conjunto conforman un modelo, que es lo que pretendemos describir, en el que la práctica, como elemento sustantivo en el quehacer escolar, es el escenario donde se consolidan las acciones de trabajo. En este encuadre el rol será definido conjuntamente con la función desde los reglamentos y perfiles de cargos.

Es interesante tener presente que las direcciones escolares son las que indican las tareas y pueden modificar los perfiles prescriptos. Desde este lugar los centros educativos cumplen con una función de socialización, entendida como ese proceso individual y colectivo que permite la convivencia social. El rol construye subjetividad en términos de Bourdieu (1993); es lo que se construye en estos espacios, en la conjunción del proceso de socialización y de individuación que se dan en forma simultánea y que en los centros educativos están sostenidos por un conjunto de normas y valores compartidos socialmente donde cada funcionario desempeña su rol de acuerdo a su propio campo y *habitus* construido históricamente. Un rol funcional describe un conjunto de habilidades y actividades que suelen ser realizadas por un departamento dentro de una organización, por ejemplo, un gestor o gestora, un director o una directora que los lleva adelante. Los

roles funcionales son los que definen la estructura organizativa de la empresa.

Dentro de cada departamento de trabajo se asignan recursos a estos roles. Puede especificarse el rango de roles funcionales en su jerarquía de clasificación. Una vez creados, se determina la asignación de un espacio donde se desarrolle y se trabaje con el rol; se basa en las asignaciones de funciones y en las titularidades asociadas al rol funcional.

Concepto sociológico

Todas las personas desempeñan un rol dentro del sistema social. La sociología define el rol como el papel que cada individuo utiliza para representarse a sí mismo. Se vincula con la tarea que hace y el lugar que ocupa, es una posición dada social e institucionalmente (Parsons, 1984).

Todos los individuos tienen derechos y obligaciones por el solo hecho de vivir en sociedad, de esta manera, se conceptualiza el rol social desde un punto de vista dinámico. Al llegar un funcionario o una funcionaria a una institución, lo hace con una identidad ya reconocida y un rol a desempeñar.

La identidad se vincula a la posición o estatus que cada quien desempeña dentro del sistema social, en el lugar que se desempeña para cumplir con las tareas asignadas. Los otros roles que desempeñan las personas están siempre relacionados con el contenido y la forma de un primer rol social, su contexto e interjuego.

Estos papeles, denominados roles, son formas de comportamientos rígidos, que son aprendidos y están estandarizados de acuerdo a la cultura de esa sociedad. Estos perfiles de cargos explican en forma detallada el desempeño de la función y las interrelaciones entre ellos para cumplir con los objetivos del centro escolar. Es el deber ser dentro de la institución, que en general se desvirtúa por la urgencia de las actividades. Cada persona desempeña un rol que lo caracteriza y es reconocido por ese rol, ya sea en su trabajo, oficina, barrio o lugar donde se desempeñe. Los roles establecen las formas de vínculos entre los individuos y las instituciones. Las formas en que cumplen con sus normas, pautas de comportamiento en general como es su relacionamiento en ese ámbito.

Explicitan lo que se puede hacer, pero también lo que no está permitido o es

rechazado. En las instituciones educativas están bien diferenciados y claros, cada uno sabe que debe o que no debe hacer. Lo restrictivo del rol supone un límite correctivo para que las acciones se realicen de tal o cual manera.

El rol exige una forma de hacer que está acordada y legitimada por la institución, también prohíbe y permite realizar lo que está acordado. Cuando el rol responde a lo que se pide se llama rol esperado. Es él que se cumple cuando el procedimiento no se aparta de lo establecido, se cumple con la función para la que está.

En las instituciones educativas se cumplen muchas funciones, cada una tiene su especificidad y se relaciona con un rol esperado.

Todos los actores conocen los objetivos del centro que se articulan estratégicamente con los procesos de gestión donde los roles que se desempeñan son de vital importancia para el cumplimiento de los objetivos del centro, para la enseñanza de todo lo que se debe aprender.

Capítulo III. Estrategia metodológica

3.1 Diseño de investigación

Se optó por un diseño descriptivo, transversal, con una sola medición en el tiempo. El abordaje fue de tipo cualitativo, puesto que los objetivos de investigación requerían de la interpretación y comprensión del fenómeno en cuestión. Este abordaje permite mostrar, de manera detallada, las formas en que se fundamentan las acciones en los centros educativos.

Para Taylor y Bogdan (1987) el enfoque de investigación cualitativo conforma una manera de afrontar y anticipar el problema de investigación. Es decir, se trata de obtener datos descriptivos que nos permitan obtener una mirada ajustada de la realidad a la cual nos enfrentamos, a través de las propias palabras de las personas involucradas, tanto de manera verbal como no verbal, o a través de las conductas observables.

La investigación cualitativa, entonces, permite comprender la realidad desde la mirada de sus propios agentes, que en este caso serán el funcionariado y el estudiantado de los centros educativos de educación media: De esta manera, se accede a información significativa de la vida de los sujetos, para así poder interpretarlos y comprenderlos desde varias de sus perspectivas, como la dimensión social, cultural, educativa y de los escenarios en que estos actúan.

La elección de esta metodología no es por azar, pues implica situarse desde un concepto de conocimiento y de ciencia, es decir, desde una opción epistemológica (teoría del conocimiento) previa. Pero esta opción va acompañada, a su vez, por otra opción ontológica, la teoría sobre la naturaleza de la realidad.

Se elige el estudio de caso porque, de acuerdo con Chetty, citado por López González (2013), resulta ser un método de estudio riguroso y adecuado para investigar y dar respuesta al cómo y al por qué ocurren determinados fenómenos. Permite explorar de manera más profunda cada fenómeno, para así obtener un conocimiento más amplio, dando lugar a la aparición de nuevas señales sobre temas que pueden emerger.

Francisco Sarabia (1999) afirma, también, que el estudio de caso es capaz de satisfacer todos los objetivos de una investigación, e incluso brinda la posibilidad de poder analizar diferentes casos con distintas intenciones.

Desde un enfoque socio crítico se incluye el estudio de casos de Wilfred Carr y

Stephen Kemmis (1988), en el que se plantea que es un proceso social donde existe colaboración en el proceso que se articula con una crítica a las decisiones políticas con la voluntad de realizar intervenciones que permitan eliminar las tensiones en las acciones sociales para actuar con racionalidad y justicia (Litwin, 1997).

La propuesta de trabajo intenta comprender el rol que juega el centro educativo con la totalidad de sus agentes en una determinada región, mientras está comprometido en un proceso de mejora y reforma que se da de manera continua.

El análisis de estas percepciones permite revisar los mecanismos de la reproducción social, la socialización y la relación directa o indirecta con el centro escolar y el contexto. En tal sentido, existe una estrecha interacción entre la práctica de la institución y el contexto, es una idea de racionalidad formal, a la cual define como adecuación de los medios más efectivos a cualquier propósito determinado (Litwin, 1997).

Se deberá reflexionar, entonces, sobre determinadas situaciones o comportamientos que suceden en el centro educativo, para analizarlos y confrontarlos, y así, luego, utilizar aquellos conocimientos que le permitan una actitud profesional de integralidad. El hecho de considerar que el pensamiento precede a la práctica ayuda a mantener un determinado manejo de grupo. El plan de los bachilleratos propone crear sentidos desde la práctica, y en el caso de los bachilleratos tecnológicos más, ya que cuentan con 20 horas de taller. Esto permite conocer cuáles son los fines y objetivos, los métodos y estrategias, las orientaciones prácticas para generar una buena enseñanza (Litwin, 1997) y así poder decidir entre alternativas y comprobar resultados desde la integralidad del conocimiento.

Asimismo, se intentará describir las capacidades de actuar, de ser flexible, de comparar, de vincular, de hacer analogías o de aplicar conocimientos previos para resolver situaciones nuevas. Es por esta razón que se trabaja con grupos de informantes calificados, interpelaciones con preguntas disparadoras, para conocer desde el hacer de cada uno.

Por otro lado, la propuesta de aula debe ser atractiva y permitir la construcción de significados de lo que acontece en cada actividad, poniendo a disposición del estudiantado aquello que su contexto más cercano no le otorga.

La práctica y la observación de los centros, sus efectos en el contexto que tiene lugar y la reflexión de los estudiantes y las estudiantes en torno a los efectos que este produce son los insumos para los ajustes que se deben hacer. Puede tener diversas intensidades, despertando y sosteniendo el interés del alumnado por el saber, facilitando el aprendizaje de los contenidos como ocurre en los talleres y espacios institucionales.

3.2 Selección de casos

Se trabajó en total en seis centros educativos, tres institutos del Consejo de Educación Secundaria —es decir, liceos de segundo ciclo— y tres escuelas técnicas del Consejo de Educación Técnico Profesional —de segundo ciclo—. Cuatro centros situados en el interior del país y dos en la ciudad de Montevideo.

Estos fueron seleccionados por contar con más de 1.000 estudiantes de segundo ciclo —es decir, centros grandes—, y porque es en ellos donde las alumnas y los alumnos finalizan su trayectoria educativa, que tiene la particularidad de presentar un 70 % de egreso.

Se realizaron contactos previos —al menos con una semana de antelación— con las personas responsables de los centros educativos a los efectos de comunicar y coordinar la implementación de las técnicas de investigación que debían aplicarse. Al explicar las características y los alcances de la investigación, los agentes brindaron su consentimiento para ser parte del trabajo. A estos se les comunicó, además del encuadre, que por ley su identidad no podría ser revelada (ni la de los centros, ni la de ellos).

Luego, ya en la etapa de campo, se observaron directamente las actitudes, los procedimientos e intercambios entre pares, en un intento por encontrar emergentes o variables que puedan incidir en el proceso de aprendizaje y en la estructura del gusto por quedarse a estudiar en el centro.

3.3 Técnicas aplicadas

3.3.1 Entrevista en profundidad

Esta técnica se utilizó con el objetivo de recolectar información a través de las palabras de los distintos agentes del sistema educativo sobre aspectos fundamentales de su gestión. Por ello, fueron entrevistadas diferentes figuras tales como inspectores/as, integrantes de los equipos de Dirección, profesores/as, estudiantes y coordinadores/as.

De acuerdo con el grado de estructuración, se puede afirmar que se trató de una entrevista semiestructurada, pues se debieron confeccionar pautas (o guiones) de entrevista distintas para el abordaje de las diferentes figuras antes mencionadas con el cometido de mantener un diálogo fluido y generar un clima de confianza entre quienes entrevistado y quien entrevista.

Recordemos que la entrevista es un proceso comunicativo basado en la conversación verbal y no verbal, en la que el investigador o la investigadora extrae información de la entrevistada o el entrevistado, “pero no cualquier tipo de información, sino aquella que se halla contenida en la biografía del entrevistado” (Piovani, 2018, p. 239).

Esta intenta parecerse a una conversación informal entre pares, pero en realidad es el entrevistador o la entrevistadora quien desarrolla un papel fundamental, puesto que de su destreza dependerá la calidad de los datos que se puedan obtener.

Por ejemplo, se efectuaron entrevistas individuales, de tipo personal o cara a cara, a cuatro inspectores/as regionales —dos de CES y dos de CETP— que desempeñan sus tareas en la región. En ellas, se indagó acerca de la forma de trabajo de los equipos en los centros, más específicamente del que efectúa el cuerpo docente para que el alumnado pueda permanecer en el centro y así completar su trayectoria.

Se les solicitó que detallaran cuáles eran los objetivos más importantes para trabajar con quienes integran el equipo de Dirección en los centros de segundo ciclo y que explicaran cómo en los centros existe un 70 % de estudiantes que terminan el bachillerato, y si esto siempre fue así.

También de los/as inspectores/as se indagó acerca de:

- Si el equipo de Dirección posee o no autonomía para establecer otros objetivos de trabajo.
- La forma en como supervisa el cumplimiento de los diferentes perfiles de cargos existentes en la institución.
- Las áreas o temas sobre las cuales planifican los equipos de Dirección de los diferentes centros.

- La manera en que se efectúan las correspondientes directivas y cómo se monitorea su cumplimiento.

Se aplicó la técnica, además, al personal docente (de séptimo grado y efectivos) del CES y del CETP, pues se decidió trabajar con los más antiguos, tanto por su trayectoria como por el conocimiento del trabajo que se efectúa en los centros educativos.

Concretamente, se los interpeló acerca de sus formas de trabajo, del apoyo que le brindan al estudiantado, es decir, todo lo relacionado a las tareas docentes vinculadas a la permanencia de los estudiantes y las estudiantes en los centros y a la protección de sus trayectorias educativas.

Por ejemplo, acerca del trabajo con sus estudiantes:

¿Qué es lo más importante para que al estudiantado le guste su clase?

¿Con los estudiantes o las estudiantes que no siguen la marcha del curso se hace un trabajo diferente?

¿Por qué se quedan las estudiantes y los estudiantes acá?

Pero también fueron indagados acerca del relacionamiento con los demás agentes institucionales, con los cuales comparte en el centro educativo:

¿Considera que hay trabajo en equipo a nivel del centro?

¿Cómo es la coordinación con el resto de los agentes?

Se entrevistó, además, a integrantes de los equipos de Dirección, así como también a los/as secretarios/as coordinadores/as, tanto del CES como del CETP. Se los indagó por aspectos referentes a la historia, la cultura organizacional, así como la visión y misión de los centros educativos.

Se les solicitó, además, profundizar sobre varios aspectos relacionados al procedimiento de gestión de los centros educativos, a saber:

- Trabajar en el análisis de la incidencia de su rol respecto a la permanencia del estudiantado en los centros educativos si es que ellos la consideran.
- Acerca de las actividades que les asignan los equipos de Dirección y que están por fuera de lo que abarcan sus perfiles de cargo.
- Sobre el vínculo que generan con las estudiantes y los estudiantes.

- Sobre su opinión acerca de las tareas que cumplen los profesores y las profesoras.

Para quienes egresaron de bachillerato en 2019, tanto del CES como del CETP, la pauta o guion de entrevista los indagaba acerca de:

- Su opinión acerca de la educación que recibió en el centro.
- La existencia de algún elemento específico del centro educativo que contribuyó a que concurriera con gusto a este.
- El rol que juega el funcionamiento de la institución en el hacer de sus actividades cotidianas, como en el estudio, por ejemplo.
- Los aspectos que rescataría como más importantes en el tiempo que fue estudiante y cursó en ese centro educativo.

3.3.2 Grupo focal

La técnica se empleó con el cometido de tratar cuestiones de orden social, al proponer estudiar las representaciones y relaciones sociales que se conforman, en este caso, entre profesionales del ámbito educativo.

Recordemos que esta técnica se funda en bases epistemológicas y metodológicas fundamentadas en la discusión e interacción y que toman sentido en la construcción del conocimiento de estos espacios intersubjetivos. Además, este método valora el diálogo entre sus participantes y estimula situaciones que puedan estar latentes.

Para el trabajo de campo se conformaron tres grupos con integrantes del CES y del CETP. Los centros seleccionados pertenecían a tres departamentos diferentes, que se caracterizaban por ser centros grandes con más de mil estudiantes y con la condición de que tuvieran primero, segundo y tercero de bachillerato, en sus diferentes modalidades.

3.3.3 Observación

Se realizaron observaciones de los centros que forman parte del trabajo de campo para recolectar más elementos y así enriquecer y complementar la información obtenida por las demás técnicas. Estos centros fueron seis y pertenecen al CES (liceos) y al CETP (escuelas).

Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2006) plantean una doble perspectiva, pues expresan que esta técnica analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, pero también aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes.

Las observaciones permitieron tomar evidencias del accionar del funcionariado en su propio lugar de trabajo.

La pauta de observación fue diseñada para poder observar aquellas cuestiones que las entrevistas no logran captar. Por ello, su aplicación —y, por ende, la información que proporciona— será complementaria a la recabada con la técnica mencionada.

La pauta de observación consistía en:

- Describir a grandes rasgos los ambientes físicos de los centros del CES y del CETP, como, por ejemplo, su tamaño, la distribución espacial, el estado de paredes y techos, etcétera.
- Describir el ambiente social y humano, en concreto, cómo desempeña las tareas el personal docente, cómo se vinculan los diferentes equipos del centro con sus estudiantes, cómo es la atención en sus dependencias, etcétera.
- Describir las actividades que efectúa el funcionariado no docente (limpieza, cocina, etc.) y las estrategias que utilizan para llevarlas adelante.

Se pudieron observar, además del estado general de los edificios, las diferentes formas de vincularse que tienen quienes son funcionarios/as docentes y quienes son encargados/as de la gestión de ambos centros, con respecto a sus estudiantes, así como también el funcionamiento y el relacionamiento con el estudiantado y algunas formas de organización a la interna de los centros, por ejemplo, en la atención que brindaba la bedelía, la adscripción, la secretaría y la cantina.

Perfiles de cargos

La importancia del análisis de los perfiles radica en que estos explican en forma detallada el desempeño de la función de cada funcionario o funcionaria, así como también las interrelaciones que se generan entre ellos y ellas para cumplir con los objetivos del

centro escolar. Serían el *deber ser* dentro de la institución, la tarea por la que fue reclutado el funcionariado en los centros de estudio. Sin embargo, muchas veces este rol se suele desvirtuar por la urgencia del tratamiento de algunas temáticas.

A continuación, se citarán como ejemplo alguno de ellos, pero en los anexos del trabajo se encontrará una descripción más detallada.

El *profesor adscripto* es el funcionario o la funcionaria que tiene a su cargo la protección y el acompañamiento de las trayectorias educativas del estudiantado. Resulta ser agente clave en la gestión de los aprendizajes, pues se trata de una figura que conoce al detalle el contexto de cada estudiante y sus familias.

Amplio conocedor de la realidad educativa suele desempeñar sus tareas en situaciones complejas y con mucha presión, pues, por ejemplo, recaen sobre él los problemas familiares de las estudiantes y los estudiantes, así como también problemas de salud, depresión, entre otros. Escucha, busca soluciones, deriva en clave de trabajo interdisciplinario. Posee una batería de estrategias que le permite intervenir. Es llamado como una docente bisagra por articular con estudiantes, padres y madres, también con todos los docentes y con el equipo de dirección. Comunica todo lo que sea necesario para preservar a los estudiantes y lograr lo mejor para ellos.

Asimismo, es quien articula con todos los agentes, con alumnos/as, docentes, padres, madres, entre otros, por lo que debe ser un gran comunicador. Debe mediar en conflictos, anticipándose a los problemas que puedan surgir. También, debe acompañar el proceso de formación integral del estudiantado y ejerce tareas de docencia indirecta en el centro educativo, en equipo de coordinación con la dirección y todos los integrantes del centro educativo.

Tareas pedagógicas

- Promover la inserción y la comunidad educativa.
- Detectar situaciones de riesgo educativo, ausentismo, necesidades de alimentación, transporte y aprendizaje en el marco de la prevención de la desvinculación.

- Atender a sus grupos en caso de ausencia de docentes coordinando las prioridades con criterio pedagógico con la Dirección escolar.
- Fomentar la higiene y condiciones saludables en el centro.
- Conocer los planes de estudio y reglamentos de todos los cursos dictados en el centro, así como la oferta educativa.
- Orientar sobre los derechos humanos del estudiantado y sus familias.

Tareas organizacionales y comunitarias

- Participa en actividades culturales educativas y deportivas de sus estudiantes, así como en proyectos de interés educativo.
- Colabora en actividades como muestras, exposiciones, viajes de estudio y salidas didácticas.
- Trabaja con otros adscriptos en actividades conjuntas.
- Colabora en la mantención del orden y las correctas actitudes del estudiantado.
- Advierte a la Dirección y al CAP (Consejo Asesor Pedagógico, UTU) sobre situaciones de violencia, *bullying*, *ciberbullying* y genera controles para intervenir en situaciones.

Tareas administrativas

Nexo pedagógico, organizativo y comunitario entre la experiencia externa y el centro.

El *secretario* de las instituciones es el responsable o la responsable de todo el trabajo administrativo de organización, coordinación y contralor de todas las actividades que se

realizan y que hacen los funcionarios y las funcionarias a su cargo. Controla las actividades económicas y todo el gasto del dinero.

Otro de los perfiles es el de *inspector docente*, quien se encarga de hacer cumplir los objetivos programáticos de cada asignatura, así como también del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Su trabajo consiste en orientar la labor del equipo docente hacia el cumplimiento de los objetivos programáticos de cada asignatura y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, debe supervisar y evaluar la acción de los docentes y las docentes en aulas, talleres y laboratorios.

Dentro de sus principales tareas está:

Planificar toda la actividad anual de orientación metodológica, programática y de evaluación dando prioridad a los docentes nuevos y de mayor requerimiento y según pautas de la superioridad. Promover el mejoramiento docente, mediante la organización de reuniones, conferencias, encuentros en coordinación con los responsables de la acción educativa. Asesorar y controlar dentro del ámbito de su especialidad lo referente a interpretación y aplicación de programas, planificación del curso, desarrollo de actividades y evaluación. Elaborar informes de las Inspecciones al Docente en su área de especialización y entregarlos en los plazos correspondientes (Acta n.º 16, Exp. 7337/08c/5784/08, UTU).

El *coordinador docente*, por su parte, es quien se encarga de organizar y dirigir las actividades planificadas por la Dirección del Departamento. Es el responsable de que se cumpla con todo lo que plantea la ley de educación n.º 15739, así como procurar que los locales afectados al Departamento (Dirección, Servicios, Orquesta) ofrezcan un ambiente grato y adecuado a las funciones que se persiguen.

Dentro de sus funciones principales se encuentran:

Organizar y dirigir las actividades planificadas por la Dirección del Departamento. Distribuir, asesorar y coordinar las tareas asignadas al personal del Departamento. Coordinar con Divisiones, Departamentos y Direcciones Escolares las acciones a realizar para lograr un efectivo desarrollo de las actividades programadas. Coordinar con las Direcciones Escolares toda la actividad relacionada con la educación complementaria (Exp. 394/14, Res.1731/14, Acta 190, del 30 de julio de 2014).

Otro de los perfiles que encontramos es el de *inspector regional*, quien se encarga de:

Supervisar, orientar y controlar la gestión administrativa y docente de cada escuela a su cargo en sus actividades escolares, institucionales y su proyección social hacia la comunidad.

Coordinar la administración equitativa, racional y eficiente de los recursos materiales y humanos disponibles en los establecimientos de la región a su cargo. Orientar la acción escolar en la permanente superación del nivel educativo y técnico de los educandos. Detectar, controlar y procurar la erradicación de toda manifestación de vicios sociales que afectan la vida escolar y su proyección comunitaria (violencia, droga, alcoholismo, robos, etc. (Documento interno, UTU).

Dentro de sus tareas principales se encuentran: efectuar la planificación anual de las visitas regulares, participar en las designaciones de docentes, así como en la provisión de suplencias. Por otro lado, deben visitar los centros para realizar relevamientos, asesorar, fijar pautas, supervisar y evaluar (numérica y conceptualmente).

Además, deben:

Convenir con la Dirección Escolar, la estrategia a cumplir para mejorar el perfil educativo y técnico de egreso de los alumnos y la proyección de la acción de la escuela en el medio y en la región [...]. Calificar al Director y al o los Sub-Directores Escolares [...]. Participar en las comisiones que califiquen a los coordinadores de taller y de teóricas y así como de los Jefes de talleres de la región [...]. Informar sobre el personal administrativo, de servicio o docentes cuando la superioridad lo requiere (Documento interno UTU).

Participar en las instancias de elaboración de los planillados, radicación y supresión de cursos [...]. Tener pleno conocimiento de los elementos básicos normativos del Sistema ANEP y el Sub-sistema UTU: Ley de Educación; Estatuto del Funcionario Docente; Decretos 500, 501/91; Reglamentos de Evaluación y Pasajes de Grado de todos los planes de la Institución; Reglamento de Comisión de Fomento; Cafetería; Circulares normativas; etc. (Perfil del Coordinador UTU, documento interno).

También son responsables de controlar la deserción escolar y comunicar a los que superen el 50 % en un plazo no mayor de 24 horas, así como también el estado de conservación, mantenimiento e higiene de los establecimientos escolares y sus anexos, entre otras (ver anexo).

Otro de los perfiles es el de *director*, quien debe aplicar las pautas dispuestas por las autoridades de la institución y controlar la implementación, desarrollo y supervisión de los cursos.

Dentro de sus principales tareas se encuentran, entre otras (ver anexo):

Planificar, coordinar, evaluar y supervisar todas las actividades de los cursos en función de

los objetivos establecidos para los mismos [...]. Cumplir y hacer cumplir lo dispuesto por la ley de educación n.º 15739, el Estatuto del Funcionario Docente y las normas y reglamentos vigentes que regulan la Institución [...]. Mantener el buen funcionamiento del servicio teniendo presente que el Departamento debe funcionar en forma armónica como una unidad [...]. Procurar que el Departamento ofrezca un ambiente grato y adecuado a la finalidad educativa que se persigue, fomentando el espíritu de cuerpo y resolviendo las dificultades que se pudieran presentar. [...] Supervisar las acciones docentes en los establecimientos donde se dictan cursos documentando las visitas realizadas y efectuando el informe de calificación correspondiente (Perfil del Inspector Regional, documento interno UTU).

Conceptos y variables en cuestión

Se puede asegurar que la estática, la normativa escrita, presenta otro aspecto cuando es interpretada y asimilada por los agentes con el objetivo de implementarla; este plus es el momento en que el agente se apropia —o no— de su perfil.

Su rol, la forma de desempeñarse y de hacer las cosas es la singularidad que puede tener el procedimiento que buscamos caracterizar, desde una lógica determinada por la cultura institucional.

El modo de hacer las cosas en la diaria permitirá definir un modelo a la luz de los perfiles de cargos y los roles que son asignados por las direcciones escolares.

Las categorías conceptuales para el análisis fueron:

1. Centro educativo; matriz institucional; trayectoria educativa. Entendido como la institución en que se desarrolla la gestión educativa en un espacio de enseñanza y aprendizaje.
2. Gestión; liderazgo. Las personas que dirigen, proponen, nuclean y hacen. Son los que impulsan la gestión, ese conjunto de actividades que se realizan para cumplir con las metas propuestas en los objetivos, en los proyectos en los planes que cada centro tiene y que lideran su destino.

3. Rol; agentes; perfiles funcionales. Son entendidos como las funciones que realmente se desempeñan en los centros. Los diferentes agentes que intervienen en los procesos de enseñar y aprender. Cada uno de los actores tiene clara la función que desempeña, está escrita es un precepto, una regla, una norma. Aun así, en la dinámica del trabajo se desdibuja lo escrito y se termina cumpliendo con lo que surge lo que se puede.

Capítulo IV. Análisis

Luego de finalizado el trabajo de campo, se procedió a efectuar el análisis de los resultados. Para ello, en primer lugar, se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y de los grupos, y luego se procedió a ordenar la información recabada a través de la técnica de observación.

Para su redacción, la información se organizó en función de los objetivos de investigación, contrastándola con el marco conceptual que respalda el trabajo de investigación, con el objetivo de que —a partir de ese diálogo— se pudieran identificar recurrencias y rupturas en la información relevada.

4.1 Centro educativo-matriz institucional

La categoría “centro educativo”, así como las subcategorías que engloban dan cuenta de la incidencia que tiene todo lo realizado por el centro, en cuanto a la formación del estudiantado, a su forma de ser frente al estudio, así como también a los modos que tienen de vincularse con el grupo de pares. Estos aspectos permiten al estudiante o la estudiante reconocerse como miembro de los grupos de cada centro.

Cuando se les solicitó a los equipos de Dirección (director/a, subdirector/a, secretario/a, coordinador/a) que definieran el centro educativo en el cual trabajan, en lo que refiere a su historia y a su cultura institucional, no dudaron en asegurar que se trata de centros muy antiguos, vinculados a una comunidad que los apoya en todas las actividades que se realizan, afirmando, incluso, que algunos vecinos y vecinas —de muchos años— concurren al centro con el único motivo de saludar, sobre todo en los días festivos o en las fiestas de fin de curso. Por aquello de que el centro se encuentra inmerso en un determinado barrio, sucede que muchas veces han concurrido a este, primero los padres y ahora sus hijos.

Coinciden en que se trata de centros muy grandes, que atienden más de dos mil estudiantes en promedio, y que su misión no es otra, que la de formar ciudadanos para los próximos años en el país, en valores y en capacidades para vivir en una sociedad compleja (GF1P1) educándolos para el trabajo, y con la capacidad de prepararlos y brindarles las herramientas necesarias para que, en un futuro próximo, puedan insertarse en un mercado

laboral competitivo.

Los equipos directivos destacan la relevancia que posee el centro educativo para la comunidad, cumpliendo el rol de constructor de conocimiento, “de reproductor de una cultura arraigada en el Uruguay desde la década del treinta, cuando la clase media apostaba todo al sistema educativo” (GF1P1). Queda claro que este concepto continúa vigente, pese a ser cuestionado, sobre todo, por los familiares de las estudiantes y los estudiantes, que ya no consideran la educación como un vector de movilidad social ascendente. En estas comunidades educativas continúan creyendo en ese proyecto de la modernidad, en el que la escolarización, y en especial el título obtenido, permiten la movilidad social, una de las apuestas más fuertes de la política educativa en todos sus órdenes.

Por otra parte, cuando se los interpela acerca de los procedimientos de gestión escolar que son llevados adelante en los centros educativos, existe cierto consenso en que se trata de una construcción conjunta y democrática, alguno agrega participativa, pero que luego de ser acordada por todas las partes involucradas, se debe cumplir.

La planificación suele ser democrática, “acá se trabaja y mucho, el director hace con nosotros la planificación del centro, se hacen muchas reuniones se dialoga mucho, se escribe y luego se cumple”, comentaba un integrante del equipo.

Se aprovechan mucho los espacios de coordinación y queda claro que quien da las órdenes es el director: “Acá todo se gestiona desde los espacios de coordinación, se trabaja con el equipo de dirección y desde allí hacia abajo con todos los actores institucionales” (GF2P1).

Los equipos se encuentran en permanente comunicación, utilizándose mucho la cartelera, pero también este tipo de acción ha sido facilitada en los últimos años por la utilización del Whatsapp. Esta última herramienta ha permitido que la comunicación sea muy buena y casi instantánea.

Al ser indagados acerca de si el desempeño de su rol incide en la permanencia del estudiantado en el centro de estudio, las respuestas fueron contundentes: “Sí, claro, lo que hace cada uno es para atender bien a los estudiantes”. Las respuestas giraron en torno a destacar el vínculo existente con ellos, “lo más importante es atender y escuchar los problemas que nos llegan”, aclarando que tanto la atención como el recibimiento y la contención son elementos centrales para el rumbo que toma la gestión (GF2P3).

Pero destacaron, además, cuestiones referidas al vínculo y a la participación familiar en los centros, “les damos todo, hablamos con sus familias, siempre estamos”, nos

comentaba un integrante del equipo directivo, mientras que otro hacía clara alusión a la generación de espacios de participación: “De nosotros depende la gobernanza y la apertura de todos los espacios de este lugar” (GF1P2).

Resulta importante destacar que las actividades asignadas específicamente por la Dirección de los centros a sus funcionarios superan claramente las acordadas en los perfiles de los cargos para los cuales fueron reclutados.

Muchas veces, las urgencias que surgen, sobre todo con estudiantes de los estratos socioeconómicos menos favorecidos, hace que se vaya desdibujando la tarea en lo cotidiano: “Muchas veces en el día se hace mucho más que lo que dice el perfil” (GF2P2).

En realidad, cada uno corre y atiende en todo sentido, lo importante es solucionar los problemas que se presentan y eso, a menudo, es un problema. “Hace que queden cosas para atrás”, comentaba un integrante del equipo de adscriptos, mientras que otro (adscripto) afirmaba que en su caso: “Se les pide mucho patio, mucho corredor y poco tiempo en la sala de adscriptos, es decir, estar con los estudiantes, atenderlos, escucharlos, estar para ellos” (GF2P3). Lo que hace que, muchas veces, se descuiden algunas de las tareas, por ejemplo, por “atender lo urgente, nos queda lo importante sin hacer” (GF2P3).

Pero esta situación afecta, además, a todos los perfiles institucionales, es decir, que todo el funcionariado del centro debe estar en la misma sintonía. Por ejemplo, al ayudante de laboratorio que trabaja en la clase con el profesor asistiendo a los alumnos, le “hacemos sentir que los y las estudiantes son lo más importante en este lugar y que por ellos estamos aquí”. O como al encargado de las aulas de informática, al que también se le recuerda que “deben estar al servicio de los estudiantes, se deben atender, escuchar y solucionar sus problemas” (GF3P4).

Cuando se los indagó acerca del vínculo que tienen con los estudiantes y las estudiantes, priorizaron en mayor medida la confianza: “Tratamos de hacerlo de la mejor manera, es un vínculo basado en la confianza en el otro”; así como también, el tratar de acompañarlos en todo momento: “Les hablamos, los llamamos cuando debemos decirles algo, visitamos las clases, trabajamos con los delegados de los grupos. Estamos en los patios y los recreos” (GF2P5).

En cuanto a la tarea que realiza el profesorado, se reconoce su importancia: “Los profesores junto con los alumnos son lo más importante. Son comprometidos, responsables, se actualizan, tratan de hacer todo por sus alumnos”. También destacan que: “Muchos son efectivos, no faltan y están siempre dispuestos por si se corre una hora o algo” (GF2P5), “siempre comunican cualquier problema que pase con los estudiantes”

(GF2P6).

Por otra parte, de los grupos de discusión surge, además, que los equipos directivos plantean la realización de una replanificación de las actividades, es decir, una reconfiguración continua de lo que se hace. Pero, a la vez, no existe un pensamiento autocrítico en cuanto a lo que se realiza, y se plantean, incluso, algunos cambios y mejoras sin reconocer algunos de los errores que se cometen. Muchos de ellos no dudan en afirmar que los padres o las madres aún valoran la educación como medio de movilidad social, lo cual hace que el vecindario valore la función educativa: “Nuestro trabajo siempre se enfoca a que los estudiantes promuevan el año” (GF4P1).

La misión del centro es clara para todos sus agentes: la mayoría la conoce al detalle y trabaja para que se cumpla. El trabajo con las trayectorias también es claro en todo el centro; se evidencia que la política educativa es conocida y compartida en el hacer.

Con respecto a los estudiantes y las estudiantes, se observa que destacan la importancia de la información y la formación que recibieron. Se muestran agradecidos y agradecidas, pues consideran que es un valor para su vida. En el caso de las egresadas y los egresados de UTU, esto es más enfatizado, dado que todos y todas estaban trabajando, en algunos casos, en puestos públicos y por concurso.

También rescatan el trabajo del profesorado y las adscriptas y los adscriptos del centro educativo como algo importante en el proceso de formación, coincidiendo en que no solo saben, sino que, además, saben enseñar. Existe una valoración de la tarea docente, como enseñantes y líderes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se puede afirmar que comprendieron la propuesta de trabajo, es decir, su función como estudiantes, lo cual es un aspecto muy importante, porque cuando entienden de qué se trata, o sea, se sienten parte de ese gran equipo de trabajo, están construyéndose como sujetos en ese proceso de individuación. Esta es precisamente la labor del centro educativo que forma y modela, intentar que surja la aceptación del que aprende en referencia a los que saben y quieren enseñar, en este caso, se hace referencia a los profesores y las profesoras. Esto posibilita el aprendizaje y abre puertas para seguir aprendiendo. El estudiantado se siente contenido por el personal docente en todos los aspectos, motivando, de esta manera, el deseo de enseñar al saber que existe receptividad.

Por su parte, las profesoras y los profesores dicen que lo más importante es la forma en que dan sus clases, su preparación técnica, su actualización y el deseo de que el estudiantado aprenda.

Los inspectores y las inspectoras, por su parte, intentan averiguar si es el director o

la directora quien realiza el monitoreo del trabajo del equipo docente, es decir, si existe un control o solo rige lo propuesto en la coordinación, pues el perfil del cargo implica que estas actividades deben ser supervisadas por la dirección escolar o por su equipo de trabajo; se funda en el *hacer* y en el cumplimiento de las funciones de cada uno.

La centralidad que poseen los centros educativos es el fundamento principal del *hacer* en todas las dimensiones que componen el trabajo institucional y, desde allí, surgen estos conceptos que se destacan en las formas de *hacer*. Se reconocen y caracterizan claramente: el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el liderazgo, la replanificación y la inclusión.

Las instituciones escolares coordinan su trabajo en función del número de funcionarios y funcionarias que dan cumplimiento a las tareas, el trabajo en equipo pensado desde el conocimiento de lo que hace cada uno y la coordinación pertinente hasta que se cumpla con el objetivo. Esto es lo que hace al funcionamiento exitoso de toda la tarea. La toma de decisiones, en lo que se refiere a saber qué se hace y cómo se hace, agiliza la tarea y denota en el funcionariado un conocimiento de su trabajo. El liderazgo permite saber que hay un funcionario o una funcionaria que es quien lidera la tarea, quien la impulsa, quien motiva a los compañeros y las compañeras en todo sentido.

La replanificación se entiende como el *pienso*, que permite mejorar los procesos para que la tarea se realice mejor. Es mejorar todas las actividades en los diferentes órdenes. Se trabaja la inclusión, cuando pensamos la tarea con la participación de todos y todas quienes deben estar involucrados en ella.

El centro educativo es un escenario donde se encuentran y se crean relaciones entre los sujetos y el medio. Estas interrelaciones construyen el desarrollo cognitivo del estudiantado y consisten en la ampliación progresiva de los contextos en los cuales se desenvuelven (Rogoff, 2006). Luego será el mercado laboral quién incorpore las diferentes capacidades al trabajo, por ejemplo, al momento que ingresen en una empresa, y será esta quien siga integrando a los sujetos al sistema social.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la actividad humana está enraizada en el contexto, y es en ese vínculo en el que lo contextual encuentra sus significados, en una red de redes sociales entretejidas que estimulan y forman la estructura social.

Igualmente resulta necesario destacar que, pese a todos los esfuerzos, igualmente existen casos en los que las estudiantes y los estudiantes permanecen por fuera del sistema educativo, aun en edades en que deberían estar en él. Tal vez porque no han podido llegar o no han podido cumplir con las exigencias necesarias para estar dentro de él. Sintiendo

excluidos del sistema, con todo lo que esto significa para ellos y para la sociedad en su conjunto.

Es allí donde entran en acción quienes son agentes institucionales, que en su imaginario tienen muy presente que deben ayudar a que estos culminen sus ciclos educativos. Pero lo anterior no es suficiente, por ello, se deben comprometer a esos agentes en cuestión, y la integración con el sistema educativo debe ser total.

Al referirse con el término *inclusión educativa* a un conjunto de características que tienen algunos y algunas estudiantes, se recupera el concepto trabajado por más tiempo en la educación como lo es el de equidad educativa. Este concepto es mencionado muchas veces en el discurso político, integrando las agendas gubernamentales actuales de varios países del mundo entero. En el discurso pedagógico también se incluye el mismo concepto, en un momento en el que aumentan los procesos de exclusión, ya sea por zonas geográficas o por carencias económicas o sociales.

Se analizan y se reconocen las dificultades que tienen los gobiernos y sus instituciones pedagógicas para atender todo lo que implica esta problemática. Se trabaja con muchas dimensiones para cumplir con las metas que deben ser claras y concretas para lograr una educación de calidad para todas y todos.

Desde esta perspectiva se puede definir a la educación inclusiva como el proceso que se debe seguir para garantizar el aprendizaje, la participación y la integración de todos o de los más al sistema social (Calvo, 2013).

La inclusión educativa puede tener muchas acepciones, por ejemplo, puede abarcar tanto las situaciones de discapacidad física y/o cognitiva, que impidan un avance autónomo en el aprendizaje, como así también, el vivir y desarrollarse en un contexto social en situación crítica, con escaso acceso a satisfacer las necesidades básicas, viviendas precarias con materiales descartables, en otras oportunidades, estructuras familiares no tradicionales.

Estos aspectos afectan al estudiantado, pero también puede hacerlo poniendo foco en la universalidad de la educación, haciendo que el conocimiento llegue a todos y todas en forma igualitaria (Mancebo, citado en Viera y Zeballos, 2014).

Por ello, se entiende que cuando hablamos de inclusión educativa, abarcamos todo lo referente a brindar el máximo apoyo a la población que comprende a las estudiantes y los estudiantes carenciados y vulnerables, ya sea por razones de discapacidad o por no contar con los activos necesarios para desarrollarse socialmente (Viera y Zeballos, 2014). Por ello, se entiende que cuando hablamos de inclusión educativa, abarcamos todo lo

referente a brindar el máximo apoyo a la población que comprende a las estudiantes y los estudiantes carenciados y vulnerables, ya sea por razones de discapacidad o por no contar con los activos necesarios para desarrollarse socialmente (Viera y Zeballos, 2014).

Las trayectorias educativas, entendidas como el tiempo y el proceso que le lleva a un alumno o alumna transitar por un ciclo escolar, en este caso el bachillerato, debe ser un tiempo optimizado al máximo por quienes trabajan en ese centro. Estas trayectorias son el objetivo principal de todo el trabajo; adscriptos, adscriptas y docentes trabajan y concientizan al estudiantado en la necesidad de permanecer y culminar sus ciclos. Se insta al estudiantado a que termine lo que empezó, para eso se trabaja, puesto que, para los centros educativos, las trayectorias son el objetivo principal.

Se trata de cuidar que los estudiantes y las estudiantes ingresen y egresen en el tiempo esperado o estipulado, y evitar, de este modo, el denominado rezago escolar. Así, las trayectorias realmente pueden ser continuas y estar acompañadas de otro concepto, el de protección, pues estas se protegen cuando el equipo docente —de docencia directa e indirecta—, conoce y planifica a partir de este objetivo, el cual tiene muy incorporado.

Existe consenso en que, en los centros educativos, preocupa mucho el cómo hacerlo, es decir, de qué manera se deben ir aplicando procedimientos tales como clases de apoyo, trabajo en proyectos, proporcionar materiales adecuados, coordinar con los/as profesores/as adscriptos/as las tareas que permitan facilitar al estudiantado las actividades que deben realizar, etcétera. Este acompañamiento por parte del equipo docente es, en primer lugar, desde lo pedagógico y lo técnico, y desde las formas de enseñar. Los profesores y las profesoras realizan diferentes trabajos y propuestas para que sus estudiantes puedan tener permanencia y continuidad en sus ciclos. Este aspecto es reconocido por sus estudiantes, que no dudan en expresar que esto los motiva a seguir estudiando para, así, completar sus trayectorias.

Un objetivo compartido por quienes son agentes de las instituciones educativas trabajadas es la preocupación por el egreso de sus estudiantes de educación media superior. Aquí, el equipo de Dirección de los centros incorpora en las reuniones de centro, en la coordinación, en los proyectos de trabajo, etc., que el estudiantado debe recibir el mayor apoyo de todas las figuras que trabajan para atenderlo. Esta política educativa se consolida en el hacer de todos los días, en cada una de esas acciones. La meta es lograr completar las trayectorias de todo el estudiantado, partiendo de la premisa de que todos y todas pueden aprender, y se puede apreciar que los equipos gestores lo tienen muy claro y que lo trabajan en las diferentes líneas.

4.2 Gestión- liderazgo

La gestión se vincula con el liderazgo cuando existen en los equipos gestores algunas personalidades con el potencial de liderar procesos. En todos los casos, se reconoce que existe un procedimiento y que este es conocido por todos los agentes institucionales. Que se trabaja de manera conjunta con el aporte de todas y todos, lo que pone en evidencia que existe un plan de trabajo compartido y consensuado.

En cuanto a los lineamientos generales, se puede apreciar que en algunos centros provienen desde la Inspección Regional, en otros, desde el equipo de Dirección, pero el común denominador es que se define con el personal docente las formas de trabajo. Se coincide en que se trata de un proceso discutido y aprobado por sus diferentes agentes.

Esta es una característica de la gestión moderna, la horizontalidad en la toma de decisiones, la participación en las reuniones y en los espacios donde se tratan y trabajan los diferentes temas para ser resueltos entre todos y todas.

Al democratizar estos espacios, se logra un mayor compromiso de los diferentes agentes con su labor y con las metas propuestas. Lo que, sin dudas, es un indicador de consolidación de la política educativa. Es decir, se explicita un giro en dirección a la gobernanza del centro educativo, con liderazgo y gestión planificada, evitando la improvisación en algunos aspectos.

Tanto directores/as como adscriptos/as, profesores/as, ayudantes preparadores/as afirman que la tarea de los profesores y las profesoras es excelente, que son comprometidos y profesionales en lo que hacen. Que existe un trabajo planificado desde la coordinación de centro, un trabajo académico responsable, que pone en juego la voluntad, los deseos, las emociones en la enseñanza. “Son decididos, salen en busca de ayuda para resolver los problemas. Anticipan lo que puede ocurrir cuando un estudiante comienza a no entrar a clase”, comenta en la entrevista un adscripto (GF2P4).

Existen, además, procedimientos de trabajo definidos como abiertos, transparentes, pues se trabaja en grupos y se comparte la búsqueda de soluciones: “El director se esfuerza para que todos participemos de la gestión, que tengamos compromiso y se cumpla con el trabajo” (GF2).

Mientras otros afirman que “se trabaja en armonía y con ganas, el director es una persona que nos integra desde diferentes lugares, ya sea en las coordinaciones o en las reuniones que realiza con todos”. “Se trabaja en una buena comunicación; hacemos con la Dirección” (GF4P3).

Llama la atención la falta de reclamos, por ejemplo, de las faltas, de las horas libres por sanciones, etc., puesto que, sin dudas, los centros se transforman en un caos cuando faltan docentes. Aunque no se trate de uno de nuestros objetivos, es sabido que ocurren, de una manera u otra, estas situaciones. En este caso, es posible que el equipo sea muy sólido, y en el momento de las dificultades se trabaje de una manera solvente. Ante las situaciones de faltas, como es un centro de estudiantes de segundo ciclo, es posible que ya tengan tareas asignadas para continuar estudiando.

En general, las docentes y los docentes consideran que hacen todo lo posible —y lo mejor— por sus estudiantes, y que su trabajo no se podría hacer de otra manera. Estas afirmaciones parecen carecer de una mirada crítica, como advierte Sacristán (1999) en su obra, en la que plantea la imposibilidad del cuerpo docente para criticar su propio trabajo.

Destacan que, en general, es un trabajo fecundo, donde ellos planifican, pero reciben de su alumnado respuestas a los planteos; sostienen que la propuesta desde la pedagogía es el componente principal de su trabajo, que es el gusto que encuentra el estudiante o la estudiante por estudiar, sumado al trabajo colaborativo y coordinado.

Parecería que, cuando se comunica y se trabaja desde objetivos tan claros y compartidos en un ambiente de participación, se potencia la energía para trabajar por el cumplimiento de los objetivos. Es como que nada los aparta de ellos. La integración, el compañerismo, la comunicación y el trabajo del funcionariado parecen ser los ejes del trabajo en estos centros, los cuales se caracterizan por presentar una gran organización.

Los/as directores/as y sus equipos expresan que existe una planificación de centro, en la que se consolidan estrategias de la política educativa. Estos objetivos tienen que ver con las trayectorias educativas continuas y completas, es decir, con que los estudiantes y las estudiantes puedan finalizar su ciclo escolar de la mejor manera. Se ponen metas y trabajan para cumplirlas, queda claro que como grupo trabajan por sus metas, y una de ellas es llegar a un 70 % de estudiantes que terminan sus ciclos educativos. Esta es una meta, conocida y compartida por todos y todas, ya alcanzada y que se mantiene.

Los equipos de dirección afirman que cuentan con la suficiente autonomía para fijar sus propios objetivos y que las inspecciones acompañan y sugieren líneas de trabajo a partir de datos del año anterior, como los datos estadísticos, logros y dificultades. Por otro lado, el profesorado resalta la gestión y labor del equipo directivo, como líder pedagógico, precursor del trabajo integrador y socializador de sus estudiantes.

La sumatoria de estos componentes, la construcción de valores y la internalización de normas privilegian la integración del estudiantado de acuerdo a las necesidades del

sistema social y de su vida en particular.

El centro se funda en el aprendizaje organizacional, que es el componente que produce cambios necesarios para que la institución se reconfigure en forma permanente. Los planes elaborados en forma conjunta entre los equipos de inspectores y las direcciones escolares lideran el trabajo en los centros. Surgen liderazgos consolidados en los diferentes grupos de trabajo, para llevar adelante las metas fijadas. Este componente se entiende que es transformacional y distribuido, o sea, que está en todos quienes integran el centro educativo.

En estos centros, el trabajo colaborativo se observa con una mirada externa como lo es la de la comunidad, y que permite en forma permanente buscar mejoras y centrar siempre la mirada en los estudiantes y las estudiantes, quienes son su razón de ser.

Las experiencias positivas configuran espacios de intercambio e innovación donde las habilidades, destrezas y capacidades, sumadas al trabajo en equipos, en colaboración, permiten llegar a los logros planeados. De esta manera, se comienza a formar una organización inteligente que tiene juicio crítico, busca una mejora y es capaz de evaluar sus logros.

El profesorado ha destacado la importancia del componente técnico enfatizando la propuesta de que cada vez más la gestión es técnica para dejar de ser improvisada. El modelo de gestión sistémico es el que se encuentra presente en estas acciones. Quienes son agentes saben que las soluciones a los diferentes problemas provienen de varios lados. Que forman sistemas de trabajo en los que su cualificación es la que permite buscar diferentes soluciones y problematizar la situación en busca de lograr los mejores resultados.

A pesar de los imprevistos que están presentes en toda organización, en estos centros la razón de ser de la función de cada quien permite que se cumpla con algunos de los objetivos planteados. No obstante, quedan otros sin cumplir, que serán los que afecten a ese 30 % que no continúa con su trayectoria.

El paradigma de trabajo institucional se funda en el de aprendizaje institucional y no desde el control, sino desde la construcción; en estos centros, los entrevistados y las entrevistadas destacaron la autonomía —tanto técnica como la que deriva de las formas en que se realiza la tarea—, reconociendo que siempre se trata de mejorar, aunque se deba retroceder. Las nuevas culturas juveniles, sumadas a los procesos de cambio de las familias y el surgimiento de otras tecnologías en educación, hacen que los procesos de aprender se vean como ejes transversales por estas variables, y en estos modelos se

destaca la democratización en la gobernanza institucional.

Se visualiza una dirección estratégica capaz de trabajar con estrategias y técnicas que se reconfiguran en el mismo proceso; en busca de la eficiencia de los métodos, la mejora de los aprendizajes y la mayor cantidad de egresos es que se pretende construir un aprendizaje institucional. Desde este encuadre se perfila que luego de ser diseñada va a ser denominada dirección por valores, dándole sentido orientado al trabajo por tener valores compartidos y aceptados por el grupo. Esta forma de dirección de trabajo se diferencia del resto de los tipos que le antecedieron por la humanización de valores compartidos. Sin ignorarlas podemos encontrar algunos elementos referenciales de este modelo.

Dentro de la categoría “gestión” está el compromiso en la tarea, en el hacer. Se destaca por el funcionariado, el estudiantado y todos los agentes, que tienen un compromiso normativo y otro moral; este último se desprende de la construcción que cada familia ha hecho con sus integrantes. El aspecto moral se vincula, también, con el deseo y los fines que se tienen para procesar los obstáculos que se pueden encontrar en la carrera y la resistencia que se tendrá para sortearlos y, así, salir adelante. Este aspecto es intrínseco, singular, individual. En estos centros que forman parte de este estudio surge como un componente que se destaca el deseo del estudiantado, y su familia, de completar los cursos.

La responsabilidad es un valor, una cualidad que surge en la conciencia, en la ética de la persona sobre la base moral que le dio su formación. Es la manera de afrontar las diferentes dificultades y las formas de resolverlas. El enfoque positivo puesto en práctica permite integrar lo aprendido para realizar aportes en el corto y mediano plazo en la resolución de problemas para beneficio de todos y todas. Es una cualidad de una persona responsable y comprometida.

Sobre la base de la moral se desarrolla la responsabilidad como valor, en la que se observan las acciones de servicio y apoyo al prójimo. Es el cumplimiento de las obligaciones, el cuidado al tomar las decisiones para hacer algo, ayudar y proteger. Surge de la normativa, pero también tiene un componente individual que es el poder hacer o no, lo que tengo que hacer, ser parte y sentirse parte. En este caso, los centros estudiados se destacan en el hacer y por cumplir con los objetivos establecidos desde la gestión del centro, donde han tomado las decisiones en conjunto.

Otro componente que se destaca en los centros es el buen gusto, eso que se siente al llegar a un lugar, eso que hace a la vista al recorrer el espacio y encontrar la armonía, los

espacios separados y coloridos con lindas fragancias. Este componente es destacado en la observación de los centros, es una primera impresión que llama la atención al entrar y da gusto permanecer, ya sea en los patios, los corredores o las salas.

La iniciativa entendida como la predisposición al hacer, el anticipar, el proponer es una característica de estos agentes en su trabajo diario. Este es otro de los componentes destacados por diferentes entrevistados y entrevistadas como importantes en la dinámica escolar.

El funcionariado, cuando muestra iniciativa en su tarea, se destaca dentro de una lógica estatal que supone, en algunos casos, hacer lo menos posible. Los diferentes agentes han destacado este aspecto como un elemento diferenciador a la hora de buscar motivos para quedarse en este centro de estudios. Se entiende como las ideas, las propuestas frente a las tareas que se deben realizar. Buscar otras alternativas en el trabajo, buscar propuestas y soluciones a dilemas y problemas, es decir, estar para el problema y las soluciones.

La disposición es vista como una cualidad del equipo de trabajo que colabora en el cumplimiento de las metas. Este aspecto es definido en las entrevistas como las ganas de hacer, no tener pereza, trabajar con deseos. Es visto por sus agentes como “hacerlos sentir que no molestan al momento de solicitar algo que necesitan”. Es decir, estar bien atendidos por todo el funcionariado. Siempre son bien recibidos en todos los lugares del centro educativo.

Estos centros son organizados, con logísticas pensadas para cada actividad:

- Son un sistema coordinado entre sí.
- Son estructuras administrativas y sistemas creados para lograr metas u objetivos con apoyo de las propias personas, con apoyo del talento humano.

Estos sistemas que se caracterizan como abiertos tienen una existencia física y una dinámica especial en las tareas y funciones para focalizar y cumplir con lo planeado; en el caso de los objetivos, se definen como una manera especial para comprender las relaciones de poder y las relaciones interpersonales que provocan tensiones en el acatamiento y cumplimiento de las normas, valores y formas de trabajo (Reales, Arce y Heredia, 2008, p. 320). En las entrevistas surge claramente la importancia que le dan a este aspecto los funcionarios y las funcionarias, y en especial el cuerpo docente. Sostienen que existe una planeación de las actividades, un pienso para todo lo que se hace. En estos centros es importante la organización, es un componente decisivo para llevar a cabo y

cumplir con los objetivos del centro educativo.

La autonomía se encuentra presente en todos los actos de trabajo que están enmarcados en los perfiles de cargo. Es la manera y la forma que la persona elige para intervenir de acuerdo a su propio criterio, de forma independiente, sin tener en cuenta la opinión de sus compañeros o compañeras. En estos centros investigados se encuentra un grado interesante de autonomía en los aportes y en la toma de decisiones, que fue destacado por todos sus agentes institucionales. Sienten que pueden trabajar con autonomía en todos los ámbitos del centro educativo; sin duda, esta surge del grado de conocimiento que tienen de su trabajo los diferentes agentes en el marco de un modelo sistémico donde cada uno trabaja dentro de un perfil prescrito.

4.3 Rol-agentes-perfiles

En esta categoría la importancia radica en saber si se cumple con el perfil de cargo escrito, estipulado o si se cumple con un rol diferente al que asigna la Dirección.

Para muchas personas el desempeño de su rol es de suma importancia e incide en que los estudiantes y las estudiantes se queden, terminen sus trayectorias y culminen sus ciclos. Se esfuerzan en brindarles la mejor atención, que se sientan bien atendidos, tratan de tener un buen trato; este aspecto lo destacaron todos los grupos.

La figura del adscripto o adscripta, que se multiplica en las tareas para dar cumplimiento a todo lo que se le pide y está presente en todos lados, es la que aparece como más crítica al momento de analizar el perfil funcional y el rol de trabajo. Los adscriptos y las adscriptas plantean claramente que deben dejar de hacer esa tarea pensada, planificada, coordinada por lo que surge en el momento para dar cumplimiento a las órdenes del director: “Sí, mi rol incide siempre, yo trabajo mucho para que los estudiantes salgan adelante. Nuestro trabajo siempre se enfoca a que los estudiantes promuevan el año, por lo tanto, se incide desde el rol para que trabajen y aprueben” (GF2P4). Es aquí donde surgen señalamientos desde un enfoque sistémico, donde se corren las funciones de cada uno y repercute en el trabajo de lo demás (Bertalanffy, 1980).

Cuando se les pregunta por las actividades que asigna la Dirección fuera de los perfiles de cargo, aparece en todas las respuestas que las direcciones indican actividades que están por fuera de todo plan y perfil de cargo, pues surgen muchas cosas improvisadas y del momento. Esto hace que las personas desvíen su tarea para dar respuestas a las

direcciones.

En el diario quehacer de actividades, se descuida lo importante por lo urgente, es decir, lo planificado, lo pensado es dejado de lado por lo que surge de imprevisto en el día. Esta situación se presenta como molesta para las adscriptas y los adscriptos, principalmente que son los que corren por todo. Podríamos decir que, a pesar del corrimiento de roles en algunos aspectos, el tener claro los objetivos y las metas permite que se trabaje en forma activa para cumplirlos.

Por otra parte, de las respuestas de los profesores y las profesoras en cuanto a los motivos por los cuales el estudiantado permanece en los centros se desprende que son muchas las razones por las que este se queda, pero especialmente lo hace por el modo o modalidad en que el personal docente da sus clases, pues los estudiantes y las estudiantes se sienten atraídos a sus clases. Se debe recordar que las directivas al equipo docente las realiza la Dirección, y lo monitorea desde el seguimiento de las clases y los planes de trabajo.

Los roles, esas formas de comunicar, de pedir, de hacer, que definen la tarea de cada agente del centro son determinantes al momento de ser vistos como antipáticos o simpáticos a la hora de atender y prestar servicios a los chicos y las chicas. En este caso se destacan como importantes al pensar en su permanencia.

En el caso de las profesoras y los profesores, lo destacan y dicen que ellos cumplen con su tarea, mandan actividades extras para los estudiantes o las estudiantes que no llevan el ritmo del curso; este aspecto es de suma importancia y el estudiantado lo ha reconocido en sus respuestas.

Jerarquía

De los centros estudiados surge claramente la figura del director como jerarquía y líder de toda la gestión; es el que garantiza la ejecución de la política educativa nacional en el caso del cumplimiento de los roles, cada uno responde a la figura de la Dirección para reportar su actividad.

Esta figura es reconocida, lo cual permite decir que en estos centros hay una visibilidad y acatamiento a los lineamientos de la Dirección y una gobernanza del centro educativo.

Perfiles

Otro de los componentes destacados es el claro conocimiento de los perfiles de cargo que cada funcionario y funcionaria tiene del suyo. Esto hace que el resto de los agentes también reconozcan el perfil de cargo de cada uno, que tiene como límite el perfil del compañero o compañera y que la suma de estas tareas mueve el todo, entendido desde un enfoque sistémico. El trabajo desde esta perspectiva permite que cada uno cumpla con su función y así la estructura responde al orden social.

Cumplimiento

Los diferentes agentes se ven a sí mismos como que desempeñan correctamente sus tareas. Se destaca este componente por la totalidad de quienes fueron entrevistados, y en especial en un sistema donde el cumplimiento de la función de cada uno suma a un gran engranaje que está formado por la estructura y la función. Son claramente visualizados por todos y todas.

En su dinámica el cumplimiento de la función permite que se llegue a las metas y objetivos fijados. Se percibe el enfoque sistémico de la estructura social en todos los aspectos.

Procedimiento

Se puede definir al procedimiento como una forma de hacer las cosas, también como un esquema o método para llevarlas adelante. Es decir, que se trata de una sucesión ordenada de acciones u operaciones que tiene por cometido efectuar o ejecutar alguna cosa (Álvarez del Cuvillo, 2008).

En estos centros se ha encontrado un procedimiento que atraviesa todos los sectores del centro educativo y suma al cumplimiento de las metas. Estos procedimientos se fundan en las actividades de cada uno.

Papel social

Es el personaje que cada uno encarna dentro de lo que nos toca vivir y hacer. En estos centros en los que se trabajó, el personaje de cada uno, o la forma de encarnar las maneras de hacer las cosas, son vistos con buenos ojos. Por lo pronto, se destaca en el sentido de

que la mayoría dice que ese personaje se adecúa a lo esperado en un centro de educación media superior. Es decir, es la representación que cada uno tiene de lo que debe hacer y es legitimado socialmente.

Los roles se desempeñan en forma adecuada y se evidencia una tarea muy formal en todo sentido. Por otra parte, en el caso de la UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) se evidencia en todas las tareas y roles un aspecto que llama la atención: la emoción que ponen los agentes al hablar de sus actividades lo hacen con un claro afecto a su lugar de trabajo por sobre todas las cosas; este aspecto es un plus y lo describen como “tener la camiseta puesta”. Estos factores se vinculan con las emociones y el amor en las instituciones educativas (Charlot, 2013).

Es complejo visualizar los factores que obstaculizan la retención del estudiantado en el sistema educativo en lo que respecta al amor, es como si esto no existiera o fuera intangible. Por esta razón se los llama inencontrables, se trata de factores que no se definen claramente en la retención de los estudiantes y las estudiantes en el sistema educativo, ya que se vinculan con la matriz institucional, con la forma en que se desarrollan las actividades en los centros de aprendizaje.

Si el docente no logra que el estudiante se “enamore” de su propuesta pedagógica es mucho más difícil que este aprenda. Todo objeto de estudio debe ser abordado como un objeto amoroso para el que aprende. Esto quiere decir que sea atractivo para el estudiante o la estudiante, asequible, debe entender que lo necesita y lo comprende.

El estudiantado se siente querido o rechazado por sus docentes, según sea la situación en que participe. El deseo de dejar la escuela o enamorarse de ella es un trabajo que debe hacer en especial el docente o la docente para que el estudiante o la estudiante aprenda con placer (Charlot, 2013). Las aulas, los talleres de trabajo, los maestros técnicos que están en esos lugares logran, en parte, esa simpatía por quedarse y tener una formación técnica y tecnológica, en el caso del CETP.

La búsqueda del por qué se quedan, de qué es lo que los atrae y hace que permanezcan en las aulas es lo que importa, lo que tratamos de definir. Detrás de la discusión teórica, están todas esas cosas concretas, prácticas, cotidianas que se trata de hacer en las escuelas y liceos todos los días. Y aún con las fallas que tenga la propuesta educativa, sabemos que muchos estudiantes son exitosos y otros no entienden ni siquiera de qué se trata el tema, pero aun así se quedan y permanecen por tiempo. Quieren estar, quedarse, llegan hasta donde pueden. Es el centro que los contiene, quieren estar allí, donde los conocen, saben su nombre, de dónde vienen.

Muchos estudiantes encontraron en su vida escolar el profesor extraordinario, al maestro técnico inolvidable, y no pueden definir qué era lo que los atrapaba; ese conjunto del hacer cotidiano que enamoraba, ese director y esa aula, ese banco que trae recuerdos gratos. El ser humano es al mismo tiempo social y singular, social y psicológico, genético y adquirido, emocional. Esos componentes inencontrables son los que tienen que ver con lo amoroso, lo emocional: “Me siento bien y muchas veces, solo sé que estoy bien”, como lo describen los estudiantes (GF3P4).

El conjunto de actividades comprendido como la propuesta de trabajo que debe cumplir el estudiantado, su función de alumnos y alumnas es lo que permite que se queden por más tiempo. Este aspecto es muy importante, cuando el estudiantado entiende de qué se trata, se siente parte de ese gran equipo de trabajo, no son extranjeros, forman ese equipo en el que todos saben cómo hacer para que ese centro sea de referencia para cada uno y para todos y todas.

La aceptación del que aprende en lo que refiere a que los otros saben y quieren enseñar es lo que posibilita el aprendizaje y abre puertas para seguir aprendiendo. Estos objetivos tienen que ver con las trayectorias educativas continuas y completas, que pueden finalizar su ciclo escolar de la mejor manera.

Observación de los diferentes centros educativos y lugares de cada institución

Se pretende tener una aproximación visual y un acercamiento a los lugares de trabajo donde se realiza esta investigación al recoger los datos en el campo propiamente dicho. De las observaciones realizadas se desprende, en todos los casos, la permanencia de los estudiantes y las estudiantes en los espacios de los centros educativos.

La presencia de los diferentes agentes en sus lugares de trabajo y la supervisión general de todo el centro de estudios por los equipos directivos muestran la importancia que se le da al estudiante o la estudiante en estos lugares.

Surgen elementos importantes que invitan a quedarse, que son la limpieza, las plantas, el buen gusto; se busca que las personas al llegar vean que hay un trabajo previo para recibir al que viene, y da gusto permanecer en un espacio así.

Aparece algo de organización cuando se ve una fila en la bedelía o en la biblioteca, cuando estudiantes en mesas con PC en silencio respetan los espacios de los demás. Luego, en los recreos, salen a disfrutar de ese tiempo de compartir con los compañeros y compañeras. Se los ve con tranquilidad en grupos, charlando y riendo; en las esquinas del

patio están los/as adscriptos/as y algunos profesores/as tomando el sol y, como al descuido, observando el recreo, que transcurre casi sin pensar en forma rápida, hasta que llega la hora en que deben entrar.

Todo transcurre con calma. En la cantina se oyen ruidos y risas, hay estudiantes en horas libres con carpetas en sus manos charlando en forma distendida. Los/as cantineros/as sonríen y los atienden como si los conocieran de hace tiempo, incluso los llaman por su nombre.

En general, la impresión del centro es muy buena, es como que todo estuviera en su lugar. Los centros de educación están organizados de tal forma que cada funcionario o funcionaria cumple una tarea y su cumplimiento redunda en el cumplimiento de otra, y así sucesivamente en beneficio de toda la organización (Bertalanffy, 1980). En estos centros se encuentra que cada funcionario o funcionaria trabaja en lo suyo y conoce lo que debe hacer.

Los fines, objetivos, directivas y órdenes están en la misma línea de trabajo, es decir, en sintonía. Todas y todos trabajan para lo mismo, para cumplir con los objetivos. Existe una democratización en la comunicación, en la distribución de tareas y en compartir las metas.

Conclusiones generales

La educación como derecho humano establecido en la ley n.º 18437 y consolidado como una política que lleva adelante la inclusión social —por medio de la educación y la formación en el marco del proceso de socialización— permite el acceso a las estudiantes y los estudiantes que cursan el bachillerato a una instancia en la cual los centros educativos pueden y deben acompañar el proceso de enseñar y aprender hasta su egreso.

La consolidación de la educación, entendida como un derecho de todos los seres humanos, se construye con el aporte que brinda el centro educativo en la formación, con los procedimientos que realiza el equipo de gestión en el marco institucional. Este proceso en el centro permite al estudiantado utilizar esa estructura para su formación, porque no solamente se aprende de los libros, sino también de la interacción con los integrantes del centro.

Se consolida, entonces, una forma de hacer que ahora es singular, propia de cada uno, es decir, su capital. Conocimientos que, seguramente, en un futuro cercano intercambiarán en el mercado laboral por un salario.

El proceso de socialización, que es general y a la vez particular —en el que cada uno se apropia a su manera de lo general y lo transforma en un proceso de individuación—, lleva el sello de cada casa de estudio. De este modo, se garantiza la educación para todos y todas durante toda la vida y en todo el país. Asimismo, se fortalece la educación en todas sus formas, para que atienda y promueva todas aquellas iniciativas y acciones educativas tendientes al cumplimiento de objetivos que permitan intercambiar lo aprendido por un salario en un trabajo.

Este concepto de educación permanente, tal como lo expresa la Ley General de Educación (Uruguay, 2009), en su capítulo III, artículo 12, plantea la necesidad de que la política educativa nacional tiene como objetivo que todos los ciudadanos puedan lograr aprendizajes de calidad. Para cumplir con este objetivo los centros educativos trabajan incesantemente mejorando su gestión y organizan a las funcionarias y los funcionarios indicando una serie de pasos y tareas a realizar que supone optimizar la gestión y cumplir con sus metas. Los equipos gestores, de cada centro conjuntamente en los espacios de las coordinaciones con que cuentan, trabajan los objetivos de la política educativa nacional, con el equipo docente, para que este llegue a clase con los dispositivos adecuados de enseñanza. Pensar la educación desde un enfoque en derechos humanos como lo plantea

la legislación actual supone no renunciar a este derecho, como lo hacen estos estudiantes que se sienten gratificados por haber egresado venciendo todos los obstáculos para llegar a sus metas.

Las necesidades actuales del país imponen trabajar la enseñanza desde su papel en la educación y formación de la ciudadanía, trabajar hacia metas educativas teniendo en cuenta las nociones de equidad y de igualdad de oportunidades (capítulo IV, artículo 18) y diversidad humana (capítulo IV, artículo 17). Estos conceptos están muy claros en estos centros estudiados, tanto por parte de directivos como por parte de estudiantes.

Desde otra perspectiva se analiza el marco jurídico del derecho y deber a educarse que tienen todas las personas y permite comprender la responsabilidad y aflicción del Estado en la construcción de políticas educativas, consolidadas en planes y programas, que este realiza para que toda la ciudadanía pueda acceder y permanecer en el sistema educativo, y de esta manera universalizar el egreso de la educación media superior, los bachilleratos. Quienes son agentes de los centros de trabajo conocen y comparten estos supuestos y los incorporan en su actividad diaria.

En este marco, la política nacional concibe el desarrollo de habilidades y destrezas como un componente de desarrollo e inclusión al sistema social, partiendo de una formación básica como ciudadano o ciudadana y entendiendo la finalización del bachillerato y posterior inclusión en el mercado laboral como una necesidad primaria para el trabajo. De aquí la importancia que cumple la educación en el marco de la política nacional, que la sitúa como un componente primordial en el desarrollo humano y social, y como constructora de subjetividades, capaz de formar ciudadanos y ciudadanas para la vida pública y productiva del país.

En este caso, se trabaja desde el problema que aqueja a Uruguay en cuanto a que son muchos los estudiantes y las estudiantes que no terminan sus estudios. Se enfrenta el desafío de “falta de interés de los jóvenes mayores de 15 años en asistir y permanecer en el sistema educativo”.

En el caso de los centros estudiados surge una mejora sustancial en lo que respecta a la finalización de los ciclos. Sus estudiantes se han gratificado y conseguido trabajo, en algunos casos, al finalizar sus ciclos lectivos. En otras palabras, se brinda un campo al estudiante que le permite vivir un interjuego donde tiene acompañamiento y recursos pedagógicos necesarios para sortear los diferentes niveles de aprendizaje, como se ha demostrado en el presente trabajo.

Este deseo, desde la teoría, lo tienen todos los planes; siempre se piensa que está todo bien planificado y que el destinatario, es decir, el estudiantado, estará deseoso de aprender entendiendo todo lo que se plantea, pero esto no siempre es así. En este caso, estos estudiantes están conformes con la formación que recibieron y no pueden compararla con otra, lo que hace que piensen que esa es la mejor.

Sabemos que esto no es así y que hay que acompañar estos procesos desde diferentes centros, donde cada uno tiene una forma de entender diferente, según la propuesta de la política educativa nacional, y no se trabaja igual en todos los centros, aunque se parta de preceptos iguales.

Quienes son agentes de los centros estudiados han demostrado que el trabajo que realizan en pos de cumplir con los objetivos nacionales es realizado con conocimiento y dedicación. Este plus en el trabajo puede ser uno de los factores inencontrables. Se puede afirmar que la hipótesis de trabajo se confirma en los centros educativos estudiados.

En este caso hay una planificación y un conjunto de componentes que se trabajan en estos centros, esto permite decir que se visualizan, se detectan y existen estos componentes pensados en la planificación, que se trabajan y se interviene en el problema desde un equipo de trabajo cualificado.

Claramente hay componentes que, integrados, pueden conformar un modelo de gestión e intervenir como un componente de mejora; de hecho, se visualiza en los centros estudiados, que tienen un 70 % de egresos de estudiantes al finalizar el último año de bachillerato. Vale destacar que son estudiantes que ya tienen años en el sistema educativo y han definido su proyecto de vida; de alguna manera, trabajan y luchan por su egreso.

Con esto se superan, en algunos centros, esos datos de que cada 10 jóvenes que entran, egresan solo cuatro (INEED, 2017, p. 36). En estos centros estudiados estos números son más altos.

Se podría decir que lo encontrado en los centros se aproxima a un modelo de trabajo e incluye diferentes componentes. Hay una aproximación a un modelo de gestión de centros de educación media superior.

Desde lo trabajado en estos centros de segundo ciclo se puede decir que se han encontrado un conjunto de componentes comunes que, al parecer, se vinculan con el deseo de que el estudiantado permanezca en ellos y finalice su ciclo educativo, distinguimos algunos:

- gestión estratégica; cuando responde a los intereses de mejorar y fortalecer los aprendizajes.

- autonomía; para decidir qué es lo más conveniente en cada momento y lugar. Como una forma de vida en el libre albedrío de cada uno.
- trabajo en equipo; como sumatoria de todas las fuerzas en pos de cumplir con los objetivos propuestos.
- toma de decisiones, autonomía, comunicación, honestidad, apertura; el saber qué hacer en cada momento supone tomar decisiones que no son del momento, sino que son el producto de una construcción de una forma de vida.
- liderazgo, reconfiguración, participación; reconfiguración, participación; este liderazgo transformacional guía y orienta al resto del equipo en busca de los cambios y las mejoras que se necesitan de acuerdo a lo que ese grupo decide.
- funcionarios/as, compromiso, responsabilidad, sensibilidad; los cuadros de funcionarios y su formación para la tarea que desempeñan son decisivos en la eficacia de la tarea que les toca desempeñar.
- iniciativa, disposición, empatía, apertura;
- perfiles, roles, papel social; el conocimiento del rol de cada uno mejora la tarea y lleva a la consecución de los objetivos particulares y generales.
- organización; este punto es la base logística de todo el trabajo que se realiza, como se realiza, quién lo realiza, donde y cuando se hace.
- jerarquía; este punto logra el orden y el respeto por quién imparte las órdenes y a su vez respalda a las personas que cumplen con esos dictámenes.
- limpieza, buen gusto; todos están inmersos en el espacio que comparten y es necesario que se encuentre limpio y en condiciones para la salud, pero

también por la armonía que brinda para que dé gusto permanecer en esos espacios.

- emociones, amor. El eje principal de lo que se siente en todo lo que se hace, es lo más humano de la persona, el sentir que da significado a todo lo que se hace. Sentirse bien es querer quedarse en un lugar.

Este modelo agrega componentes nuevos a los que aporta el movimiento de escuelas eficaces, si retomamos los factores inencontrables incorporamos el concepto de amor que es uno de los componentes intangibles de los que habla el Dr. Bernard Charlot en su trabajo y que surge de los relatos de los diferentes agentes en todo el trabajo de campo.

El problema

Partiendo de que la educación es el componente número uno de la inserción social y que es la capacidad que tiene la persona para desenvolverse en la vida en forma más o menos autónoma, se afirma su importancia en el sistema social y se destaca el sistema como prioritario en todo tiempo y lugar. Es un proceso de construcción de la identidad personal, sin separar lo sociocultural de lo profesional y laboral que se articula en las aulas donde se estudia.

Desde este encuadre se observa un espacio o lugar que se complementa y es bidireccional. La persona y el entorno por un lado y la comunidad y el ambiente por otro, a su vez forman una conjunción, un todo, al formar parte de un proceso que socializa, en el que un agente es el sistema educativo y al cual la sociedad en su conjunto compromete y acusa si no cumple con sus objetivos.

Hay que destacar que no se puede insertar a nadie al sistema social, solo se favorece el crecimiento personal y se modifica la realidad para que sea la persona que disponga de sus potencialidades, concientizándose de su necesidad; por esta razón, se plantea como un proceso. Al fomentar dicha autonomía desde el enfoque habilitador, el sujeto dispone de herramientas que le permiten decidir y responsabilizarse de las decisiones que debe comenzar a tomar de manera paulatina.

Desde esta perspectiva, se destaca la importancia del proceso de escolarización y,

luego, la inserción laboral de la persona, dos aspectos destacados por (Durkheim, 1982), determinantes para integrarse socialmente y en los que el Estado cumple un papel central.

La realidad es cambiada por la persona, de esta forma, es la persona que se adapta al sistema social y es ella misma la que se implica en su proceso de integración. Este proceso de adaptación exige un aprendizaje que se realiza con las personas por medio de procedimientos complejos de negociación y acompañamiento que son mediados por los bienes y servicios de la cultura. La internalización de pautas y normas de convivencia es lo que permite el desarrollo de la persona y lograr su bienestar social.

El trabajo que se realiza, en muchos casos, como medio de supervivencia, en su parte práctica se puede decir que pasa a ser un lugar educativo de aprendizaje y la educación sistemática es el espacio propio para participar y aprender en toda estructura social.

En el mundo del trabajo se exige cada vez más capacitación, por su parte, la educación argumenta su razón de ser con la preparación para el mundo del trabajo, donde la finalización del bachillerato es fundamental. Con el paso del tiempo se ha construido un debate en el que la educación parece estar separada del trabajo, son como dos realidades diferentes. Hay personas que no pueden estudiar y sí pueden trabajar, la sociedad lo entiende así en algunos casos. Estos niveles de separación se acrecientan de acuerdo al nivel social que tiene el sujeto y cómo valora la educación: cuanto más bajo es su nivel social, mayor es su convencimiento de que no está preparado para estudiar y sí para desempeñarse en un trabajo.

Esta disyuntiva entre estudiar y trabajar que afecta a quienes integran los sectores sociales marginados es una falacia, dado que todo trabajo supone un estudio, un aprendizaje, en la que teoría y práctica son conceptos que se sostienen mutuamente. El trabajo es un componente del sistema social que cumple una función muy importante de integración social. La pregunta “¿trabajas o estudias?”, en los sectores bajos, tiene una respuesta clara: trabajar por razones económicas no permite estar años solo para estudiar, se debe trabajar para comer. Jóvenes de contextos vulnerables, de hogares con ingresos económico bajos, salen a trabajar tempranamente, necesitan ayudar económicamente en sus hogares, satisfacer necesidades básicas del grupo familiar.

Mientras los jóvenes y las jóvenes de los sectores sociales medios y altos pueden estudiar en forma normal de acuerdo a lo que el sistema educativo plantea —en los tiempos previstos, en forma sistemática y gradual—, quienes pertenecen a los quintiles más bajos adelantan su ingreso al mercado laboral. Mientras que el resto no muestra necesidad ni apuro hasta haber obtenido una mediana o buena preparación, lo que

garantiza su éxito escolar.

Esto implica el abandono de los estudios y el costo de tener que trabajar toda su vida en lugares que otorgan bajos salarios. En los centros estudiados estos aspectos se trabajan, logrando concientizar sobre la importancia de la tarea de estudiar y establecer una relación de ayuda entre otros sistemas. De esta manera, y ya finalizando la investigación, se puede concluir que se llega a caracterizar un modelo de gestión, que era un objetivo importante en el trabajo.

El grupo de inspectores/ras, de alguna manera, la mayor jerarquía con la que se llegó a trabajar en este estudio, realiza un trabajo de suma importancia, dado que tiene la visión de la región y puede lograr mejoras en todos los centros mediante la capitalización de lo que se trabaja en los centros que les va bien. Estos aportes caracterizados podrán ser tomados como puntos a tener en cuenta al momento de revisar lo que se entiende en cada centro por gestión educativa.

Este grupo de agentes institucionales, que junto con los equipos directivos coordina los planes del centro o las líneas de acción, es el que ha permitido realizar este trabajo haciendo aportes con verdad material.

A modo de cierre

La riqueza del trabajo de campo permitió tener otra visión de los centros educativos. Los relatos, las prácticas, el sentir de sus agentes acercan a una perspectiva diferente. Los estudiantes y las estudiantes llevan en lo más profundo de su memoria el tiempo transcurrido y lo aprendido en su tránsito por el bachillerato.

La evidencia muestra la necesidad de acercarse y conocer lo que ocurre a la interna, desde la lógica de trabajo hasta lo que realmente se hace en cada lugar. Los aportes del enfoque burocrático han permitido visualizar una forma de control que surge claramente de lo que ven los agentes, en este sentido, el control garantiza el cumplimiento efectivo de la tarea para cumplir con los objetivos planteados. Se presenta este modelo desde el hacer como importante, dado que organiza el trabajo y compromete a su realización.

El aporte del modelo de sistemas da cuenta de cómo funciona la gestión en función

de las relaciones que se establecen entre sí. Esto permite que el sistema en general funcione dentro de una estructura. Se fueron sumando elementos que permitieron crecer a medida que el proceso de investigar tomaba forma. Crecer en todo sentido, en lo profesional y en la internalización de una metodología capaz de dar respuestas donde no las hay, y así generar nuevos debates y otras opiniones frente a una misma realidad. Siempre en el camino de la búsqueda de una mejora continua para la educación pública.

Posibles líneas de trabajo

- Difundir y trabajar el modelo en otros centros.
- Profundizar en el seguimiento estadístico del tema, que este trabajo no toca a efectos de comparar la matrícula de bachilleratos tecnológicos con los bachilleratos del CES.
- Fortalecer el trabajo de gestión como impulsor de la permanencia de las estudiantes y los estudiantes en el centro.
- Trabajar en el desarrollo profesional de las profesoras y los profesores y demás funcionarios y funcionarias.
- Consolidar la integralidad disciplinar como metodología de aprendizaje.
- Trabajar en un plan modular de bachillerato que acompañe las necesidades laborales y familiares de algunos/as estudiantes que así lo requieran.
- Socializar el presente trabajo con las autoridades del CES y CETP.
- Pensarlo como guía al momento de trabajar con planes de mejora educativa.
- En los cursos de actualización compartirlo y analizarlo con juicio crítico especialmente por los diferentes funcionarios de los diferentes centros.
- Analizar con los departamentos de recursos humanos de cada Dirección General los aportes sobre roles, funciones y modelos de trabajo.

¡Y se pudo aproximar a un modelo de gestión!

“Los centros educativos tienen luces y sombras como la vida misma, solo que unos ven las luces y allí se construye, se trabaja, se siembra, se hace, se crece; y otros solo ven las sombras... y allí se quedan, lamentándose para siempre.”

Myriam Souza Ferro

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Alvarado, Otoniel (1999). *Gestión educativa: enfoques y procesos*. Lima: Universidad de Lima.
- Álvarez del Cuvillo, Antonio (2008). Tema 4. Proceso y procedimiento. *Apuntes de Derecho Procesal Laboral*. Disponible en: <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/6871/Procesal4.pdf?sequence=32>
- Álvarez Sousa, Antonio (1996). “El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, España, Centro de Investigaciones Sociológicas, n.º 75, pp. 145-172.
- Ávalos, Beatrice (2011). “El liderazgo docente en comunidades de práctica”, *Educación*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, vol. 47, n.º 2, pp. 237-252. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837003.pdf>
- Báez de la Fe, Bernardo (1994). “El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 4. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie04a04.htm>
- Benjumea, Margarita María (2010). *La motricidad como dimensión humana: Un abordaje transdisciplinar*. España: Instituto Internacional del Saber.
- Bertalanffy, Ludwig von (1980). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar-Botía, Antonio (2010). “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta”, *Magis*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, vol. 3, n.º 5, pp. 79-106.
- Bronfenbrenner, Urie (1973). “Las raíces de la alienación”. Número de ERIC: EJ090871, CIJE. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ090871>
- Bourdieu, Pierre (1993). “La lógica de los campos”. Entrevista en *Zona Erógena: Revista Abierta de Psicoanálisis y Pensamiento Contemporáneo*, Buenos Aires, n.º 16.
- Calvo, Gloria (2013). “La formación de docentes para la inclusión educativa”, *Páginas de Educación*, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, vol. 6, n.º 1. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-74682013000100002&script=sci_arttext

- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Charlot, Bernard (2013). Red Filosófica del Uruguay, un espacio para la reflexión. Disponible en: <https://redfilosoficadeluruguay.wordpress.com/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Consejo Directivo Central (2015). Resolución n.º 80, acta n.º 95, del 2 de diciembre de 2015.
- Durkheim, Emile (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Farfán, Ángela, Mero, Oswaldo y Sáenz, Jessica (2016). “Consideraciones generales acerca de la gestión educativa”, *Dominio de las Ciencias*, Ecuador, Polo de Capacitación, Investigación y Publicación, vol. 2, n.º 4, pp. 179-190.
- Frigerio, Graciela (1999). *Las instituciones educativas cara y ceca: Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación. Disponible en: <https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/LAS-INSTITUCIONES-EDUCATIVAS-CARA-Y-CECA-Graciela-Frigerio/340729.html>
- Giménez, Analía (2016). “El papel de la gestión de los centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias”, *Páginas de Educación*, vol. 9, n.º 1, pp. 5-15. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-74682016000100001&lng=pt&nrm=iso
- Gimeno Sacristán, José (1999). “La Educación que tenemos, la educación que queremos”, en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Gleizer, Marcela (2012). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades contemporáneas*. Ciudad de México: FLACSO.
- Grinberg, Silvia (2006). “Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”, *Revista Argentina de Sociología*, n.º 6, pp. 67-87. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/26474275_Educacion_y_gubernamentalidad_en_las_sociedades_de_gerenciamiento
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*, 4.ª edición. México: McGraw-Hill.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEED.
- Kaztman, Ruben (Coord.). (1999). *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD – Uruguay y Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL - Oficina de Montevideo. LC/MVD/R.180. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28651/LCmvdR180_es.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/308
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López González, Wilmer (2013). “El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa”, *Educere*, Mérida, Universidad de los Andes, vol. 17, n.º 56, pp. 139-144.
- Luhmann, Niklas (1997). *Fin y racionalidad en los sistemas*. Madrid: Nacional.
- Maciel de Oliveira, Cristina; Burguez, Susana y González, Victoria (2014). *Planificación educativa. Perfiles y configuraciones*. Montevideo: ANEP-Codicen. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf>
- Nader, Martín y Castro Solano, Alejandro (2007). “Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: un análisis según el modelo de liderazgo transformacional - transaccional de Bass”, *Universitas Psychologica*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, vol. 6, n.º 3, pp. 689-698.
- Parsons, Talcott (1984). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Perona, Nélica y Rocchi, Graciela (2001). “Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares”, *Kairos*, n.º 8, Argentina, Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: <https://www.revistakairos.org/vulnerabilidad-y-exclusion-social-una-propuesta-metodologica-para-el-estudio-de-las-condiciones-de-vida-de-los-hogares/>
- Piovani, Juan Ignacio (2018). La entrevista en profundidad, en *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ramírez, Santiago (1999). Teoría general de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy. México, D. F.: Universidad Autónoma de México. Disponible en: http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Teoria_General_de_Sistema

s_de_Ludwig_Von_Bertalanffy.pdf

- Reales, Lisbeth; Arce, Jacinto y Heredia, Frank (2008). “La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad”, *Laurus*, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 14, n.º 26, pp. 319-346.
- Ritzer, George (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: Mc Graw-Hill.
- Rogoff, Barbara (2006). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 111-128.
- Sarabia, Francisco (Coord.) (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Schultz, Theodore W. (1961). “Investment in Human Capital”, *The American Economic Review*, vol 51, (traducción en Tecnos 1972). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n147/v37n147a4.pdf>
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Disponible en: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- UNESCO-IIPE-BA (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Uruguay, República Oriental del (2009). Ley N.º 18437, *Ley General de Educación*, publicada en el *Diario Oficial*, Montevideo, 12 de diciembre de 2008. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Viera, Andrea y Zeballos, Yliana (2014). “Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible”, *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 4, n.º 2, pp. 237-260.
- Weber, Max (2014). *Conceptos sociológicos fundamentales*, 2.ª ed. Madrid: Alianza.

Anexo

1. Observación de los centros educativos

Centro A

Es un centro con una gran puerta de entrada; allí se ven adolescentes reunidos, quienes charlan o fuman. Al ingresar, paso por secretaría, pero nadie me pregunta nada; recién cuando llego al final del corredor la subdirectora me atiende, que ya sabía que yo venía, entonces me permite recorrer el centro.

En secretaría se observa un grupo de chicos y chicas sonriendo con los funcionarios y las funcionarias y otro esperando ser atendido. En el patio se desarrolla el recreo con total tranquilidad, las chicas y los chicos charlan entre ellos, se ríen. Tanto el patio como los corredores están limpios, sin papeles. En la sala de adscriptos no hay nadie, todos están fuera con los estudiantes y las estudiantes. En el laboratorio de informática me encuentro con chicos y chicas que traen su PC para que se las arreglen; allí los ayudan, los orientan, los atienden muy bien.

El patio está arreglado con plantas y flores en macetas; se observan carteles que dicen: “Cuidame”. En este hay buena sombra y bancos para sentarse en todos los espacios.

Recorro el pasillo; ya entraron a las aulas, se ve a los profesores y las profesoras dando clase y al estudiantado muy atento. Algunos docentes trabajan de pie y recorren toda la clase, obteniendo la atención de sus estudiantes.

Se ve al director sentado en el patio charlando con varios estudiantes.

Centro B

Cuando paso por bedelía me acompañan a la Dirección y me preguntan el motivo de mi visita. Me autorizan a pasar y recorrer el centro educativo. El patio se ve limpio y con estudiantes en los bancos, el clima es tranquilo y distendido.

Cada quien hace lo suyo, en la biblioteca hay estudiantes trabajando con PC y profesores y profesoras que los ayudan, otros sacan fotocopias.

En la sala de adscriptos se atiende a los estudiantes y las estudiantes, siempre hay gente. Las profesoras y los profesores trabajan en sus clases, todos entran a tiempo.

Centro C

Al entrar ya se observan algunos estudiantes en la puerta y otros en el pasillo. Me atienden y me preguntan a dónde voy. Recorro el centro, el patio; las estudiantes y los

estudiantes están en sus clases, atienden a las explicaciones, aparentemente, de sus docentes.

En la bedelía algunos esperan a ser atendidos. El funcionariado trabaja con esmero.

En el patio todo se ve en orden, cada cosa está en su lugar. Los adscriptos trabajan y van a las aulas y vuelven, hay trabajo y parece que lo hacen con gusto. Suena el timbre y todo sigue con normalidad; salen en orden y sin apuro.

Centro D

Es un centro que invita a entrar, se observan muchos estudiantes, gente para atender en bedelía.

No sale nadie a atenderme; luego, una adscrita me recibe. Trato con la figura de dirección, quien me invita a recorrer el centro. Se ven patios limpios y grandes, árboles y macetas con flores, cortinas de colores.

Hay chicas y chicos en el patio con calma y armonía. No se observan situaciones conflictivas o en desarmonía. La gente está contenta y sonriente.

Hay una mesa con estudiantes que están con sus laptops. Levantan la vista y me miran, pero siguen con lo suyo.

Centro E

Este centro está ubicado en un barrio de contexto medio, hay muchas motos en la entrada y un cuidador. Entro y me atiende una administrativa, que me presenta a la figura directiva. Se ven algunos papeles en el piso, hay plantas que adornan el patio y los corredores. Se nota que hay un buen cuidado de la estructura edilicia.

En bedelía todos trabajan en sus PC, tienen tazas de té o café en sus mesas, hay un lindo clima laboral. Parece un trabajo muy individualizado o quizá cada quien sabe qué es lo que tiene que hacer; no hay diálogo, solo me saludan y hablan poco, en la sala de adscriptos hay más movimiento. Los estudiantes y las estudiantes entran y salen; parece que los tratan bien, el tono de voz es agradable.

Hay floreros que adornan la sala.

Centro F

Es un centro de contexto medio; en la entrada hay grupos de estudiantes esperando para entrar. Cruzo la puerta y me atiende un portero muy amable; voy a la Dirección, donde se me autoriza la entrada al patio y los pasillos. Es un lugar ruidoso propio de jóvenes, pero un ruido de trabajo de habitar un lugar de hacer. Hay gente en bedelía respetando un orden.

En biblioteca hay estudiantes con laptops ocupados cada uno en lo suyo, no se enteran de mi presencia. Una persona atiende el mostrador, hay silencio.

En la sala de adscriptos, como siempre, se da el mayor movimiento de estudiantes; entran y salen, y son atendidos por los adscriptos del turno. Los espacios de educación física se encuentran en condiciones adecuadas para el trabajo; está todo en buen estado.

2. Perfiles de cargo

2.1. Profesor/a adscripto/a

Acompaña dando protección al estudiantado, apoya, orienta el tránsito que se realiza dentro de la institución y dentro del ciclo. Su tarea es de suma importancia para lograr una evolución favorable del aprendizaje; entre otros aspectos debe estar en conocimiento de cómo vive el alumnado, cómo es su familia y cómo está integrada, las relaciones intrafamiliares que se desarrollan en su entorno. Es una figura clave en la comunidad educativa de cada centro, forman parte de un todo donde se trabaja colaborativamente con diagnósticos y estrategias interdisciplinarias dentro y fuera del centro.

Conoce la realidad educativa, su filosofía e idiosincrasia, posee un perfil propio institucional con todo lo que ello implica. Trabaja en situaciones laborales complejas, problemas familiares de salud, depresión, migraciones internas o externas, entre otros.

Escucha, busca soluciones, deriva en clave de trabajo interdisciplinario. Posee una batería de estrategias que le permite intervenir. Es quien articula con alumnos y alumnas, docentes, padres y madres, por lo que debe ser gran comunicador o comunicadora.

Debe mediar en conflictos que puedan presentarse, concebidos estos como una oportunidad y, en lo posible, debe anticiparse a los problemas.

Su actividad principal es acompañar el proceso de formación integral del estudiantado. Ejerce tareas de docencia indirecta en el centro educativo, en equipo de coordinación con la Dirección y quienes integran el centro educativo.

Es supervisado por la Dirección. Es adscripto/a al equipo de Dirección y debe realizar aportes en lo pedagógico con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Tareas pedagógicas

- Promover la inserción y la comunidad educativa.
- Detectar situaciones de riesgo educativo, ausentismo, necesidades de alimentación, transporte y aprendizaje en el marco de la prevención de la desvinculación.

- Atender a sus grupos en caso de ausencia de docentes, coordinando las prioridades con criterio pedagógico con la dirección escolar.
- Fomentar la higiene y las condiciones saludables en el centro.
- Conocer los planes de estudio y los reglamentos de todos los cursos dictados en el centro, así como la oferta educativa.
- Orientar sobre los derechos humanos del estudiantado y sus familias.

Tareas organizacionales y comunitarias

- Participar en actividades culturales, educativas y deportivas de sus estudiantes, así como en proyectos de interés educativo.
- Colaborar en actividades como muestras, exposiciones, viajes de estudio y salidas didácticas.
- Trabajar con otros/as adscriptos/as en actividades conjuntas.
- Colaborar en la mantención del orden y las correctas actitudes del estudiantado.
- Advertir a la dirección y CAP sobre situaciones de violencia, *bullying*, *ciberbullying* y generar controles para intervenir en situaciones.

Tareas administrativas

- Nexo pedagógico, organizativo y comunitario entre la experiencia externa y el centro.

2.2. Secretario/a escolar

Objetivos

Organiza en forma sistemática las actividades a desarrollar, realiza una coordinación de tareas con el funcionariado que está bajo su control. Planifica, organiza y controla. Realiza el relevamiento de necesidades, trabaja activamente con el equipo de Dirección en la forma de llevar adelante la organización administrativa de la institución.

Interrelaciones

Se vincula con la totalidad de agentes del centro docente.

2.3. Inspector/a docente

Objetivos

Orientar la labor del personal docente hacia el cumplimiento de los objetivos

programáticos de cada asignatura y el desarrollo eficiente del proceso enseñanza-aprendizaje. Supervisar y evaluar la acción docente en aulas, talleres y laboratorios.

Interrelaciones

Las tareas relacionadas con la orientación, supervisión y evaluación de las actividades de las docentes y los docentes en aulas, talleres y laboratorios dependen del director de la División Supervisión.

En otras dependerán directamente de la Dirección del Programa respectivo sin perjuicio de informar a la División Supervisión.

Tareas principales

- Planificar toda la actividad anual de orientación metodológica, programática y de evaluación dando prioridad a los docentes nuevos y de mayor requerimiento y según pautas de la superioridad.
- Promover el mejoramiento docente mediante la organización de reuniones, conferencias, encuentros en coordinación con las personas responsables de la acción educativa.
- Asesor y controlar, dentro del ámbito de su especialidad, lo referente a interpretación y aplicación de programas, planificación del curso, desarrollo de actividades y evaluación.
- Visitar las clases teóricas y prácticas en el área de su especialidad con el fin de supervisar, orientar y asesorar las tareas y acciones del equipo docente.
- Elaborar informes de las inspecciones al docente o la docente en su área de especialización y entregarlos en los plazos correspondientes.
- Participar en la elaboración de planes de estudio y programas de las asignaturas que dicta la institución.
- Desarrollar actividades docentes en el área de su conocimiento y especialidad.
- Participar y orientar en la selección del personal docente.
- Requerir toda la información referida al control del funcionario o funcionaria docente.

2.4. Inspector/a regional

Objetivos

Supervisar, orientar y controlar la gestión administrativa-docente de cada escuela a su cargo en sus actividades escolares, institucionales y su proyección social hacia la comunidad.

Coordinar la administración equitativa, racional y eficiente de los recursos materiales y humanos disponibles en los establecimientos de la región a su cargo.

Orientar la acción escolar en la permanente superación del nivel educativo y técnico de los educandos.

Detectar, controlar y procurar la erradicación de toda manifestación de vicios sociales que afectan la vida escolar y su proyección comunitaria (violencia, droga, alcoholismo, robos, etcétera).

Interrelaciones

Depende directamente de la dirección de la División Coordinadora correspondiente. De él o ella depende directamente la directora o el director escolar.

Tareas principales

- Efectuar la planificación anual de las visitas regulares a realizar durante el año, elevándola antes del 1.º de marzo al director o la directora de la División Coordinadora correspondiente.
- Participar directamente en todo lo relativo a las fases de designaciones de docentes, así como en la viabilización rápida de provisión de suplencias.
- Visitar las escuelas para realizar relevamientos, asesorar, fijar pautas, supervisar (ratificando o rectificando rumbos) y evaluar numérica y conceptualmente.
- Convenir con la Dirección escolar estrategias a cumplir para mejorar el perfil educativo y técnico de egreso del alumnado y la proyección de la acción de la escuela en el medio y en la región.
- Calificar a la directora o al director y a las subdirectoras o los subdirectores escolares.
- Participar en las comisiones que califiquen a los coordinadores o las coordinadoras de taller y de teóricas, así como a los jefes o las jefas de talleres de la región.

- Informar sobre el personal administrativo, de servicio o docentes cuando la superioridad lo requiera.
- Participar en las instancias de elaboración de los planillados, radicación y supresión de cursos.
- Proponer a la División Coordinadora los traslados del personal administrativo y de servicio dentro de la región que se consideren recursos equitativos y oportunos, coordinando con las demás inspecciones regionales los intercambios de personal que corresponda.
- Controlar que los grupos de clase se encuentren integrados y con sus docentes.
- Tener pleno conocimiento de los elementos básicos normativos del sistema ANEP y el subsistema UTU: Ley de Educación; Estatuto del Funcionario Docente; decretos 500, 501/91; Reglamentos de Evaluación y Pasajes de Grado de todos los planes de la institución; Reglamento de la Comisión de Fomento; cafetería; circulares normativas; etcétera.
- Controlar la deserción escolar y comunicar a los que superen el 50 % en un plazo no mayor a 24 horas.
- Controlar el estado de conservación, mantenimiento e higiene de los establecimientos escolares y sus anexos.
- Controlar la utilización, mantenimiento y conservación del equipamiento escolar, bienes, instrumentales y materiales destinados a la docencia.
- Proponer a la División Coordinadora los traslados del personal administrativo y de servicio dentro de la región que se consideren recursos equitativos y oportunos, coordinando con las demás inspecciones regionales los intercambios de personal que corresponda.
- Elevar informes especiales cuando corresponda a la División Coordinadora luego de realizada una visita supervisora.
- Solicitar, vía jerárquica, los traslados de bienes necesarios pertenecientes a la institución dentro del área de la región correspondiente.

- Controlar que las Direcciones Escolares hagan efectivas las visitas a las clases de los docentes y las docentes a efectos de evaluar y calificar su desempeño.
- Supervisar el funcionamiento de la cafetería escolar procurando que no existan vacíos de atención.
- Asistir a las reuniones de trabajo que sean convocadas por la División Coordinadora y las autoridades superiores.
- Requerir a los directores escolares toda información y documentación relativa al funcionamiento de la escuela con fines de establecer el correcto cumplimiento de las normas, gestiones e instrumentos de control administrativo-docente, pudiendo solicitar, si es pertinente y vía División Coordinadora, los informes contables correspondientes.

2.5. Director/a

Objetivo

Aplicar las pautas directivas dispuestas por las autoridades de la institución, administrando la implementación, el desarrollo y la supervisión de los cursos.

Interrelaciones

En lo interno: Depende de la Dirección de Programa a través del director de División. Se interrelaciona con inspectores docentes, Planeamientos Educativo y Departamento de Personal Docente.

En lo externo: Con el Ministerio de Salud Pública, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, Consejo de Educación Primaria, Ministerio del Interior e instituciones privadas de asistencia y/o enseñanza al discapacitado.

Tareas principales

- Planificar, coordinar, evaluar y supervisar todas las actividades de los cursos en función de los objetivos establecidos para estos.
- Cumplir y hacer cumplir lo dispuesto por la ley de educación n.º 15739, el Estatuto del Funcionario Docente y las normas y reglamentos vigentes que regulan la institución.
- Mantener el buen funcionamiento del servicio teniendo presente que el Departamento debe funcionar en forma armónica como una unidad.

- Procurar que el Departamento ofrezca un ambiente grato y adecuado a la finalidad educativa que se persigue, fomentando el espíritu de cuerpo y resolviendo las dificultades que se pudieran presentar.
- Supervisar las acciones docentes en los establecimientos donde se dictan cursos, documentando las visitas realizadas y efectuando el informe de calificación correspondiente.
- Procurar proporcionar al personal docente los programas de las asignaturas que dictan.
- Proponer para su consideración a la Dirección de la División la adjudicación de horas de clase, según las directivas emanadas de la superioridad; confeccionando los planillados preliminares y definitivos y participando en su discusión con Planeamiento Educativo.
- Designar las mesas examinadoras y supervisar la realización de pruebas y exámenes, de modo que se cumplan las pautas indicadas por la superioridad y las reglamentaciones vigentes.
- Visar las libretas de profesores y profesoras y las actas de reuniones, de exámenes inmediatamente después de realizadas.
- Presidir las reuniones de profesores/as.
- Resolver si corresponde la sustitución de un profesor o profesora integrante de un tribunal, en caso de recusación por motivos fundados.
- Informar a la Dirección de la División, a la brevedad posible, las clases que se encuentren sin titular.
- Promover y dirigir reuniones con el personal docente a efectos de coordinar todos los aspectos educativos.
- Estimular y facilitar oportunidades de estudio y perfeccionamiento al equipo docente de la División con el propósito de intensificar sus especialidades técnicas y pedagógicas.
- Poner en cartelera, para conocimiento y a disposición de las docentes y los docentes, las ordenanzas, boletines, circulares, etc., que se refieran a sus actividades.

- Aplicar las sanciones previstas en el Estatuto del Funcionario Docente.
- Confeccionar y remitir en tiempo y forma los informes, registros, planillas, etc. exigido por las disposiciones reglamentarias.
- Informar a la Dirección de la División los casos de incumplimiento o negligencia en el desempeño de las funciones del personal docente.
- Integrar las comisiones para las que fuera designado por la superioridad.

2.6. Coordinador/a docente

Objetivos

Cumplir y hacer cumplir lo dispuesto en la ley de educación n.º 15739. Procurar que los locales afectados al Departamento (Dirección, Servicios, Orquesta) ofrezcan un ambiente grato y adecuado a las funciones que se persiguen.

Interrelaciones

Depende directamente del director del Departamento de Actividades Musicales y coordina las actividades técnico-docentes de los Servicios del Departamento.

Tareas principales

- Organizar y dirigir las actividades planificadas por la Dirección del Departamento.
- Distribuir, asesorar y coordinar las tareas asignadas al personal del Departamento.
- Coordinar con Divisiones, Departamentos y Direcciones escolares las acciones a realizar para lograr un efectivo desarrollo de las actividades programadas.
- Coordinar con las Direcciones escolares toda la actividad relacionada con la educación complementaria.

2.7. Ayudante preparador

- Título de Ayudante Preparador de Laboratorio en cualquiera de las tres especialidades —Física, Química o Biología— expedido por el Instituto de Profesores Artigas (IPA).
- Título de Profesor de Educación Media en la especialidad o mención en Física, Química o Biología expedido por los Institutos de Formación Docente de la ANEP (IPA, IFD o CERP) o habilitados.
- Egresado de la Facultad de Ingeniería o Ciencias de la Universidad de la República u otras facultades cuyo currículum en ciencias presente equivalencia con las anteriormente mencionadas.
- Estudiante del profesorado de Física, Química o Biología en Institutos de Formación Docente de la ANEP (IPA, IFD o CERP) o habilitados.
- Título de Ayudante Preparador de Laboratorio en Física expedido por el IPA.
- Egresado de la Facultad de Ingeniería o Ciencias (Licenciatura en Física) de la Universidad de la República u otras facultades cuyo currículum en física presente equivalencia con las anteriormente mencionadas.

2.8. Asistente de laboratorio de Física

- Estudiante del Profesorado de Física en Institutos de Formación Docente de la ANEP (IPA, IFD o CERP) o habilitados.
- Egresado de la Facultad de Ingeniería o Ciencias de la Universidad de la República u otras facultades cuyo currículum en física presente equivalencia con las anteriormente mencionadas.

2.9. Asistente de laboratorio de Química

- Poseer título de Ayudante Preparador en Química expedido por el IPA.
- Poseer título de Profesor en Química expedido por el IPA o el Instituto de Formación Docente.
- Poseer título de la Universidad de la República directamente relacionado (Químico Farmacéutico, Ingeniero Químico, Magister en Química) o con currículum equivalente en química.

- Ser estudiante avanzado de Ayudante Preparador de Química o del Profesorado de Química del IPA o Institutos de Formación Docente.
- Ser estudiante avanzado del Ciclo Básico en la Facultad de Química de la Universidad de la República u otras Facultades cuyo currículo en química presente equivalencia con la anteriormente mencionada.

2.10. Asistente alfabetizador de laboratorio de Informática

- Ingeniero en Computación o licenciado en Análisis de Sistemas, o analista en Computación o analista en Sistemas, o profesor técnico en Informática, o ingeniero tecnológico computador.
- Analista programador con bachillerato que acredite curso de Operador Office y de Redes Novell 4.X.
- Bachiller que acredite los siguientes cursos: Operador Office profesional que incluye, Word, Excel, Access, Power Point.
- Internet y correo electrónico, FoxPro para Windows, redes Novell 4.X.
- Técnico en redes y telecomunicaciones egresado del curso posterior al bachillerato en Mantenimiento y Procesamiento Informático.

3. Trabajo de campo

Grupo Focal 1: Directores/as (GF1)

Equipo de Dirección del CES: director, subdirector, secretario, coordinador	Equipo de Dirección del CETP: director, subdirector, secretario, coordinador
Pregunta N1	
¿Cómo es el centro en el cual trabaja en lo que refiere a historia, cultura institucional, visión y misión?	
<p>Es un centro de 2000 estudiantes, con cien años de trayectoria en el medio. La comunidad lo reconoce y apoya todas las actividades que se realizan. Pensamos que somos los que formamos a los ciudadanos para los próximos años en el país, en valores y en capacidades para vivir en una sociedad compleja.</p> <p>Preparamos para que nuestros estudiantes se inserten en el mercado laboral.</p>	<p>Estas UTU son de 2300 estudiantes, están reconocidas en el medio; acá vinieron los padres y ahora sus hijos. Los vecinos más antiguos vienen a saludar y son infaltables en la fiesta de fin de cursos.</p> <p>Es claro que se la conoce como la que educa para el trabajo, forma la mano de obra de trabajo, aunque eso haya cambiado. Es a fin de año cuando los vecinos vienen y se dan cuenta de que la UTU es otra cosa.</p>
Pregunta N2	
¿Cómo es el procedimiento de gestión escolar en este centro educativo?	
<ul style="list-style-type: none"> • Acá se trabaja y mucho, el director hace con nosotros la planificación de centro, se hacen muchas reuniones, se dialoga mucho, se escribe y luego se cumple. Te diría que es el director el que da las órdenes. • Lo hacemos entre todos, yo convoco y sigo el trabajo con apoyo diario. • Queda claro que la gestión es democrática en la construcción, luego hay que cumplir. 	<p>Acá todo se gestiona desde los espacios de coordinación. Se trabaja con el equipo de Dirección y desde allí hacia abajo con todos los agentes institucionales. Se usa mucho la cartelera y el Whatsapp, esto hace que la comunicación sea muy buena.</p>

Pregunta N3	
¿Incide el desempeño de su rol en la permanencia de los estudiantes en el liceo o UTU?	
<ul style="list-style-type: none"> •Sí, claro, lo que hace cada uno es para atender bien a los estudiantes, para que aprendan. •Sí, les damos todo, hablamos con sus familias; siempre estamos. •Lo más importante es atender y escuchar los problemas que nos llegan. 	<p>Claro que sí, de nosotros depende la gobernanza y la apertura de todos los espacios de este lugar.</p> <p>La atención, el recibimiento y la contención son elementos importantes que definen nuestra gestión.</p>
Pregunta N4	
¿Qué actividades asigna la Dirección fuera de los perfiles de cargo?	
<ul style="list-style-type: none"> •Muchas, en el día se hace mucho más que lo que dice el perfil. En realidad, cada uno se corre y atiende en todo sentido, lo importante es solucionar los problemas que se presentan y eso es un problema muchas veces. Hace que queden cosas para atrás. •Sí, es atender lo urgente y nos queda lo importante sin hacer. 	<p>Trabajamos en el caso de los adscriptos, se les pide mucho patio, corredor y poco tiempo en la sala de adscriptos, es decir, estar con los estudiantes, atenderlos, escucharlos. Estar para ellos.</p> <p>A los ayudantes de laboratorio que trabajan en la clase con el profesor asistiendo a los alumnos, hacemos sentir que los estudiantes son lo más importante en este lugar y que por ellos estamos aquí.</p> <p>Las aulas de informática deben estar al servicio de los estudiantes, se deben atender, escuchar y solucionar sus problemas.</p>
Pregunta N5	
¿Cómo se vincula con los estudiantes?	
<ul style="list-style-type: none"> • Les hablamos, los llamamos cuando debemos decirles algo, visitamos las clases, trabajamos con los delegados de 	<p>Tratamos de hacerlo de la mejor manera, es un vínculo basado en la confianza en el otro.</p>

los grupos. Estamos en los patios y los recreos.	
Pregunta N6	
¿Cómo define la tarea que realizan los profesores?	
<ul style="list-style-type: none"> • Muy buena, son muy responsables, muchos son efectivos, no faltan y están siempre dispuestos por si se corre una hora o algo. • Ellos siempre comunican cualquier problema que pase con los estudiantes, les dejan materiales y actividades para hacer. • Los llevan a visitas didácticas, a clases fuera del liceo, usan las computadoras para todo lo que puedan hacer. 	<p>Los profesores junto con los alumnos es lo más importante, de ello depende en gran parte el aprendizaje de nuestros alumnos. Son comprometidos, responsables, se actualizan, tratan de hacer todo por sus alumnos.</p> <p>Hacen visitas a empresas, por ejemplo.</p>

Grupo Focal 2: Adscriptos/as, ayudantes de laboratorio (GF2)

<p>Profesores ayudantes, adscriptos, ayudantes de laboratorio e informáticos del CES</p>	<p>Profesores ayudantes, adscriptos, ayudantes de laboratorio e informáticos del CETP</p>
<p>Pregunta N1</p>	
<p>¿Cómo es el centro educativo en el cual trabaja, en lo que refiere a historia, cultura institucional, visión y misión?</p>	
<p>Este es un liceo que todos lo conocen, se enseña y se lo hace muy bien. Es reconocido en la zona, es un referente para todos.</p>	<p>Tenemos muchos años en este lugar y los vecinos todos nos conocen. Apoyan las actividades que realizamos. Les encanta ayudar, los vecinos son solidarios y colaboradores y siempre quieren donar algo a la escuela. Hay cosas que ya no le sirven a la UTU.</p>
<p>Pregunta N2</p>	
<p>¿Cómo se organiza, se administra y gestiona este lugar?</p>	<p>¿Cómo es el procedimiento de gestión en el centro educativo?</p>
<p>Muy bueno, se nos convoca, se nos consulta, es decir, se tiene en cuenta lo que nosotros proponemos.</p>	<p>Acá es bueno y conocido por todos. El director hace reuniones y nos llama para decirnos las cosas que hay que hacer y discutir los problemas. Quiero decir que se trabaja realmente en equipo. Hay buena comunicación.</p>
<p>Pregunta N3</p>	
<p>¿Incide el desempeño de su rol en la permanencia de los estudiantes en el liceo o UTU?</p>	
<p>Sí, nosotros somos los que andamos con los grises en todo momento. Ellos siempre vienen a nosotros para resolver sus problemas. Hacemos todo para ayudarlos para que se sientan bien. Orientamos, guiamos, colaboramos en todo momento y lugar.</p>	<p>Sí, y mucho. Nosotros todos trabajamos para que los estudiantes quieran estar en la UTU. Los atendemos, escuchamos y gestionamos sus problemas.</p>

Pregunta N4	
¿Qué actividades asigna la Dirección fuera de los perfiles de cargo?	
Muchas, todo lo imprevisto del día llega a nosotros. ¡Somos como los que recibimos todo de todos los flancos! Resolvemos todo lo que podemos. Muchas veces es escuchar y acompañar, también estar junto a la persona en el momento justo. Otorgar, dar, calmar.	Muchas, todas diríamos. Pasan muchas cosas al día y el director siempre nos llama para cosas extras. Siempre es para atender clases o alumnos con problemas. También para tareas administrativas de cosas que piden para ayer.
Pregunta N5	
¿Cómo se vincula con los estudiantes?	
En todo momento, de la mejor manera, haciendo sentir que no molestan, que estamos para ellos. Con armonía y buen trato.	De la mejor manera que podemos. Con simpatía y preocupación, ellos sienten que los queremos y queremos que se queden por un futuro mejor para cada uno. Estudiar es un derecho, hay que aprovecharlo.
Pregunta N6	
¿Cómo define la tarea que realizan los profesores en este centro?	
Es una tarea excelente, ellos se preocupan por sus alumnos. Van a la oficina, dejan tareas, recomiendan cosas, comentan problemas, buscan ayudas. Se preocupan mucho por su trabajo.	Excelente, son buenos en su función, quieren a sus estudiantes y luchan para sacarlos adelante.

Grupo Focal 3: Estudiantes (GF3)

Estudiantes egresados de bachillerato en 2019 del CES	Estudiantes egresados de bachillerato en 2019 del CETP
Pregunta N1	
¿Qué opinas sobre la educación que recibiste en este centro?	
<ul style="list-style-type: none"> • Es muy buena, me ha servido de mucho. • Yo estoy haciendo facultad y me va bien. 	Es excelente yo aprendí mucho, todo lo que soy se lo debo a esa formación, me enseñaron todo lo que sé.

Pregunta N2	
¿Puede marcar algún elemento del centro educativo que contribuyó a que le gustara venir?	
<ul style="list-style-type: none"> • Creo que todo el centro me ha gustado, siempre quise venir. Pero la gente que trabaja, los adscriptos y todos son muy buenos. • Sí, a veces te retan, pero bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Me trataron bien, me gustaba venir; todos me trataron con amor, el director siempre me preguntaba cómo me iba en el estudio. • Había rezongos cuando no hacíamos las tareas, pero eran sin maltrato. Solo consejos.
Pregunta N3	
¿Qué rol juega el funcionamiento de la institución en el hacer de sus actividades cotidianas? Por ejemplo, en el estudio	
<ul style="list-style-type: none"> • Un papel muy importante, todos me ayudaron a terminar, creo que los adscriptos y profesores fueron importantes siempre estaban a la orden. • Sí, ellos siempre ayudaban. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos te ayudan, te arreglan las compu, te prestan libros, te buscan solución a todos tus problemas, de comida y todo. • Los adscriptos siempre andan atrás tuyos para orientarte.
Pregunta N4	
¿Qué es lo rescatable como más importante en ese tiempo que fue estudiante en este centro educativo?	
<ul style="list-style-type: none"> • Rescato todo, pero el hacerme sentir bien es lo más importante. • Todos colaboran en que sigas estudiando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo mejor era que me sentía bien, todos me querían, era como mi casa. Tenía amigos y ayuda siempre. • Sí, a mí también; comparto lo que dice mi compañera. Todos te ayudaban.

Grupo Focal 4: Profesores (GF4)

Profesores del CES	Profesores del CETP
Profesor –	Profesor –
Pregunta N1	
Defina en general cómo es el trabajo que realiza con sus estudiantes	
Planifico. Preparo mi clase y trabajo con	Preparo muy bien mi tarea, trabajamos

ellos, dirá que es un buen trabajo.	muy bien y con ganas, trabajo con los estudiantes y con mis colegas.
Pregunta N2	
¿Qué es lo más importante para que a ellos les guste su clase?	
La forma en que doy mi clase eso es lo que les gusta. No se aburren. Trabajamos en coordinación y eso hace que ellos entiendan que todo es importante.	Es cómo los trato, no salen al recreo por quedarse conmigo. Mi clase les importa. Les gusta, saben que es importante, quieren salir adelante y ser mejores. Tienen eso claro y luchan por hacerlo.
Pregunta N3	
¿Con los estudiantes que no siguen la marcha del curso se hace un trabajo diferente?	
Se los llama para que vuelvan. Pero tratamos de no llegar al momento en que dejan.	Trabajamos con alerta temprana, siempre tratamos, incluso en la coordinación, de anticiparnos a los chicos que pueden tener problemas, después que dejan es más difícil, pero igual los vamos a buscar.
Pregunta N4	
¿Considera que hay trabajo en equipo en el centro?	
Y hacemos todo para que aprendan. Sí, se trabaja en equipo. Todos trabajan en equipos.	Sí, ellos se quedan por todo el trabajo que hacemos con ellos. Son conscientes de lo que importan en el centro y que la clase funciona en torno a ellos.
Pregunta N5	
¿Por qué se quedan los estudiantes acá?	
Se quedan por el trabajo que se hace. Nosotros trabajamos con responsabilidad y esmero. Sabemos trabajar y los estudiantes entienden el trabajo.	Ponemos en nuestro trabajo todo lo que sabemos y más también, amor, buen trato, aprendemos de los errores; el director nos acompaña en todo.
Pregunta N6	
¿Cómo es la coordinación con el resto de los agentes?	
Se trabaja en estrecha relación con todos.	Si se trabaja en equipos, se organiza todo

Si hay equipos de trabajo que funcionan muy bien, tienen productividad.	desde la coordinación. Se busca que nadie quede afuera.
---	---

Grupo Focal 5: Inspectores (GF5)

Inspectores del CES	Inspectores del CETP
Inspector A	Inspector A
Pregunta N1	
Explique el objetivo más importante que trabaja con los directores de los centros de segundo ciclo	
Lo más importante es lograr que todos los estudiantes aprendan.	El trabajo se funda en que todos los estudiantes pueden aprender, trabajo con los directores planificando para que esto suceda.
Pregunta N2	
Estos centros XXX y XXX que tienen un 70 % de estudiantes que terminan el bachillerato, explique cómo llegaron a este porcentaje (y si siempre fue así)	
Hace tiempo que venimos trabajando con proyectos para llegar a ese número.	Trabajamos con proyectos para mejorar el rendimiento de los estudiantes y la situación general del centro educativo.
Pregunta N3	
¿El equipo de dirección tiene autonomía para establecer otros objetivos de trabajo?	
Si, pero lo hace con todos nosotros. Decidimos y trabajamos todos en el mismo tema.	Trabajamos focalizando todos los esfuerzos en un tema para tener mayor impacto.
Pregunta N4	
¿De qué forma se supervisa el cumplimiento de los perfiles de cargo?	
Es el director el que evalúa el cumplimiento de los perfiles, mediante la observación y el cumplimiento con el trabajo.	El equipo de Dirección es el que evalúa el trabajo y los perfiles de los funcionarios y lo hace en el día a día con el rendimiento en el trabajo.
Pregunta N5	
¿Sobre qué área o tema es la planificación del equipo de Dirección?	
Es sobre trayectorias, es decir, el objetivo	Trabajamos con los objetivos de la

es que todos puedan aprender.	política educativa, en este caso es que los estudiantes finalicen sus trayectorias educativas.
Pregunta N6	
Las directivas y el monitoreo a los docentes, ¿cómo se hacen?	
Trabajamos juntos con el director, luego él con los docentes. Diseñamos un plan y luego lo seguimos trabajando.	La planificación es el eje del trabajo, la hacemos en conjunto la discutimos, la criticamos y luego trabajamos con todo el equipo, pero siempre llevamos una base de trabajo.
Inspector B	Inspector B
Pregunta N1	
Trabajamos toda la Inspección en forma coordinada, el objetivo es pedagógico fundamentalmente; en este caso los aprendizajes; que todos aprendan.	Todo el equipo de inspectores sin estar interconectados y planificar juntos trabajamos por lo mismo, el objetivo son los aprendizajes de los estudiantes.
Pregunta N2	
Trabajamos con proyectos, con estadísticas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Desde los espacios de coordinación se trabaja con datos y se elabora un proyecto que permita intervenir en la mejora de la situación de cada centro.
Pregunta N3	
Trabajamos con los equipos de Dirección y ellos con los docentes.	Trabajo con los equipos de directores y ellos con todos los agentes del centro educativo. Sumamos los esfuerzos y focalizamos todos los esfuerzos en un mismo tema.
Pregunta N4	
Yo evalúo al director y él a todos los demás. Para esto se hacen visitas a clases, reuniones, se registran los trabajos y el grado de cumplimiento.	Con el director trabajamos juntos, yo acompaño los procesos y es él el que evalúa la tarea de los otros agentes institucionales.
Pregunta N5	

<p>El objetivo es trabajar con las trayectorias y que los alumnos puedan terminar sus bachilleratos. Esto supone que debemos acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje. También debemos proteger esos procesos desde todo lugar.</p>	<p>El objetivo institucional es trabajar con las trayectorias, a eso estamos todos abocados.</p>
<p>Pregunta N6</p>	
<p>Trabajamos en equipo para que se cumplan los objetivos del plan del centro, ajustando, monitoreando. Toda la institución está organizada en equipos de trabajo.</p>	<p>El equipo de trabajo en UTU es central, desde estos equipos trabajamos en el cumplimiento de nuestros objetivos.</p>