

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios a nivel superior según acuerdo secretarial 15018
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Educación y Valores
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA FAVORECER LA
FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES EN
EJERCICIO.

Trabajo para obtener el grado de:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Ana Laura Calderón Quezada
Asesor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Agosto de 2014

“La interacción social entre los individuos, grupos y organizaciones es fundamental para la creación de conocimiento organizacional...” (Nonaka)

ÍNDICE TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN.....	4
1. EL PROBLEMA: LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y LA FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES EN EJERCICIO.....	6
2. LOS REFERENTES: ENTRE LA COMPLEJIDAD, LAS CONDICIONES EXISTENTES Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	11
2.1 La Función Directiva Escolar	11
2.2 Descripción del Contexto Organizacional	21
2.3 La Gestión del Conocimiento	25
3. EL PLAN DE LAS ACCIONES DE G.C.....	35
3.1 Construir la comunidad	36
3.2 Búsqueda de información sobre Función directiva y Mapeo del conocimiento.....	36
3.3 Combinación del conocimiento.....	37
3.4 Uso del conocimiento	38
3.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.....	38
4. EL DESARROLLO DEL PROYECTO Y LO CONSEGUIDO	40
4.1 Resultados de la Construcción de Comunidad de Gestión del Conocimiento	40
4.2 Resultados del Mapeo del conocimiento.....	48
4.3 Resultados de la Combinación del Conocimiento.....	55
4.4 Resultados del Uso del Conocimiento o Gestión del Aprendizaje.....	59
5. ALGUNAS CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES.....	90
REFERENCIAS:	96

INTRODUCCIÓN

La transformación de las instituciones educativas es hoy un hecho apremiante. Las escuelas enfrentan la necesidad de promover más y mejores aprendizajes en sus alumnos, se les demandan soluciones para diversas problemáticas y encaran retos sociales y culturales. Esta transformación requiere de líderes capaces de comprender el momento y el lugar en el que se encuentra parada la escuela hoy, comprender las problemáticas que enfrenta y la manera como debe encararlas. El directivo escolar de esta época requiere de una comprensión más amplia de su función, de nuevas competencias y disposiciones personales, requiere profesionalizar su labor.

Es, en este contexto de desafíos, en el que una organización se plantea la necesidad de mejorar la formación de sus directivos escolares y la intención de generar conocimiento en torno a las necesidades de la función directiva, así como atenderlas de manera menos fragmentada, más dialogada y colaborativamente.

Es por esto que se optó por impulsar un proyecto de gestión del conocimiento, (GC) que permitiera a la organización innovar su proceso de formación de directivos, identificando los saberes y experiencias que tienen sus miembros, los supuestos que están detrás, dialogando y creando conocimiento en relación a esto. Como apunta Claudia Romero (2004) “la gestión del conocimiento se propone como una línea de trabajo potente e interesante que permite hacer síntesis superadoras entre el conocimiento académico y la experiencia, entre lo individual y lo colectivo, el afuera y el adentro de la escuela, entre las visiones y las prácticas, entre el innegable peso de la herencia y la ineludible necesidad de innovación” p:12.

Se pretendía desentrañar el conocimiento organizacional, los saberes y las prácticas en torno a la función directiva que están presentes de manera tácita en la organización y crear nuevo conocimiento compartido, con el cual poder emprender acciones más efectivas y cercanas a las necesidades de los directivos.

Una organización, en la que predomina una cultura fragmentada e individualista, enfrenta el reto con este proyecto, de aprender a trabajar de manera colegiada, no sin el riesgo de caer en lo que Hargreaves llamaba la “colegialidad artificial”. En este sentido el proyecto de gestión del conocimiento permitió algunos avances en la cultura de la organización, con respecto a dialogar y trabajar con otros alrededor de una tarea común.

Este informe busca reflejar el proceso que se siguió en este proyecto de gestión del conocimiento, dando cuenta de los avances y también de las dificultades que se presentaron, tanto por condiciones de la cultura organizacional, como por inexperiencia y una comprensión limitada de los procesos implicados en la gestión del conocimiento.

En todo proceso de GC es importante el rol del gestor del conocimiento o líder y en este proyecto no es la excepción. Se comprendió su importancia, se identificaron algunas competencias que es importante desarrollar, así como disposiciones personales que son favorables para un buen desempeño; ya que el gestor posiciona el proyecto en la

organización, promueve acciones, favorece entornos, sistematiza lo que acontece, coordina y trabaja con la comunidad de práctica, reelabora productos de conocimiento, evalúa acciones, está atento a la cultura de la organización y sus cambios. Debe mantener en todo momento una actitud proactiva y abierta al cambio de esquemas y al aprendizaje personal y colectivo.

Como ya se mencionó se han tenido avances en la organización en su capacidad de innovar un proceso en particular, como es la formación de directivos, habrá que darle continuidad, para que se logren las diferentes formas de conversión del conocimiento que en esta experiencia fueron incipientes. También se deberá generar entre todos un entorno en el que se logre una mayor interacción, que posibilite nuevas formas de creación de conocimiento, de innovación e institucionalización de procesos, como señala Romero (2004) la creación de nuevo conocimiento no consiste sólo en aprender de otros o en adquirir conocimiento del exterior, sino que demanda una interacción intensa y laboriosa de todos y cada uno respecto de sus propias experiencias y habilidades, de sus creencias y representaciones p:132.

El presente informe está organizado en cuatro capítulos:

En el primer capítulo se presenta el problema, se enuncia la situación que se pretende abordar, los propósitos que se persiguen y el por qué se consideró pertinente abordarlo desde la vía de la gestión del conocimiento.

En el segundo capítulo se hace una descripción de los referentes que enmarcan la intervención, que incluye una descripción del contexto de la organización en el que se desarrolla el proyecto, el marco temático que se aborda que es el de la función directiva y también las líneas generales de la gestión del conocimiento.

En el tercer capítulo se muestra el plan de las acciones que se contemplaron para el proyecto.

En el cuarto capítulo se presentan los principales resultados del proyecto, de la fase de combinación y de la fase de uso del conocimiento.

Al final se cierra el informe con algunas conclusiones y aprendizajes a partir de lo sucedido en el proyecto y recomendaciones para futuras intervenciones en la organización.

1. EL PROBLEMA: LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y LA FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES EN EJERCICIO

En este capítulo se presenta el planteamiento del problema del proyecto, en un primer apartado se enuncia el campo temático que se interviene y posteriormente se hace una breve presentación de los antecedentes y elementos presentes en el contexto, así como de la problemática a atender.

Para finalizar el capítulo se mencionan las premisas que estuvieron presentes en el diseño de la intervención y los propósitos perseguidos desde la mirada de la GC.

1.1 Campo Temático

El campo temático abordado en este proyecto versó sobre la función directiva, las necesidades que enfrenta y la formación de directivos escolares.

Al respecto de la función directiva escolar, numerosas son las menciones acerca de la importancia que tiene este rol en la vida de las escuelas. Muñoz (2011) señala que el liderazgo del director sería la segunda variable al interior de la escuela, más influyente en los resultados de los estudiantes, después de la enseñanza de los docentes en el aula.

Con respecto a los procesos de formación de directivos, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de 1993, con la firma del Acuerdo para la Modernización Educativa, donde una dimensión a atender se refería a la Actualización del Magisterio, se ha impulsado la formación de los directivos en ejercicio a través de distintas instancias, como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), programa que ha promovido cursos para directores; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que ha ofertado cursos y diplomados para directivos, así como las universidades estatales que también han desarrollado programas de maestría, e incluso doctorado, para proporcionar herramientas para directores en servicio o quienes aspiran al cargo (Aguilera, M. 2011)

1.2 Contextualización inicial de la organización

La organización (centro) en cuestión, es un corporativo que pertenece a una congregación religiosa que atiende una red de instituciones educativas en diferentes estados de la República Mexicana.

Este centro está conformado por tres áreas: administrativa, pastoral y educativa; las cuales ofrecen servicios a sus instituciones educativas.

El órgano de autoridad de la congregación cambia cada 6 años, pero en los últimos años la rotación ha sido mayor. Esta rotación en la autoridad y su consejo, repercute en algunos procesos del centro, generando cierta incertidumbre e indefinición en especial en los procesos del área de educación y pastoral.

Al interior del centro no hay una figura que actúe como director general y esta situación se intenta resolver en base a coordinaciones de área. Las tres coordinaciones tienen visiones y

estilos de liderazgo distintos, lo que en ocasiones genera diferencias y malestar entre el personal.

A lo anterior se agrega que la cultura de trabajo colaborativo entre las áreas del centro es incipiente, lo que genera proyectos e intervenciones hacia las escuelas, con visiones parciales y en ocasiones contradictorias. No se cuenta con espacios ni tiempo para que los miembros de las tres áreas se reúnan a elaborar y trabajar proyectos. Se percibe un clima de poca confianza entre las personas y de división entre las áreas.

Se observa una cultura de trabajo "individualista" con pocos o nulos espacios de trabajo en equipo, aún al interior del área, de la que parte este proyecto de GC.

No está bien definido el tipo de relación que tiene el centro con las instituciones educativas, tampoco hay suficiente claridad del cómo debieran ser las intervenciones y trabajo con ellas.

Antecedentes

En cuanto a los antecedentes relacionados con la formación de directivos que es la temática a la que se enfoca el proyecto.

Se cuenta con un Programa de Atención a Directivos (PAD) en el cual se contemplan acciones encaminadas a la selección y evaluación de los directivos, así como acciones de tipo formativo como son una inducción inicial, una visita de acompañamiento en su primer año y dos encuentros anuales en los que se reúne a todos los directivos.

Adicional a lo anterior, no se tienen antecedentes de otras acciones formativas de tipo continuado, dirigidas a los directivos. Si bien es posible encontrar momentos breves de formación en los tres días de inducción y en los encuentros presenciales anuales.

En los encuentros presenciales se pone énfasis en la transmisión de información y avisos sobre diferentes procesos y menos en acciones encaminadas a la reflexión y al cambio de esquemas mentales, o a la lectura de documentos formativos de interés.

No se tienen tampoco antecedentes en el uso de la plataforma Moodle para cursos en línea, lo cual podría ser conveniente, dada la ubicación geográfica de los directivos escolares.

1.3 Planteamiento del problema

En el área:

Al interior de la organización, en particular del área que gestiona el conocimiento se detectó: La necesidad como área, de abordar de un modo diferente la formación de los directivos que inician su función, y de manera particular:

- La necesidad de construir colaborativamente una nueva forma de acompañar y formar a los directivos en ejercicio.
- Hacer explícitos y compartir los saberes que tienen los diferentes miembros, en especial las personas que atienden a los directivos.
- Hacer explícitos los rasgos propios de la organización, que deben estar presentes en las iniciativas de formación para los directivos.

- Generar condiciones para la colaboración, para una mayor confianza, interacción y aprendizaje entre los miembros del área de educación.

En los directivos:

Con relación a los directivos con los que se trabaja, se detectó que asumen la función directiva, en la mayoría de los casos, con una comprensión parcial de la misma y sin una formación suficiente para las demandas de este rol. Algunos además experimentan aislamiento y necesidad de compartir y aprender de experiencias con otros directivos.

Al respecto de la problemática antes mencionada, el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis) (OCDE, 2009) encontró que los directores mexicanos no se asumen como líderes instruccionales, y centran sus funciones en realizar labores administrativas y en vigilar el cumplimiento de la normatividad oficial.

En un diagnóstico realizado por el Centro en el 2008, se identificó que los directores contaban con los siguientes estudios:

Estudios	# directivos
Lic. en educación	14
Normal básica + normal superior	13
Normal superior	7
Maestría en educación	7
Licenciaturas diversas	7
Normal básica	5
Maestrías diversas	3
Normal básica + normal superior + otra licenciatura	3
Normal básica preescolar	1
Preescolar + otra licenciatura	1
Doctorado en educación	1
Doctorados diversos	1
Normal básica + Lic. educación	1
Normal básica + otra licenciatura	1

El liderazgo instruccional o pedagógico es un rasgo que está presente en los directores eficaces, se caracteriza por hacer énfasis en que toda la comunidad escolar trabaje para alcanzar buenos resultados académicos en los estudiantes, por lo que es necesario incidir en la formación de los directivos escolares que inician para que vayan reconfigurando su rol.

1.4 Propósitos desde la Gestión del Conocimiento

El propósito de este proyecto de GC tiene dos vertientes, una es favorecer al interior de la organización condiciones propicias para la creación de conocimiento en torno a la función directiva y la otra es la innovación de una práctica de formación de directivos en ejercicio.

Propósitos específicos:

- Recuperar los saberes que tiene el centro acerca de las necesidades intuidas (intuiciones, percepciones) u objetivadas (resultados de evaluaciones) de los directores.
- Recuperar los saberes en torno a lo que implica la función directiva, su importancia, sus componentes, sus dificultades (tanto de las personas de la organización, como de los directores).
- Crear conocimiento en torno a la función directiva y a la formación de directivos escolares.
- Generar condiciones para nuevas formas de interacción al interior de la organización, para una construcción más colaborativa de las propuestas y proyectos.
- Validar el diseño de una propuesta formativa en línea para los directivos nuevos.

1.5 Principios Orientadores (desde la GC)

Los principios que orientaron este proyecto de GC reconocen la importancia de la interacción con otros, de las condiciones para que esto se dé, así como también la conformación de comunidades de práctica, para aprender y crear conocimiento nuevo.

- ***Se aprende con otros***, es un principio que está presente en todos los procesos de Gestión del conocimiento y este no es la excepción.
Canals (2003) dice que es en los grupos sociales donde se crea y transmite el conocimiento. Senge (2005) menciona que es necesario favorecer que las personas trabajen conjuntamente y va más allá al decir que estos grupos deben ser equipos que tengan la capacidad de indagar problemas. "...desarrollamos, negociamos y compartimos nuestras teorías y comprensiones" (Wenger, 1998); Por tanto es necesario generar "Situaciones de trabajo que permitan la conversión del conocimiento tácito a explícito" (Nonaka, 1994).
- Y con relación a lo anterior los teóricos de la GC manifiestan la importancia que tiene ***establecer condiciones para que exista confianza e interacción en los centros de trabajo*** de manera que se puedan compartir los conocimientos y también se pueda crear nuevo conocimiento.
"la interacción es importante para la creación de ideas" (Nonaka, 1994); "Facilitar la relación entre las personas para que el conocimiento fluya" (Canals, 2003); "Construir condiciones para facilitar la interacción" (Firestone y McElroy, en Ortiz, 2009), "Favorecer el compromiso..." (Wenger, 1998) "Favorecer el diálogo y la confianza" (Senge, 2005). "La interacción es importante para la creación de las ideas en las personas. En las que existe confianza mutua, diálogo, intercambio de experiencias, vínculos". (Nonaka, 1994)
- ***El proyecto de GC se da en torno a una tarea en común***, pensar la función directiva y la formación de los directivos. En este sentido la gestión del conocimiento señala que la interacción entre las personas y la generación de conocimiento se desarrolla en torno a una actividad común o algo que los une. Canals la nombra "tarea conjunta", para Nonaka

(1994) son experiencias de alta calidad, para Senge (2003) son “problemas a resolver”, para Firestone y McElroy (en Ortiz, 2009) son intereses comunes y resolución de problemas y para Wenger (1998) “una empresa o tarea conjunta”.

- **La GC requiere de la conformación de una comunidad de práctica en el centro.** Las comunidades de práctica (CoP) son grupos sociales en los que se crea y transmite el conocimiento, en torno a una tarea determinada, un compromiso mutuo y un repertorio común (Canals, 2003). Es necesario permitir y promover la formación de comunidades de interacción, así como la reflexión de las experiencias. (Nonaka, 1994).
- Otro principio que orienta este proyecto es **la valoración del aprendizaje organizacional e individual.** Y en este sentido se rescata lo que apunta Senge (2005), el aprendizaje de la organización requiere del aprendizaje de las personas en lo individual; si los equipos no aprenden, la organización no aprende. Por su parte Firestone y Mc Elroy (en Ortiz, 2009) señalan que existen tres niveles de aprendizaje, el nivel de la organización, el nivel de las comunidades de práctica y el nivel individual. El cuidar que se logre estos tres niveles de aprendizaje es una preocupación de la G.C.

2. LOS REFERENTES: ENTRE LA COMPLEJIDAD, LAS CONDICIONES EXISTENTES Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Este capítulo está compuesto por tres apartados que son importantes referentes para la comprensión del proyecto.

En el primero se abordan datos actuales relacionados con el tema en torno al cual gira el proyecto que es la función directiva escolar. Posteriormente se presenta una descripción del contexto de la organización en la que se trabajó y para finalizar el capítulo se expresan los conceptos centrales de la gestión del conocimiento, que es el marco desde el cual se plantea y desarrolla el proyecto de este informe.

2.1 La Función Directiva Escolar

Como se mencionó en un apartado previo, en la última década tanto en México, como en otros países de América Latina se ha centrado la atención en el papel que desempeña un director en la escuela.

En la Secretaría de Educación Pública se han diseñado programas de capacitación y de acompañamiento para los directores, ya que se ha visto necesario hacer una revisión y mejora del perfil del director, por considerársele un actor clave para la escuela.

De la comprensión que tenga el director de su función y de las disposiciones y habilidades con las que cuente y las que vaya desarrollando durante su gestión, dependerán los procesos que se impulsen en la escuela y las posibilidades de que éstos sean eficaces. Diversos autores que abordan el tema, dan cuenta de la importancia de la labor del director, tomemos como ejemplo lo señalado por Fullan (2002):

“...la escuela que busque progresar debe tener al frente un director capacitado para dirigir la reforma”

“...la mejora escolar es un fenómeno organizativo y, por tanto el director, como responsable, es la clave para el éxito o el fracaso”

“Los agentes o inhibidores principales del cambio son los directores y los profesores...El director es persona clave en la implementación y en la continuación del cambio...la escuela que busque progresar debe tener al frente un director capacitado para dirigir la reforma”

Altas expectativas y complejidad de la función

Del rol del director se tienen altas y diversas expectativas, entre ellas el adecuado funcionamiento de las instituciones, el buen desempeño de los docentes, un buen trato hacia los padres de familia, la calidad de la educación, etc. A estas se le suma la de impulsar y dirigir los cambios “...responsable de dirigir esos mismos cambios...durante la última década

su tarea ha aumentado significativamente en complejidad, exigencia y confusión. El cambio es sólo uno más entre los numerosos asuntos que requieren su atención y normalmente no es el más imperioso” (Fullan, 2002).

Altas son las expectativas que se tienen de los directores y no siempre se les brindan las condiciones adecuadas para realizar su labor, ni se les acompaña en su proceso de aprendizaje de su nuevo rol, como señala Pilar Pozner (2000) se les otorga un rol protagónico...pero en un contexto de escasez de medios y recursos y de condiciones laborales deficientes para los docentes.

Si bien el papel del director es crucial en el entorno escolar, no se puede desconocer que su actuación se lleva a cabo en condiciones de complejidad. “...quienes tienen a su cargo la gestión escolar se ven enfrentados a una tarea de una complejidad como nunca antes la tuvo, que requiere un alto nivel de competencia profesional” (Pozner, 2000)

Estas condiciones de complejidad inician por una deficiente definición de su rol, en algunos casos también ambigüedad en las atribuciones que se tienen. Cuando el director ha sido previamente docente, en forma repentina sale del anonimato de un salón de clases, para ser centro de atención del personal, de docentes, padres de familia, alumnos y autoridades educativas, por lo que otro elemento complejo es la necesidad que experimenta el director de posicionarse en una cultura escolar, de la que él mismo ha sido parte y es conocido, pero ahora desde otro rol. En poco tiempo tiene que dejar un rol conocido y adoptar frente a sus iguales un nuevo rol como director, lo que le genera tensiones y una sensación de aislamiento.

El nuevo director enfrenta numerosas demandas de los diferentes grupos de la comunidad educativa, atiende además situaciones cotidianas muy diversas y de manera intempestiva.

La gestión de lo cotidiano consume su atención y energía, algunos se quedan atrapados ahí, restándoles tiempo para aprender y atender asuntos prioritarios relativos a la toma de decisiones estratégicas, los asuntos pedagógicos, la innovación, entre otras.

Los directores también se enfrentan a intereses diversos en una comunidad escolar, como resistencias en las personas, falta de motivación y problemas de comunicación. No se pueden desconocer tampoco experiencias frustrantes del pasado; diferentes expectativas acerca de su actuación, necesidades no tan claras.

Otro elemento que suele presentarse en algunos directores es el no reconocimiento de la necesidad de autoformación. Esto puede ser porque tienen una visión limitada de lo que implica la función o por temor a la descalificación, a perder el puesto o a la pérdida de autoridad.

A lo anterior se le agrega que su rol le demanda la realización de trámites administrativos y burocráticos, tanto al interior de la institución, como ante instancias externas, las cuales lo distraen y alejan de la parte sustantiva de su función.

Es posible que esa complejidad a algunos los abrume y los paralice, les haga sentir que no son capaces de enfrentar la tarea, los haga titubear; otros en cambio la afrontan con una

seguridad desproporcionada, que no admite otras opiniones, ni visiones diferentes, seguridad que no favorece nuevos aprendizajes.

Según Antunez y Garin (2003) algunas investigaciones sobre directivos escolares de Gran Bretaña, Francia, Suecia y de Alemania han observado que desarrollan una actividad intensa, que intervienen en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en sus tareas, por lo que son sometidos a muchas interrupciones y dedican a esas tareas periodos de tiempo muy cortos.

Fullan (2002) por su parte señala que muchos de los directores viven su rol como una saturación.

Las condiciones y actuaciones del sistema educativo a lo largo de los años, han generado que no todos los que ostentan ese cargo, cuenten con el perfil adecuado, muchos de ellos quizá tampoco tengan interés y disposición por desarrollarse. Para otros directores, la dificultad será, como se ha mencionado una comprensión limitada de su función.

El sistema educativo también tendrá que continuar con estrategias que exijan a los directores, pero que a la vez los apoyen e impulsen, cosa nada sencilla, pues como dice Fullan (2002) los directores necesitan autonomía y apoyo, así como motivación.

Las condiciones que enfrenta el director puede provocar que algunos abandonen su puesto, las causas son diversas "...entre las fuentes de insatisfacción, las políticas y la administración, la falta de resultados, los sacrificios en su vida personal, la ausencia de oportunidades de desarrollo, la falta de reconocimiento y el alto nivel de responsabilidad, las relaciones con los subordinados y la falta de apoyo de los superiores"... "los motivos que impulsaban a los directores a abandonar el cargo se relacionaban con la fatiga, la conciencia de las limitaciones propias y la escasez de opciones profesionales". (Fullan, 2002)

El director y el cambio

Aunado a lo expresado en los párrafos previos, si además el director busca llevar a cabo cambios e innovaciones, deberá ampliar su comprensión de lo que está implicado en ello. Los cambios no se dan por decreto, se deben construir las condiciones, motivar a las personas, favorecer espacios para la reflexión y el aprendizaje "el cambio escolar alcanzado con éxito es necesariamente multidimensional y exige una atención especial a la estructura y a la cultura, a la política y los objetivos, al aprendizaje continuo..." (Hargreaves, 1998).

Otra dificultad señalada por el autor la representan los líderes, ya sea por ser demasiado controladores y por no dar continuidad en el tiempo a los cambios, así como por buscar el cambio de forma aislada, sin generar a la par cambios en las estructuras.

Muchas veces no hay una comprensión cabal de las implicaciones del cambio educativo, ni una comprensión de que el cambio conlleva la movilización de tres procesos, uno de índole técnico de eficiencia en la gestión, otro proceso cultural de comprensión e implicación y un proceso político. Es decir se debe saber diseñar adecuadamente un cambio, presentar,

coordinar, a la vez que se deben involucrar y motivar a las personas implicadas y cabildear con aquellos grupos de poder que se puedan ver amenazados con el cambio.

Hargreaves(1998) presenta algunos principios en los que se deben sustentar los cambios:

- Tener un propósito común y pertinente en términos educativos.
- Condiciones para que las personas implicadas puedan dialogar entre ellas y tener acceso a la toma de decisiones.
- Favorecer una cultura de colaboración que permita la construcción en base a la experiencia de otros, compartir recursos, un clima de apoyo moral y confianza.
- Una estructura flexible que favorezca o posibilite los cambios, que se deje interpelar por las necesidades de los cambios.
- Convertirse en organizaciones de aprendizaje, en donde las personas aprenden continuamente a aprender de forma conjunta. Organizaciones que diversifican los medios por los que procuran que su personal aprenda.
- Comprender y ubicar los grupos de poder de la comunidad escolar, desarrollar habilidades para actuar políticamente y favorecer la disposición y el compromiso de los actores educativos.

La escuela requiere transformar sus lógicas habituales de funcionamiento, "...la escuela necesita articular nuevas lógicas que le permitan pasar de una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje...(Romero, 2004), en lo referente a los errores, debe establecer condiciones para que éstos sean vistos como una fuente de aprendizaje y no sólo quedarse estancado en la búsqueda de los culpables, una cultura escolar que se obsesione por el error difícilmente podrá incursionar en prácticas innovadoras, porque el miedo al fracaso estará presente. Romero también rescata lo mencionado por Edmondson, es necesaria una comprensión profunda de las causas de la falla y del contexto, esto puede ayudar a evitar el juego de la culpa y llevar a instituir una estrategia efectiva para aprender del error. Construir una cultura de aprendizaje, requiere de líderes que comprendan qué sucede y no que pregunten ¿quién fue?, cuando algo va mal.

Por lo anterior, algo muy importante es que el director profesionalice su labor, se actualice continuamente, reflexione acerca de su práctica y ponga en tela de juicio sus seguridades. Deberá también comprender que si busca promover la innovación, deberá ampliar su comprensión de lo que implica. Prestar atención a una adecuada selección del personal, basándose no únicamente en sus títulos, sino también en sus intereses y motivaciones, en su calidad humana. Interesarse por favorecer procesos de formación permanentes y diversificados, generar espacios para que también dialoguen, compartan experiencias y aprendan entre los compañeros.

Comunidades de aprendizaje profesional:

- Trabajo en colaboración entre profesionales.
 - Atención a la enseñanza y el aprendizaje.
 - Investigación y evaluación continuada del progreso y los problemas.
- (Hargreaves, 2003).

“El director deberá en ocasiones reformular para sí mismo el rol que ha venido jugando en la escuela...el liderazgo compartido es clave...para promover cambios culturales o, tal vez mejor, cambios de orientación de la cultura, no es imprescindible un liderazgo carismático sino integrador y, sobre todo, conocer mucho el medio en el que desarrollan las actuaciones” (Antunez y Garin, 2003)

Si bien la innovación se presenta como algo desafiante, dadas las condiciones actuales de las escuelas en el país, puede a su vez, convertirse en un reto que motive, impulse y profesionalice a los implicados; convendrá acotar las innovaciones a partir de las necesidades y posibilidades reales del contexto y también saber identificar las prácticas que son valiosas y las tradiciones y acciones escolares que es conveniente preservar, “en las instituciones que valoran la transmisión cultural y la socialización se establece entre sus muchos objetivos, hay también momentos y lugar para la consolidación y la rutina” (Hargreaves, 1998)

Desafíos educativos que enfrenta el director

A la vez que la figura del director, como se mencionaba antes, es objeto de elevadas expectativas y múltiples demandas, se desenvuelve en un contexto de cambios y desafíos.

Se ve en la educación, al instrumento para resolver una diversidad de situaciones sociales. Pilar Pozner (2000) enfatiza sobre algunos de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en Latinoamérica:

- Acumulación de conocimiento y cambio tecnológico
- Democracia y organización social- enseñar a vivir juntos
- El cambio en las organizaciones
- La necesidad de transformación de los sistemas educativos

Los anteriores desafíos hacen necesario pensar en un nuevo Paradigma de gestión escolar. Pozner (2000) señala que este nuevo paradigma de gestión deberá contemplar seis prioridades estratégicas:

- 1.-Invertir en **formación** de recursos humanos.
- 2.-Multiplicar las instancias de **encuentro e intercambio horizontal** dentro del sistema.
- 3.-Reinstaurar los **liderazgos**.
- 4.-Ampliar la **capacidad de decisión** a nivel local.
- 5.-Existencia de mecanismos y **procedimientos de evaluación** y generación de responsabilidad institucional por los **resultados**.
- 6.-Creación de nuevos modos de **articulación** del sistema educativo **con el entorno**.

También demandan del director escolar, el desarrollo de nuevas competencias y habilidades. El director requiere profesionalizarse “...ser un buen docente era condición necesaria y

suficiente para asumir responsabilidades de dirección...en el presente resulta insuficiente” (Pozner,2000)



Para finalizar este apartado de los desafíos, Pozner plasma con claridad en estas palabras el desafío que enfrentan los directores escolares en la actualidad “...concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos en que el eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social incierto, cambiante y crecientemente inequitativo”.

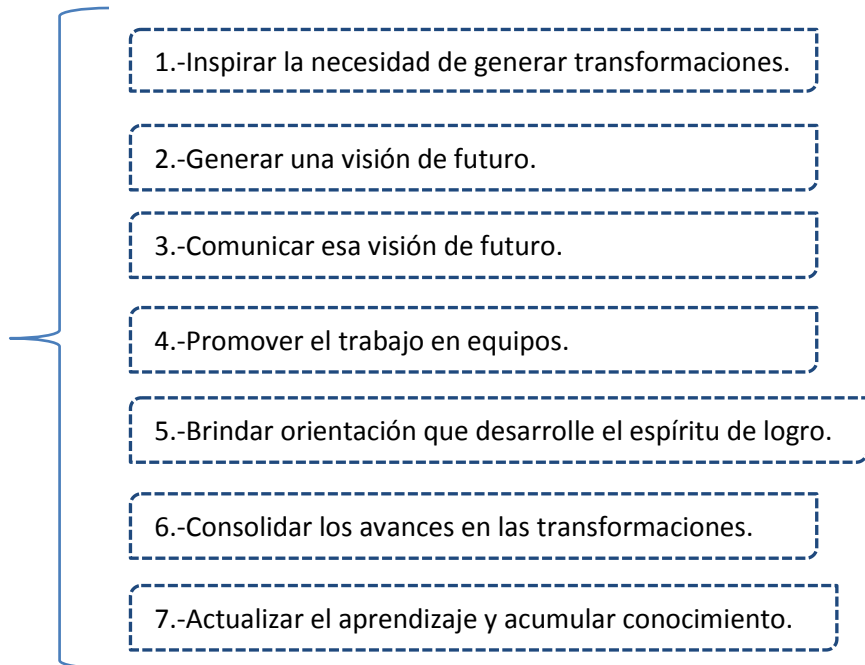
Liderazgo

Otro tema de mucha relevancia en el ámbito de la gestión directiva es el del liderazgo. No se pone en duda que los directores escolares deberán hacer crecer su liderazgo, si quieren tener una gestión eficaz y sobre todo si quieren promover transformaciones significativas en su cultura escolar.

El liderazgo, de acuerdo a Pozner (2000) está vinculado con los valores, propósitos, la pasión y la imaginación necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema.

El liderazgo también tiene que ver con la capacidad para inspirar, convocar a las personas, comunicarse efectivamente, motivar, generar aprendizaje y trabajo en equipo.

*Siete prácticas
de liderazgo
en gestión
educativa
(Pozner, 2000)*



No es deseable que un líder trabaje en forma aislada. Para Romero (2004) el liderazgo debe asumirse como una tarea compartida y se le conoce como liderazgo distribuido, este tipo de liderazgo “no sólo ayudará a potenciar los procesos de cambio y mejora internos sino que su contribución a los procesos de democratización social resultará fundamental”.

En ocasiones hay cierta tendencia al aislamiento y al individualismo, tanto en el personal como en los líderes, este aislamiento “ofrece un marco de protección de las rutinas y obstaculizan los procesos de conversión del conocimiento” (Romero, 2004).

El aislamiento y el individualismo tienen una doble consecuencia definida por Fullan y Hargreaves (en Romero, 2004), esta consecuencia es “la competencia desaprovechada y la incompetencia ignorada”.

Alma Harris (2009) le da mucha importancia al desarrollo de la creatividad. Menciona que la creatividad viene de una profunda pasión y urgencia de actuar y pensar diferente, de probar cosas, de cometer errores y de observar las posibilidades y potencial de innovar. La creatividad está relacionada con el desarrollo de un producto diferente, o proceso o resultado...agregar un valor a un producto o proceso existente,... hacer la diferencia mejorando, enriqueciendo algo. Los líderes en el futuro se distinguirán por su habilidad para colaborar y por su creatividad en el contexto en que se encuentren.

Las organizaciones que serán exitosas en el futuro según Harris (2009) serán aquellas que inviertan en desarrollar capacidades en todos los empleados y poner el foco en acelerar la capacidad creativa, a través de las acciones e interacciones. Esto se logrará instalando un fuerte sentido de compromiso pero también asegurando la colaboración y el trabajo en red.

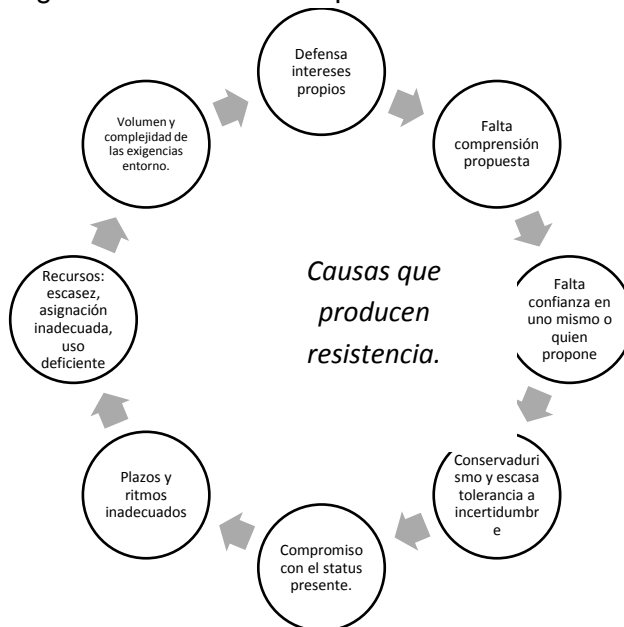
Esta misma autora ofrece aportaciones que enriquecen la comprensión de lo que es el liderazgo y presenta la urgencia de atender el tema de cómo se favorecen los liderazgos en

las escuelas, desde antes de que ocupen los puestos directivos. Comenta que existe una crisis en la sucesión de liderazgo más de la mitad de los maestros titulares en Inglaterra tienen 50 años o más, la próxima generación de líderes escolares no se creará de la noche a la mañana, las escuelas necesitan hacer crecer sus futuros líderes, identificar e invertir en la siguiente generación de líderes.

De las habilidades de liderazgo en las que deben poner atención los directores, son el favorecer la colaboración y construir equipos efectivos. Además añade la autora que a mayor número de personas con las que te relaciones y tengas conversación, mayores serán las oportunidades que se tienen para repensar, reformular tu propio punto de vista y tus pensamientos. Esto resulta interesante porque pareciera que las instituciones educativas al tener saturados los horarios de sus docentes con clases, no propician el que intercambien con otros sus ideas y comprensiones y de esta manera se pueda dar esa reformulación, generación de conocimiento que plantea Harris y no sólo no lo propician, sino hasta ven mal el que las personas se encuentren y platiquen en la escuela, porque se mal entiende como una pérdida de tiempo.

Un líder deberá estar consciente de que debe construir a partir de la historia de la institución, conocer muy bien su pasado, lo que la ha hecho ser lo que es y no pretender que sea un borrón y cuenta nueva, porque no es real y no es posible "...los cambios educativos no operan por "demolición" de lo que existe, sino por "reconstrucción", ...se sitúan en un tiempo que desea un futuro mejor, pero que no puede desconocer el peso de las herencias" (Romero, 2004). Las propuestas de un nuevo director que desconocen la cultura escolar, que desconocen qué eventos han favorecido a la institución y cuáles la han lastimado, pueden fracasar y además pueden generar resistencias al cambio.

Antúñez, citado en Romero, (2004) enuncia algunas de las causas que producen resistencia al cambio en las organizaciones mismas que deberá considerar el líder escolar:



Es necesario además que el líder considere las variables estructurales que hacen a la cultura escolar “que resiste”...analizar los factores estructurales e institucionales que impiden que una organización cambie. “...lo verdaderamente resistente son las estructuras y las rutinas que ellas generan...los esfuerzos de cambio necesitan dirigirse fundamentalmente a los elementos estructurales” “...lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente, como la falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una “escuela real”.

Por todo lo anterior es posible afirmar que el director requiere hoy más que nunca profesionalizar su labor, actualizarse, ampliar su visión y sobre todo reflexionar acerca de su práctica y de los desafíos que se le presentan.

El desarrollo de capacidades directivas y la formación

Diversas instituciones en el país, tanto públicas como privadas, ofrecen programas de formación dirigidos a los directores. En los últimos diez años la oferta educativa en esta materia ha ido en aumento. En el ámbito oficial también se han implementado procesos de formación para directivos.

Sin embargo hay una diversidad de enfoques en los programas de formación de directores. Algunos son más academicistas, es decir brindan un bagaje teórico a los directores, otros son de tipo profesionalizante, que además de proporcionar referentes teóricos, intentan que los directores lo vinculen con su práctica directiva y generen una transformación de la misma.

Es deseable que los directores aprendan y desarrollen capacidades para trabajar en forma conjunta con otros y desarrollar las capacidades profesionales de los maestros, promover la creación de una comunidad profesional coherente y dirigir recursos a la mejora de la calidad de la docencia (byrk y otros 1998 en Fullan, 2002).

Las investigaciones que se han hecho en otros países identifican algunos hallazgos en torno a experiencias de directores capaces y que han logrado transformaciones en sus instituciones, Fullan (2002) identifica algunos elementos que caracterizan la labor de directores capaces:

- “1.-Brindar una orientación incluyente y abierta.
- 2.-Tener el aprendizaje del estudiante como eje institucional.
- 3.-Una gestión eficaz.
- 4.-La combinación de presión y apoyo...”

Otro elemento importante que ha de tener muy presente el director, es lo que Fullan (2002) señala el “reconocimiento de que lo que está en juego es la re culturización de las escuelas.” incidir en la transformación de las culturas escolares, es aquí donde también juega un papel clave el director “...nuevas culturas del aprendizaje en las que un gran número de maestros trabaje de forma concertada dentro y fuera de la escuela; algo que requiere un liderazgo

escolar sofisticado...Para transformar las escuelas con malos resultados se requiere un liderazgo firme; las escuelas que están en proceso de cambio necesitan facilitación, preparación y asistencia” (Fullan, 2002)

Resulta pertinente revisar lo que los autores mencionan al respecto de los programas de formación, para identificar algunos elementos a considerar en las iniciativas de formación dirigida a los directores escolares.

Romero (2004)	La formación de directores desarrolle en ellos capacidades de liderazgo, habilitándolos para liderar cualquier tipo de transformación.
Gordó (2010)	Formación no formal La práctica reflexiva y el conocimiento compartido
Muñoz (2011)	Cuidar la selección de los participantes. Proporcionar experiencias de práctica. Contextualizados, alineados con las necesidades locales. Programas de “mentoring” y acompañamiento directo.
Gordó (2010)	Formación “Apoyada en las tecnologías” Espacios para “Aprender unos de otros.” Vinculada con el entorno del directivo y sus necesidades. Aprovechar la complementariedad de los diferentes perfiles, conocimientos y trayectorias de los directivos.

La formación no puede basarse únicamente en cursos. Si bien es reconocido que hay que dotar de referentes teóricos a los directores, lo que se considera crucial es que pueda desarrollar capacidades en su propio contexto laboral “...es necesario combinar modelos teóricos y prácticos...proveer a los directores de ciertos marcos referenciales con los cuales funcionar y resolver problemas prácticos”.

Y agrega “...para los directores es más fácil generalizar a partir de sus propias experiencias y replicar prácticas efectivas cuando cuentan con un marco conceptual que sustente su toma de decisiones.

Se destacan los modelos de formación práctica o mixta, en vez de aquella que sólo se basa en métodos tradicionales con énfasis en la impartición de cursos.

La reflexión sobre la práctica directiva

Por la complejidad antes mencionada, de la función directiva y por las condiciones en las que se ejerce, considerando que generalmente no se cuenta con una formación idónea para el cargo, es que cobra mucha relevancia el habilitar procesos de reflexión sobre la práctica directiva.

La reflexión sobre la propia práctica no es exclusiva de los directores, ya Schon (1998) apuntaba la importancia que tiene el que los profesionales reflexionen sobre lo que hacen y por qué lo hacen.

La reflexión puede dotar a los directivos de nuevos marcos para comprender su práctica y las situaciones que enfrentan cotidianamente. Los posiciona como observadores e investigadores de lo que ocurre en su práctica y en la cultura escolar, los sensibiliza ante los hechos y en lugar de sólo padecer las situaciones, las incorporan como elementos de un fenómeno mayor el cual buscan comprender "...cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico..."

"...los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen...¿cuáles son los criterios mediante los cuales realizo este juicio? ¿cómo estoy encuadrando el problema que trato de resolver?" (Schon,1998).

El director tiene esquemas mentales, más o menos conscientes acerca de lo que es su función, y estos esquemas dan cuenta de cuál es la comprensión que tienen de su rol. Al reflexionar salen a flote dichas comprensiones y se modifican.

"... cuando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción..." "...pensando qué están haciendo y, en el proceso, desarrollando su modo de hacerlo.

"...a través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar". (Schon,1998).

En cambio la falta de reflexión sobre lo que hacemos puede propiciar actuaciones rígidas, inflexibles y a la vez la labor se vuelve poco novedosa o atractiva, menos interesante "...a medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar en lo que está haciendo...y si aprende a no prestar una atención selectiva a los fenómenos que no se adecúan a las categorías de su saber desde la acción, entonces puede sufrir de aburrimiento o "quemarse" y afligir a sus clientes con las consecuencias de la estrechez y rigidez. Cuando esto sucede, el profesional ha sobre-aprendido lo que él sabe" (Schon,1998)

El profesional diversifica los temas sobre los cuales reflexiona "...reflexiona sobre el fenómeno que tiene delante y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta...lleva a cabo un experimento que sirve para generar tanto una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación".

Con lo revisado en este apartado se enfatiza la importancia que tiene el que se habilite en los directores la habilidad para reflexionar sobre lo que hacen, poder hacer visible lo invisible de lo cotidiano, habilitarlos con nuevos lentes con los cuales observen, analicen y actúen sobre su realidad.

2.2 Descripción del Contexto Organizacional

La organización en cuestión, es un centro operativo de una congregación religiosa.

Este centro atiende una red de treinta y cinco instituciones educativas en 16 ciudades de la República Mexicana. La gama de instituciones va de la educación básica, a la universitaria.

La mencionada congregación religiosa es de inspiración cristiana, católica, de origen francés, pero con muchos años en el país. Se encuentra en 79 países del mundo. En México está conformada por dos Provincias. El centro pertenece a una de las Provincias, la del Occidente del país.

Tiene entre sus elementos fundacionales los siguientes:

- *...educar cristianamente a los niños y jóvenes, en especial a los más desatendidos» (art.2).*
- *...nuestro Instituto es enviado por la Iglesia ..., evangeliza, sobre todo, educando a los jóvenes, en especial a los más desatendidos» (n.80)*
- *«Comprometidos en instituciones escolares o en otras estructuras de educación, nos desvivimos por el Reino, en servicio a la persona humana» (art. 85)*
- *«Compartimos nuestra espiritualidad y nuestra pedagogía con los padres de los alumnos, los profesores seculares y los demás miembros de la comunidad educativa» (art.88)*

(MEM, 1998, p.3)

A continuación se presenta la Misión, Visión y Valores que tiene el Centro.

Misión:

“Somos un equipo de colaboradores, Hermanos y Seglares que acompañamos, animamos y supervisamos los procesos administrativos, pastorales y educativos de las obras de la Provincia de México Occidental, para asegurar el cabal cumplimiento de la Misión (evangelizar educando) en beneficio de miles de niños y jóvenes mexicanos y de otros países.

Articulando proyectos, programas y planes de trabajo que impacten directamente en nuestras obras de forma autogestiva, a través de una constante y eficiente comunicación, formando equipos de trabajo y redes que permitan el mutuo aprendizaje; tomando en cuenta las necesidades y recursos propios de cada una de las obras”.

Visión del Centro:

“Somos un equipo de colaboradores, Hermanos y Seglares, de perfil multi e interdisciplinario, apasionados por el sueño de M. Champagnat, que apoya, regula y estructura propuestas de trabajo y seguimiento con el fin de asegurar la calidad evangelizadora y académica de las obras de la Provincia de México Occidental.

Somos reconocidos al interior y exterior de nuestras obras como un equipo líder, entregado al servicio y profesional en su quehacer. También es reconocido nuestro aporte significativo a los procesos evangelizadores, académicos y administrativos de las Obras Educativas.

Hemos superado una dinámica de intervención paternalista para ser más proactivos y corresponsables con nuestras obras. Hemos logrado integrar todos los elementos de nuestra oferta de servicios en un paquete articulado alrededor de un eje evidente: Dar a conocer a Jesucristo y hacerlo amar entre los niños y los jóvenes, especialmente los más desfavorecidos. Nuestros valores prioritarios son reflejo de las actitudes de María: el amor al trabajo, el espíritu de familia, el respeto, el trabajo en equipo, la responsabilidad y la humildad. El valor que más nos distingue ante nuestras Obras es el servicio con calidad humana y sencillez”.

Valores del Centro:

- Espíritu de Fe
- Espíritu de Familia
- Sencillez
- Solidaridad
- Discernimiento
- Amor al trabajo
- Respeto
- Trabajo en equipo
- Responsabilidad
- Humildad
- Servicio con calidad humana y sencillez

El centro está organizado en tres áreas: administrativa, pastoral y educativa; las cuales ofrecen servicios y proyectos orientados a la mejora de las instituciones educativas. El órgano de autoridad de la congregación en el país y del centro es el Provincial, el cual cambia cada 3 o 6 años.

Cada área del centro tiene una coordinación. En el área de administración el coordinador es también el ecónomo de la congregación, lo que genera que en ocasiones asuma funciones de director general del centro.

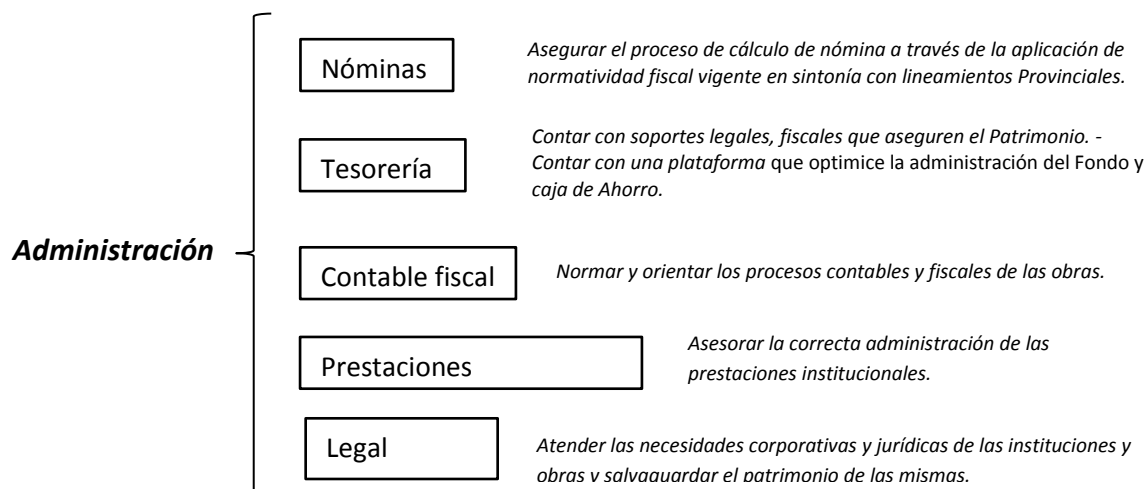
El centro está conformado por 29 personas, 11 de administración, 7 en educación, 5 en pastoral, 2 en apoyo secretarial y 4 en servicios de apoyo diversos.

Objetivos y procesos por Áreas

Área de Administración:

Esta área tiene el objetivo de orientar, acompañar y supervisar la optimización de los recursos materiales, financieros y humanos, con la finalidad de asegurar los elementos de gobierno y estructura requeridos para el cabal cumplimiento de la Misión Educativa en las Obras de la Provincia.

En esta área se atienden los siguientes procesos.



Área de Pastoral

El área de pastoral promueve que en las Comunidades Educativas se hagan operativos los 4 grandes procesos pastorales: Anuncio y Testimonio del Evangelio.

Fomento de la Vivencia Comunitaria; Solidaridad y Servicio y Promoción de la Celebración y Vida Sacramental.

Lo anterior a través de las siguientes funciones:

- Pastoral social (FEPS, contingencias, Voluntariado, proyecto solidario).
- Pastoral Vocacional (Cultura vocacional, grupo vocacional).
- Pastoral Juvenil (Grupos apostólicos, formación de líderes, grupos misioneros).
- Pastoral Catequética (Catequesis, retiros, acompañamiento, pastoral familiar).

Área de Educación

El área de educación busca promover procesos, que incidan en la mejora de las instituciones educativas de la Provincia.

Actualmente el área de educación impulsa los siguientes procesos:

- Programa de Atención a Directivos.
- Programa Provincial de Formación.
- Procesos académicos, psicopedagógicos y de enseñanza de un segundo idioma.
- Procesos de Informática Educativa.

Planeación y evaluación de las obras.

Sistema de Comunicación con Medios Informáticos.

2.3 La Gestión del Conocimiento

La Gestión del conocimiento busca identificar el conocimiento que tiene una organización y promover procesos para crear nuevo conocimiento, así como dar continuidad y difundir el conocimiento existente.

En palabras de Gordó (2010) la Gestión del conocimiento se ocupa de investigar cómo buscar, crear, almacenar, difundir, compartir y aplicar el conocimiento de las organizaciones. Transformar la experiencia, el saber hacer de cada uno, el conocimiento individual o colectivo en conocimiento de la organización. Su finalidad es sistematizar los mecanismos para conseguir que las organizaciones sean capaces de aprender a aprender (p. 90).

Firestone (en Ortiz C., 2009) menciona que la gestión del conocimiento enfatiza la capacidad de la organización para adaptarse, al mejorar su habilidad de aprender e innovar y para detectar y resolver problemas.

La gestión del conocimiento, no es reciente, en el sector empresarial se han realizado proyectos bajo este enfoque desde hace varias décadas, la gestión del conocimiento “recoge tradiciones intelectuales provenientes de la economía, la sociología, la filosofía y la psicología...de práctica profesional como la gestión de información, el movimiento por la calidad y el capital humano” (Canals, 2003 p.41). Sin embargo en los ámbitos educativos o en algunos organismos sociales es menos conocido este enfoque.

Las organizaciones y las instituciones educativas se enfrentan muchas veces a la pérdida de conocimiento, cuando está concentrado en las personas y no forma parte de los procesos y del capital de las organizaciones. En estos casos cuando las personas se van, las organizaciones se descapitalizan y muchas veces los nuevos integrantes tienen que iniciar un proceso sin tomar en cuenta y sin conocer las experiencias y conocimientos previos que tenía la organización.

La intención, como se mencionaba al inicio, no es sólo no perder conocimiento, sino que además la gestión del conocimiento busca que se genere nuevo conocimiento y que se innoven los procesos. En ocasiones cuando la organización detecta un problema, esto puede detonar el aprendizaje organizacional y la innovación.

La gestión del conocimiento favorece una nueva mirada para dialogar con la realidad, así lo apunta Nonaka (1994), cuando señala que proporciona a las organizaciones una nueva mirada con la cual observar, interpretar y comprender el funcionamiento de las mismas. Las organizaciones se enfrentan a un ambiente cambiante, ya no sólo deben procesar información eficientemente sino también crear información y conocimiento. (p.1)

A continuación se presenta cómo se entiende el conocimiento y los elementos que son constitutivos para comprender la perspectiva de la que parten los procesos de gestión del conocimiento.

2.3.1 Conocimiento como recurso y su gestión

En ocasiones pueden tenerse perspectivas diversas de lo que es el conocimiento, por lo cual se considera pertinente anotar algunas definiciones más cercanas al enfoque de la gestión del conocimiento.

Gordó (2010) menciona que el conocimiento es el principal recurso de una organización. Las organizaciones deben tener una cultura que fomente la creación y el intercambio de conocimiento y también saber gestionarlo para sistematizarlo y que pueda estar disponible cuando se necesite.

Canals (2003) señala que el conocimiento es un recurso que se encuentra en las personas y en los objetos que estas personas utilizan, pero también en los procesos y en los contextos de las organizaciones a las que pertenecen. Él mismo también aclara que el conocimiento de una organización “es la visión que tiene del entorno y que le orienta a la hora de actuar”. Al interior de una organización podemos reconocer el conocimiento en las personas, en las tecnologías de la información y en los procesos (p.33).

Firestone (en Ortiz, C.,2009) menciona los contenedores de los conocimientos organizacionales, los cuales pueden ser artefactos culturales, sistemas de información, documentos. También los individuos, las comunidades de práctica (CoP), los equipos, grupos, y otros agentes.

Los teóricos que han abordado la gestión del conocimiento señalan que lo que se puede gestionar son las condiciones, el entorno, todo lo que favorece la creación y la transmisión del conocimiento (Canals, 2003); es decir se pueden gestionar los documentos, bases de datos, las capacidades concretas de las personas, las rutinas, los procesos, los espacios físicos.

Gordó (2010) nombra que se pueden gestionar los procesos de crear, compartir, transferir y usar el conocimiento y que siempre se ha gestionado el conocimiento, sólo que muchas veces no se hace de forma consciente. En el momento que las organizaciones e instituciones lo hacen de manera intencionada es que se dan cuenta del conocimiento con el que cuentan, el que les hace falta o necesitan, crean nuevo conocimiento y hacen explícito el conocimiento que regularmente permanece tácito en las personas.

Desde la gestión del conocimiento, se consideran dos tipos de conocimiento, el tácito y explícito.

El conocimiento tácito son las creencias, los esquemas mentales, las aptitudes, el saber hacer de las personas. No se expresa fácilmente, se adquiere principalmente en la actividad. Por otro lado el conocimiento explícito se puede transmitir, es el “saber teórico recogido en corpus de conocimiento, se adquiere en la formación teórica, lectura, explicaciones” (Romero,2004).

También es pertinente distinguir entre dos niveles de conocimiento, el de las personas y el conocimiento organizacional. Canals (2003) hace mención que el conocimiento está en las personas y que estas también tienen conocimiento de otras personas, de sistemas y procesos de la organización. Y que el conocimiento de la organización es el que le orienta en sus acciones.

Por su parte Claudia Romero (2004) señala que el conocimiento organizacional está constituido por los saberes, las prácticas de una organización, son su modo de pensar, de sentir y de hacer las cosas. Gordó (2010) agrega otros elementos al conocimiento organizacional, las creencias, las expectativas, las habilidades y el saber hacer.

El conocimiento que posee una organización es único, en el sentido que es el conocimiento que surge de un lugar con características, con experiencias, acciones y objetivos particulares, el conocimiento relevante para una organización, puede no serlo para otra organización; en este sentido es como señala Romero (2004) "...el conocimiento es experiencial y contextualmente situado...".

Como comenta Canals (2003) las organizaciones se dan cuenta que las personas tienen un conocimiento que es vital para la organización. Por lo que se plantea la necesidad de que todo el capital en forma de conocimiento que posee la organización se quede dentro. Hay que observar, lo que sucede en la organización, ver cuáles son los flujos de conocimiento y, a partir de ahí, de esta observación y de esta interpretación, facilitar las cosas que pasan y potenciarlas.

El mismo Canals (2003) nos da idea de algunas representaciones que puede tener el conocimiento en las organizaciones. Como base de datos de documentos (conocimiento representado) en opiniones de las personas (que se deriva del conocimiento tácito), como análisis del uso que se le da a los documentos (conocimiento del que no se es consciente) y como repositorios de contenidos (representaciones de conocimiento).

Nonaka y Takeuchi (1994) identifican cuatro modos en los que se lleva a cabo la conversión del conocimiento tácito y explícito. La primera la identifican como socialización, en la que predomina el compartir experiencias (conocimiento tácito) y en donde se hace necesario favorecer la confianza. Otra es la externalización donde el conocimiento tácito se transforma en explícito, se representa para que otros lo puedan entender, es común el uso de metáforas y analogías, la conversación y reflexión acerca de lo que se hace en pequeñas comunidades.

El tercer modo lo denominan combinación y consiste en un proceso de sistematización de conceptos con el que se genera una transformación de conocimiento explícito en conocimiento sistémico, que se integra en el resto del conocimiento de la organización y se prepara para utilizarlo. En esta fase se puede apoyar de redes, webs, bases de datos. Como ejemplos de conocimiento sistematizado son documentos de la organización, el sitio web, un repositorio de buenas prácticas, etc.

El cuarto y último modo es el de la internalización que es cuando la persona hace suyo el conocimiento sistémico del centro a través de la experiencia, es capaz de usar el conocimiento.

Para Firestone y Mc Elroy (Firestone, en Ortiz, C., 2009) hay dos procesos importantes la producción del conocimiento y la integración del conocimiento.

En la producción del conocimiento se inicia con la constitución de comunidades de práctica en base a intereses comunes, las personas interactúan y aprenden juntos. Hay un aprendizaje individual y grupal, se producen nuevas ideas y primeras declaraciones de conocimiento. Se da la adquisición de información externa relevante. Después una formulación de nuevas declaraciones de conocimiento, se validan, se determina su valor y veracidad, se difunden, se ponen a prueba, es el paso de la teoría a la práctica.

Posteriormente viene el proceso de integración del conocimiento, la puesta en práctica de los conocimientos validados, lo que genera una retroalimentación de la efectividad de los mismos. Es decir la organización introduce nuevo conocimiento a su ambiente operativo y retira el conocimiento antiguo, para lo anterior es muy importante la difusión del nuevo conocimiento y sus beneficios. Los conocimientos se ajustan, se enriquecen, se toman decisiones, se forman nuevas CoP, para continuar después con la formulación de nuevos conocimientos.

2.3.2 Origen de los proyectos de Gestión del Conocimiento

Los proyectos de gestión del conocimiento pueden tener una motivación y naturaleza diferente. Los hay que pretenden resolver un problema, o dar continuidad y mantener un conocimiento desarrollado, también hay proyectos que buscan favorecer la innovación.

Con relación a la innovación Nonaka (1994) la entiende como un proceso en el que la organización crea y define problemas y después desarrolla activamente nuevo conocimiento para resolverlos (p.1). Firestone también la conceptualiza, la denomina “innovación auto-organizada” y menciona que en la organización se da un ciclo que inicia con el aprendizaje individual y grupal, se forman comunidades, estas comunidades generan declaraciones iniciales de conocimiento, las cuales son adoptadas por la organización, para después ser difundidas y por último se utiliza el conocimiento en las prácticas cotidianas, lo que va generando pequeños ciclos de innovación. (Firestone en Ortiz C. 2009).

Hay otra clasificación del tipo de proyectos de G.C, por su intencionalidad, por lo que buscan desarrollar y el alcance que tienen:

- Identificar las competencias que se tienen.
- Almacenar el conocimiento.
- Elaborar herramientas y contenidos de conocimiento.
- Acceder y transferir el conocimiento.
- Generar entornos favorables al conocimiento.
- Crear conocimiento.
- Medir el capital intelectual con que se cuenta.

En las organizaciones otro elemento que está presente es la necesidad de que las personas tengan una visión compartida de los propósitos de la organización. Senge (2005) señala que las organizaciones deben favorecer la unión de las personas en torno a una identidad y

aspiración común. Que las metas, valores y misiones sean compartidas por todos. El beneficio de que las personas compartan una visión de futuro es que propicia un compromiso genuino con la misión de la organización.

El punto de partida de cualquier proyecto de Gestión del Conocimiento es hacer un diagnóstico de necesidades de la práctica o necesidades organizacionales a partir del análisis de sus resultados y de esta manera poder responder a cuestionamientos como ¿Qué sucede en la organización? ¿Qué se necesita hacer de otra manera? ¿Qué resultados se tienen con lo que se hace?

2.3.3 Comunidades de práctica (CoP)

Es común encontrar en los materiales que abordan la gestión del conocimiento, el término de “comunidades de práctica” que fue elaborado por Etienne Wenger (1998). En el que señala que las personas tienen una naturaleza social, por lo que el aprendizaje es también un fenómeno social y que conlleva actividad, el aprendizaje como participación social.

Una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común alrededor de un asunto. Su finalidad es el aprendizaje comunitario, la interrelación continuada. Las premisas de una CoP es el compromiso mutuo, tener una empresa conjunta y un repertorio compartido. Wenger (1998) menciona que todos pertenecemos a varias comunidades, son parte integral de la vida diaria; el concepto de comunidad no es del todo desconocido, es posible ser miembros básicos o miembros periféricos y las comunidades suelen ser oficiales o espontáneas. Las personas participan activamente en las comunidades y en esa participación se va construyendo la identidad. “...el aprendizaje que es más transformador en el plano personal es el que se deriva de la afiliación a estas comunidades de práctica”. (p.24)

Senge (2005) también enfatiza la relevancia del aprendizaje con otros, el trabajo y el aprendizaje en equipo. Opina que la inteligencia del equipo supera la inteligencia de sus integrantes. El proceso comienza con el diálogo, de manera que se vaya más allá de los supuestos y de los pensamientos individuales y se genere un pensamiento conjunto. Señala que “si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender”(p.31).

Wenger enfatiza que es importante poner atención a las CoP, “debemos asegurarnos de que nuestras organizaciones sean contextos dentro de los cuales puedan prosperar las comunidades que desarrollan estas prácticas...valorar el trabajo de construcción de comunidades y procurar que los participantes tengan acceso a los recursos necesarios para aprender lo que necesitan aprender” (p.28) ...es a través de las comunidades que “una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa como organización” (p.25).

Senge (2005) por su parte, recomienda que las organizaciones desarrollen habilidades para reconocer los patrones de interacción que afectan el aprendizaje en un equipo. También

señala que las organizaciones y las instituciones se diseñan a sí mismas, a partir de la comprensión que tengan de sus perspectivas y teorías. De acuerdo a lo que conocen y la comprensión que tienen de su ámbito de acción es que van diseñando sus actuaciones.

Nonaka (1994) llama a estas comunidades, “comunidades de interacción” y considera que estas comunidades contribuyen a la amplificación y desarrollo de conocimiento nuevo. Es necesario que las personas interactúen para crear nuevas ideas.

Con relación a lo anterior Canals (2003) señala que lo que va a dar sentido a los datos y va a permitir elaborar conocimiento va a ser el contexto social en el que se encuentre la persona...tener en cuenta que la comprensión se construye socialmente (p.61).

Como se ha visto en los párrafos anteriores en los procesos de gestión del conocimiento es muy valorada la conformación de comunidades de práctica, favorecer la interacción entre las personas, el trabajo con otros y evitar el individualismo.

A propósito del individualismo Pozner expresa que antes la sociedad de producción “se satisfacía con personas aisladas, pero la sociedad de la información, la de la “revolución de la inteligencia” postula el intercambio. No hay revolución de la inteligencia sin redes, no hay redes sin confianza, no hay confianza sin apertura” (p.17).

Otras razones para evitar el individualismo en las organizaciones, las señala con claridad Claudia Romero (2004), por una parte considera que el aislamiento y el individualismo ofrecen un fuerte marco de protección de las rutinas y obstaculizan los procesos de conversión del conocimiento. El aislamiento y el individualismo tienen consecuencias en la Organización, Romero retoma lo definido por Fullan y Hargreaves, hay una doble consecuencia “la competencia desaprovechada y la incompetencia ignorada”, o lo que es lo mismo, no se perciben las competencias que tienen las personas y se desaprovechan y tampoco la organización se da cuenta de las incompetencias existentes.

Si bien la conformación de comunidades es esencial, no se pueden forzar, porque se formaría la “colegialidad artificial”, que es cuando se intenta imponer la colaboración y el trabajo en equipo (Romero, 2004).

Firestone (en Ortiz,C.,2009) menciona que las comunidades surgen en forma natural, no es posible crearlas por mandato, sin embargo es fácil destruirlas. Y hace otra observación interesante, que las comunidades de práctica “...son inevitablemente subversivas respecto de sus estructuras formales de la organización” (p.17).

Los proyectos de gestión del conocimiento se ven beneficiados y requieren de la existencia de capital social en una organización.

Canals (2003) ofrece interesantes aseveraciones con relación al capital social y su importancia en la generación e intercambio de conocimiento. Señala que el capital social se

construye a través de comunidades y redes, en donde debe existir la confianza, esta es indispensable para que el conocimiento fluya por la organización.

También advierte que para fomentar la creación de capital social hay que facilitar espacio y tiempo y fomentar la conversación. En las organizaciones deben contemplarse espacios para platicar informalmente y tiempo para establecer contacto con otras personas, “la materia prima para crear conocimiento es entrar en contacto con otras personas”, ya que la comprensión de las cosas, se construye socialmente.

Las organizaciones deben atender, de alguna manera, la satisfacción de necesidades de interacción, de reconocimiento y de afectividad que tienen las personas.

2.3.4 Condiciones propicias para la gestión del conocimiento

Nonaka (1994) sugiere algunos elementos, que pueden tomarse como condiciones propicias en una organización que busque la creación del conocimiento.

- Generar compromiso y autonomía “la autonomía le da a los individuos libertad de absorber el conocimiento” (p.8).

- Variedad de experiencias de alta calidad.

- Un ambiente que estimule la creación de conocimiento.

- “Caos creativo” que genere el proceso de creación de conocimiento organizacional (p27).“Información redundante para acelerar la creación de conceptos” que haya más información de la que se requiere inmediatamente por cada persona (p.28). El intercambio de información extra entre personas puede promover el intercambio de conocimiento tácito individual.

- “Movilizar el conocimiento tácito de los individuos y proveer un foro para la creación de “conocimiento espiral” a través de la socialización, combinación, externalización, e internalización”(p.39). El conocimiento tácito se convertía en explícito en situaciones de trabajo esto sugiere tres características: expresar lo inexpresable, para lo que se acude al lenguaje de las metáforas y analogías; pasar del conocimiento personal al conocimiento compartido.

- Impulsar proyectos con posibilidades de éxito, que involucre personas favorables a la iniciativa y que produzca en poco tiempo resultados manifiestamente útiles, genera participación.

Firestone y Mc Elroy (en Ortiz, 2009) expresan que la organización ha de reforzar el aprendizaje de la organización mediante políticas, tanto a nivel de aprendizaje individual, como de aprendizaje de grupo, en las que se establezca el grado de libertad de las personas para elegir y dar dirección a las agendas de aprendizaje y el grado de libertad de los grupos para trabajar juntos en áreas de interés y práctica común.

Estos autores contemplan la existencia de políticas de acceso de información y flujo que definen “quiénes y con qué facilidad pueden conectarse con otros, en las redes sociales o infraestructura de tecnología”. Y políticas de procesamiento del conocimiento, de producción, difusión y uso. “Especifican cómo deben hacerse los planes y decisiones, la

transparencia como el conocimiento es compartido con otros, la libertad para usar el conocimiento, y las de derechos sobre el conocimiento, políticas para permitir la diversidad en ideologías” (p.29, 30)

Senge (2005) afirma que una organización que busque aprender, debe favorecer un pensamiento sistémico entre sus miembros. El cual permite apreciar que los acontecimientos están conectados dentro del mismo patrón. Se comprende el sistema al contemplar el todo, no cada elemento en lo individual.

Es conveniente también que las organizaciones identifiquen las barreras que se pueden presentar para que el aprendizaje se dé. Senge acuña este término de las “barreras del aprendizaje” e identifica siete:

- 1.-Yo soy mi puesto. Enfocarse a una tarea y no al propósito de la empresa. Su identidad se la da el puesto, visión limitada de su quehacer.
- 2.-El enemigo externo. Culpar a un factor o persona externa cuando algo va mal.
- 3.-La ilusión de hacerse cargo. Actuar de manera reactiva ante los sucesos.
- 4.-La fijación en los hechos. Énfasis en los hechos, que impide ver patrones más amplios que están detrás de los hechos.
- 5.-La rana hervida. No vemos los cambios lentos y graduales, aprender a ver procesos lentos y graduales, prestando atención a lo sutil.
- 6.-Ilusión de que se aprende de la experiencia. No siempre estamos en posibilidad de experimentar o ver los efectos de las decisiones a largo plazo.
- 7.-El mito del equipo administrativo. Suelen ser “equipos de gente increíblemente apta para cerrarse al aprendizaje” lo que también se denomina como “incompetencia calificada” (p.37).

No se puede dejar de lado que las organizaciones son sistemas vivos, como lo señalan Firestone y Mc Elroy (2005) “Las organizaciones están formadas por agentes vivos e independientes, en continuo ajuste, individual y colectivo, como respuesta a las condiciones cambiantes del ambiente que las rodea” (p.23). Por lo que la organización deberá estar atenta a las barreras culturales, que pueden ser causa de las deficiencias en las iniciativas que buscan compartir y transferir conocimiento en las organizaciones. Con frecuencia las organizaciones se enfrentan a la tarea de modificar la cultura de la organización.

2.3.5 Gestor del conocimiento

El gestor del conocimiento o líder de proyecto es el coordinador de la CoP, quien se encarga de establecer los vínculos entre los miembros, dinamizar la comunidad, construir y resaltar aquellos significados que poco a poco se van compartiendo, así como de sistematizar el conocimiento obtenido. (Gordó, 2010)

Genera condiciones para que se pueda crear, usar y transmitir el conocimiento. Es quien observa, interpreta y entiende el funcionamiento y cultura de las organizaciones. Identifica el conocimiento existente y el faltante. Gestiona espacios y tiempos para la creación de capital

social en la organización. Favorece la conformación de CoP (que comparten compromiso, tarea, repertorio).

Canals (2003) apunta que es importante que los profesionales que deben hacer realidad un sistema de gestión del conocimiento tengan una formación adecuada, no sólo desde el punto de vista tecnológico, sino también en otras materias como búsqueda y recuperación de información, usabilidad, arquitectura de la información, inteligencia competitiva, gestión documental, comunidades virtuales, recursos de información, etc.

Debido al individualismo que se presenta en las culturas laborales de algunas organizaciones, uno de los principales retos para un responsable de gestionar el conocimiento, es conseguir que el conocimiento sea compartido y agrega que “el problema en la transmisión de conocimiento, no suele ser, la dificultad intrínseca de comunicar el conocimiento... estriba en conseguir que las personas accedan a compartir su conocimiento con los demás” “...conseguir que compartir conocimiento sea tan beneficioso para la organización como para el individuo”. (Canals, 2003. p.19)

El mismo Canals, rescata en su documento algunas estrategias que pueden favorecer el que se comparta el conocimiento: (Incentives for Sharing-Revista knowledge Management) (p.69)

- Seleccionar empleados proclives a compartir.

- Desarrollar un clima de confianza...fomentar una cultura de reconocimiento en la cual se premie la contribución de los individuos al bien común.

- Fomentar el compartir como valor central, en las actuaciones, sistemas y valoraciones de la compañía...subrayar la importancia de compartir conocimiento.

- Establecer programas de reconocimiento de la compartición de conocimiento.

- Que cada empleado pertenezca a varios equipos dentro de la organización...las personas comparten más con los integrantes de su mismo equipo.

- Crear CoP en torno a intereses comunes, es fundamental para la transmisión de conocimiento. La utilización de intranets permite crear comunidades virtuales sin barreras de espacio y tiempo.

- Fomentar la aparición de líderes.

Que en la cultura en general de la organización, la compartición de conocimiento se perciba como un valorpreciado y reconocido. Una acción aislada no consigue nada, si el resto de las actuaciones de la organización no siguen la misma línea.

En este mismo aspecto de lo que debe hacer un gestor de conocimiento, conviene retomar una síntesis que hace Claudia Romero (2004) de varios autores, en donde señala que las instituciones deberán favorecer “...compartir el conocimiento tácito individual con otras personas... conformar un campo de interacción propicio... un equipo que trabaje unido para alcanzar una meta común... la generación de una experiencia común que facilitará el diálogo y la confianza”.

Buscar que las personas se habitúen a “crear conceptos... poner en palabras el modelo mental tácito compartido para transformarlo en conceptos explícitos”.

Favorecer expandir el conocimiento; “el proceso de internalización por el cual el conocimiento explícito se hace tácito es un proceso de expansión también hacia el interior de

cada uno de los miembros de la organización... narraciones de experiencias, elaboración de memorias del proyecto sirven para apropiarse de aquello que se aprende mientras se hace y al mismo tiempo posibilitan la difusión-expansión de la experiencia". "el relato posibilita la construcción de dos paisajes de forma simultánea, el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones" (Bruner en Romero, 2004)

El rol del líder o gestor del conocimiento cobra especial importancia, no es trivial la elección de la persona que lo ocupará, le demandará una comprensión amplia, no sólo de la misma gestión del conocimiento, sino también de los procesos de cambio y de otras propuestas teóricas de la psicología y la sociología que aportan elementos útiles.

La construcción de este rol, que es aún incipiente en muchas organizaciones, se verá afectada o favorecida por la estructura de la organización, por la cultura de ésta y también por las características, posición e historia personal de quien asume el rol.

El contexto de cada organización es distinto; por lo que impulsar un proyecto de G.C le demandará al gestor de una buena dosis de creatividad, flexibilidad y perseverancia, así como una actitud permanente de reflexión sobre la propia acción y sobre el entorno.

3. EL PLAN DE LAS ACCIONES DE G.C

En este capítulo se describe la forma como se planeó abordar esta gestión del conocimiento, las acciones previstas, los tiempos destinados y los actores involucrados.

La planificación de las acciones en un proceso de G.C es una etapa muy importante, ya que es el momento en que se pueden prever situaciones, intencionar acciones y tareas.

El beneficio que tiene planear es poder tener claridad y enfocar los esfuerzos hacia el propósito del proyecto, en este caso el poder gestionar el conocimiento relacionado con la forma en la que la organización atiende la formación de directivos escolares.

Es necesario identificar los conocimientos que posee una organización, ya que como dice Canals (2003) el conocimiento es lo que orienta las acciones de una organización. Para el proyecto que nos ocupa, es reconocer los conocimientos que tienen las personas y la organización en torno a la función directiva, a las necesidades de los directivos y las condiciones en las que desempeñan su función, así como sus necesidades de formación y cómo inciden en las iniciativas, propuestas y condiciones laborales que se establecen. Es por ésto que resulta importante identificar el conocimiento existente, crear nuevo conocimiento y transmitirlo.

Los procesos de gestión del conocimiento, nuevamente en palabras de Canals (2003) se enfocan en crear las condiciones y el entorno para que los flujos de conocimiento circulen mejor.

La planificación de un proceso de G.C debe ser flexible, de manera que se pueda ajustar sobre la marcha. La realidad brinda información al líder del proyecto y a la CoP que no debe ser ignorada y que por el contrario, realimenta y ayuda a pulir las acciones previstas.

Además tomar en cuenta que se pueden presentar dificultades, situaciones no previstas y circunstancias de las personas y/o de las organizaciones, que plantean la modificación de un plan.

Otro elemento que puede estar presente es la falta de experiencia y comprensión limitada de los líderes de los procesos de gestión del conocimiento.

En un proceso de gestión del conocimiento no es aconsejable querer abarcar un espectro amplio, sino ir avanzando con acciones más acotadas. Canals (2003) sugiere que hay que concentrarse en un ámbito restringido, lo que ayuda a una planificación más detallada, una mejor ejecución y un mayor control de las acciones realizadas, que a su vez permiten asegurar mejores resultados.

En este capítulo se presentan las acciones planeadas para cada una de las cinco fases que han compuesto el proyecto de Gestión del Conocimiento y que se llevaron a cabo en la organización por un periodo aproximado de dos años:

3.1 Construir la comunidad

3.2 Mapeo

3.3 Combinación del conocimiento

3.4 Uso del conocimiento

3.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

3.1 Construir la comunidad

Un proceso de gestión del conocimiento requiere de la construcción de comunidades de práctica. Una comunidad, como se mencionó previamente, es un grupo social que se configura en torno a una tarea determinada que los integrantes del grupo deben llevar a cabo (Canals, 2003).

Si bien todos pertenecemos a una o varias comunidades de práctica a lo largo de nuestra vida, la gestión del conocimiento busca propiciar una comunidad de práctica donde el propósito del proyecto sea lo que una a sus integrantes.

Para Wenger (1998) una comunidad de práctica se constituye en torno a tres dimensiones: un compromiso mutuo de los integrantes para la realización de la práctica concreta; una tarea conjunta que se negocia entre los miembros de la comunidad y un repertorio compartido de rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer las cosas, historias, gestos, símbolos acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado y que se han convertido en parte de su práctica.

Para este proyecto, la construcción de una comunidad de práctica es de vital importancia, la tarea requiere impulsar cambios en la manera como se interactúa con los miembros del área de educación, contar con mayores espacios para compartir, generar mayor confianza entre los miembros, para de esa manera trabajar en un tema común y aprender acerca de él.

Para conformar la comunidad de práctica se planteó llevar a cabo las siguientes acciones:

- Buscar el apoyo y respaldo de la coordinación del área de educación.
- Identificar personas que estén relacionadas con el tema y que quieran participar, en especial dentro del área de educación.
- Tener entrevistas con las personas que realizan acciones del programa de atención a directivos.
- Propiciar que haya reuniones periódicas para trabajar el proyecto.
- Favorecer pláticas informales entre los miembros, para generar mayor confianza y cercanía.

3.2 Búsqueda de información sobre Función directiva y Mapeo del conocimiento

Otra fase dentro de un proceso de gestión del conocimiento es el mapeo del conocimiento de la organización, es decir identificar los conocimientos que tiene la organización y con base en ello determinar los que le hacen falta.

Según Toledano (2009) Las fuentes para identificar el conocimiento existente pueden ser “los empleados, documentos de varios tipos y sistemas de información...” (p.1).

Canals *(2003) menciona que “...para que un proyecto de gestión del conocimiento tenga éxito es fundamental observar, interpretar y entender el funcionamiento de las organizaciones”. (p.1)

En este proyecto se requirió mapear el conocimiento con el que contaba la organización en torno a la función directiva escolar y tener una mejor comprensión de los conocimientos y experiencias previas que se tenían con directivos.

Para realizar el mapeo del conocimiento se planeó lo siguiente:

- Afinar el tipo de conocimiento que se busca gestionar.
- Elaborar preguntas para una encuesta, que llevara a identificar los conocimientos que tiene la organización en relación a la formación de directivos (anexo_preguntas_area).
- Elaborar preguntas para identificar las necesidades de los directivos. (anexo_preguntas_director) (anexo_preguntas_pgd)
- Identificar las personas a entrevistar y los documentos de la organización a consultar.
- Aplicar encuestas y llevar a cabo las entrevistas previstas.
- Sistematizar la información recabada.
- Identificar los conocimientos con los que no cuenta la organización.
- Realizar la búsqueda de conocimiento externo.

3.3 Combinación del conocimiento

Esta fase de la G.C consistió en combinar el conocimiento interno que tiene la organización, con el externo, es decir con los conocimientos que le hacen falta, aquello que los expertos aportan, dado el propósito del proyecto.

Gordó (2010) así describe la combinación: “proceso de sistematización de conceptos con el que se genera un sistema de conocimiento... se transforma el conocimiento explícito en conocimiento sistémico, que se integra en el resto del conocimiento del centro educativo y se prepara para utilizarlo...”

Para la fase de combinación del conocimiento se planeó:

- Relacionar el conocimiento interno con el externo.
- En base al propósito del proyecto, decidir qué conocimiento de la organización se utilizará para la intervención de aprendizaje.
- Determinar, a partir del propósito del proyecto, cuál conocimiento externo se utilizará.
- Diseñar la intervención para gestionar el aprendizaje.
- Validar el diseño de la intervención.

- Hacer ajustes del diseño, a partir de las observaciones recibidas.

3.4 Uso del conocimiento

Esta es otra fase de la gestión del conocimiento, en ella se busca expandir el conocimiento... “el proceso de internalización por el cual el conocimiento explícito se hace tácito es un proceso de expansión también hacia el interior de cada uno de los miembros de la organización...” (Romero, 2004)

Lo planeado para usar el conocimiento fue:

- Implementar la propuesta de intervención para gestionar el aprendizaje en la plataforma de cursos Moodle.
- Llevar a cabo los registros de lo sucedido en la intervención.
- Llevar a cabo las bitácoras del trabajo con la comunidad de práctica.
- Identificar los patrones resultantes de la intervención.
- Solicitar a los directivos la evaluación de la intervención.
- Evaluar en la comunidad de práctica lo sucedido.
- Identificar aprendizajes para la comunidad de práctica y aprendizajes para los participantes de la intervención (directivos y tutores)
- Identificar productos y/o cosificaciones para la organización.
- Identificar nuevos elementos para modificar la propuesta de intervención de Gestión del Aprendizaje, a partir de lo sucedido.

3.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

En la última fase la comunidad de práctica toma decisiones con relación a cómo va a transmitir el conocimiento construido, de qué manera posibilitará que sea accesible a otras personas de la organización, que se realimente y se continúe su construcción.

Esta fase tiene que ver con lo que Claudia Romero (2004) señala, pueden ser “narraciones de experiencias, elaboración de memorias del proyecto sirven para apropiarse de aquello que se aprende mientras se hace y al mismo tiempo posibilitan la difusión-expansión de la experiencia.

Lo planeado en este sentido por la comunidad de práctica fue:

- Participar en el Simposium de educación, presentando alguno de los aprendizajes surgidos del proyecto.
- Presentación de una nota informativa en el portal de la Institución para dar a conocer la intervención y sus participantes.

- Generar espacios y tiempos para dar a conocer este proceso a las personas y áreas involucradas con directivos que no participaron en este proceso, con la intención de que lo hagan.
- Dar continuidad al proceso de formación de directivos, involucrando nuevos actores y mejorando las estrategias.
- Generar una estrategia de comunicación para dar a conocer a los directivos este proceso y buscar su involucración. Así como una plataforma virtual, repositorio de materiales, destinada a los directivos escolares, en la que puedan acceder a materiales actualizados, casos reales, herramientas para su función, aprendizajes de otros directivos.
- Diseñar una plataforma virtual, a manera de repositorio de materiales, en la cual se pueda colocar diferentes materiales en torno a los directivos escolares, no sólo lo trabajado en el curso en línea, sino materiales adicionales, un espacio actualizado que pueda utilizar el centro para consulta del estado actual del tema de directivos. Así como para crear nuevos proyectos y/o hacer mejoras al actual.

4. EL DESARROLLO DEL PROYECTO Y LO CONSEGUIDO

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos en cada una de las fases de la gestión del conocimiento que se implementaron:

-Construcción de una comunidad de gestión del conocimiento o comunidad de práctica
-Mapeo del Conocimiento
-Combinación del conocimiento
-Uso del conocimiento o gestión del aprendizaje
Comunidad de aprendizaje
Comunidad de práctica
Conocimiento gestionado

4.1 Resultados de la Construcción de Comunidad de Gestión del Conocimiento

Como ya se ha mencionado en otros apartados del informe, todo proceso de gestión del conocimiento se piensa, se diseña y se implementa por una comunidad de G.C o también conocida como comunidad de práctica. Como bien apunta Wenger “somos seres sociales...es un aspecto esencial del aprendizaje”. Es a través de las comunidades de práctica que “una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa...” (Wenger, 2001).

Es importante, dedicar especial atención a lo que sucede durante la construcción de una comunidad de práctica, lo cual no es simple, se ve influido por varios factores como son la cultura de la organización, las disposiciones y actitudes personales, las creencias, las comprensiones de los involucrados, las competencias que tenga el gestor o líder del conocimiento.

En el caso de este proyecto de gestión del conocimiento, inicialmente se pensó en identificar posibles miembros para la comunidad, de las tres áreas del Centro, sin embargo después se vio que era complejo y que el gestor del conocimiento no estaba suficientemente posicionado, como para convocar a miembros de las tres áreas, por lo que se consideró más viable concentrarse únicamente en los miembros del área de educación, a la que pertenece. Esta área tenía inicialmente ocho integrantes, recientemente falleció uno de ellos. De esos integrantes cinco participaban previamente del Programa de Atención a Directivos.

La construcción de la comunidad en este proyecto atravesó por diversas dificultades, unas propias del contexto de la organización y otras debidas a circunstancias del gestor del conocimiento: inconsistencias en las acciones, poca comprensión, resistencias y falta de sistematización.

El proceso y los resultados de esta fase son descritos con base en el plan para construir la comunidad. De cada acción planteada se hace una breve narración que explica lo sucedido.

Posteriormente se mencionan algunos hallazgos y reflexiones, que surgen a partir del análisis de los procesos suscitados en el desarrollo de este proyecto.

Acciones planeadas para la construcción de comunidad y su resultado:

- **Buscar el apoyo y respaldo de la coordinación del área de educación.**

Con relación a esto, los registros dan cuenta de que se tuvieron entrevistas con la coordinación del área para solicitar el apoyo y respaldo a las iniciativas. En todos los casos se obtuvo la autorización para llevar a cabo acciones y para convocar a los miembros del área.

No hubo oposición, siempre se escuchó y cuando se solicitó su presencia en las reuniones, la coordinadora asistía.

Sin embargo no se logró posicionar este proceso de construir comunidad como una prioridad y la coordinación del área tuvo que atender otros procesos de la Organización que le requirieron de mayor atención.

- **Identificar personas que estén relacionadas con el tema y que quieran participar, en especial dentro del área de educación.**

Dentro del área, hay miembros vinculados y que realizan acciones concretas del Programa de Atención a Directivos, a ellos y a los demás miembros del área se les dio a conocer el proyecto y se les invitó a participar.

En una primera intervención del proyecto (ciclo 2011-2012) el “pilotaje”, su participación fue como validadores del proyecto, aportando ideas y sugerencias a lo planteado por el gestor.

En la segunda intervención del proyecto (ciclo 2012-2013) se logró que cinco personas del área de educación (E, Ch, Ar, Ce, Ir) participaran como tutores del curso en línea y además que de otra área se sumara otra persona como tutor y la coordinadora de esa área como validadora y observadora de la actividad.

El líder o gestor del conocimiento, como responsable directo del proyecto y del uso de la plataforma, tenía diálogos y encuentros para dar seguimiento a los módulos y resolver situaciones técnicas.

- **Tener entrevistas con las personas que realizan acciones del programa de atención a directivos.**

A partir de los registros se puede identificar que se favoreció la comunicación vía correo electrónico, en lugar de la de viva voz y de los encuentros presenciales.

Se tienen algunos registros de entrevistas con personas del área, para solicitar apoyos, información, para convocarlas a participar. En general se puede decir que las personas respondían a los apoyos y brindaban la información solicitada, pero de manera puntual y no sumándose como miembros o responsables del proyecto, sólo hacían su parte.

De cierta forma eso es congruente con la cultura de trabajo en el área y en la organización en su conjunto, cada quien hace la parte que le es encargada y lo hace con responsabilidad, pero la mayor parte de las veces de manera individual.

- **Propiciar que haya reuniones periódicas para trabajar el proyecto.**

Se tiene registro de algunas reuniones para trabajar el proyecto, sin embargo no se logró que fueran periódicas.

Se trabajó en un entorno en el que todos están siempre muy ocupados y difícilmente se tienen calendarizadas reuniones. Cada ciclo escolar se tiene la idea de tener un mayor número de reuniones como área, para compartir y trabajar, pero conforme pasa el tiempo se van cancelando.

Las reuniones de trabajo no están del todo en la cultura del área ni de la organización.

Este ciclo escolar, la coordinación del área pidió agendar unas fechas para reuniones del área, porque tenía la intención de avanzar más como área, en dar seguimiento de manera grupal de todos los procesos, poder compartir entre nosotros el trabajo que realizamos y también destinar un tiempo de las reuniones, para generar mayor confianza. Se pidió que cada reunión fuera coordinada por uno de los miembros del área. Las dos primeras reuniones se llevaron a cabo, las siguientes se han cancelado por no tener tiempo.

Hubo buena intención y consciencia de la necesidad de trabajar más en equipo, pero ganó más la inercia que impera en la cultura organizacional.

- **Buscar tener pláticas informales, para generar mayor confianza y cercanía.**

Según los registros se puede identificar que se hicieron algunas actividades informales para generar mayor confianza y cercanía entre los miembros del área, algunos ejemplos: reunión de trabajo y comida en Chapala, llevar galletas para compartir en algunas de las reuniones, saludar y platicar a los compañeros de otros temas, incorporar el tema de las barreras de Senge como reflexión en una de las reuniones.

(“...dispuse de un platón con unas galletas muy buenas de chocohip, con la intención de que este elemento distensionara un poco el ambiente y generara otra disposición...” (registro:U2_A2_B5)

Se han dado pasos para lograr un poco más de confianza y cercanía, del inicio del proyecto hasta ahora, sin embargo no ha sido suficiente para lo que el proyecto demanda.

A continuación se presentan cuatro afirmaciones que sintetizan el análisis de los procesos experimentados durante la construcción de una comunidad de Gestión del Conocimiento en la organización:

1.-La interacción es indispensable para tejer la confianza...

La confianza es un ingrediente necesario para trabajar con otros, para crear conocimiento y para transmitirlo. La confianza no se da por decreto o como resultado de un plan, es una construcción lenta, que requiere de disposición, apertura, humildad, de trato cotidiano, de espacios para conocer al otro, para compartir lo que uno es, de un ambiente de respeto, así como de una cultura organizacional que la favorezca.

Esta afirmación surge de la reflexión, después de revisar los registros, de aprender de lo que se hizo y de identificar lo que faltó.

En algunos registros se encuentran menciones acerca de la falta de confianza entre los miembros del Centro.

“incidir algo en las dinámicas internas del centro... la confianza, la falta de disposición para colaborar inter-áreas, la construcción de lazos, de unidad, de un proyecto común en unos miembros, en otros quizá sea que no se sienten con la confianza de contestar una pregunta...” (registro:respuesta_pregunta)

A este respecto, los teóricos otorgan mucha importancia a la confianza al interior de las comunidades de práctica; Nonaka (1994) menciona que “para que el equipo auto-organizado empiece el proceso de creación conceptual, debe primero construir confianza mutua entre los miembros... La confianza mutua es una base indispensable para facilitar este tipo de “colaboración” constructiva” (p.20).

Senge (2004) afirma que el aprendizaje de un grupo demanda que ese grupo piense en conjunto, dialogue y se tenga confianza. Canals (2003) por su parte considera que un elemento necesario para que el capital social se desarrolle en comunidades y redes es la confianza...las personas además deben percibir que se actúa con respeto y se juega limpio. Gordo (2010) sugiere que es importante favorecer la conversación, reflexionar y expresar lo que se hace. Para socializar y compartir experiencias, se hace necesaria la confianza. Son necesarios “espacios para interactuar, compartir significados, para avanzar conjuntamente, diagnosticando cada situación, formulando y desarrollando objetivos, analizando resultados y proponiendo mejoras.

Son entonces necesarios los espacios y tiempo dentro de una organización para favorecer confianza, lazos, diálogo, condiciones para poder crear conocimiento.

En la organización y en el área no se contaron con suficientes espacios ni tiempo para construir esa confianza.

“al interior de nuestra área, que hay cierta confianza, que si bien nuestras juntas son un poco áridas, habría cosas por hacer...” “no puedo convocar mucho por la falta de tiempo, también porque algunos están saturados” (registro:HT_bitacora_1)

En los registros se hacen menciones con la coordinación del área y con otros compañeros de la necesidad de trabajar juntos, de que se tiene arraigada la costumbre de trabajar en forma individual. Al respecto es pertinente lo que Pozner (2000) menciona, que antes la sociedad podía producir con personas aisladas, cada una en su sitio, pero que esto no es así en la sociedad de la información...la sociedad de la información, la de la revolución de la inteligencia postula el intercambio. No hay revolución de la inteligencia sin redes, no hay redes sin confianza, no hay confianza sin apertura”. (P.17).

Existe una constante en los registros, en los que se observa que la comunicación con las personas del Centro se da a través de correo electrónico. A través de correo se les solicitan tareas, se convoca a reuniones, se hacen encuestas. No son frecuentes los encuentros personales, la presencia. Si bien la comunicación vía correo electrónico puede ser una vía útil para la comunicación, es necesario complementar con otro tipo de encuentros y de interacción, sobre todo cuando los miembros de la organización se encuentran compartiendo el mismo espacio físico.

Es posible leer en los registros

“intenciono el dialogar más con mis compañeros de área... de normal no sucede, no platicamos. Con la compañera que más platico, lo hago vía Messenger, no en persona y platicamos de cosas triviales, no hemos podido compartir un proyecto de trabajo, quizá sea que cada una tiene sus encargos, quizá celo profesional”. (registro:Ht_bitacoraGC_05)

No hay espacios para trabajar con otros. Hay pocos espacios para construir ideas con otros. Por lo general no hay reuniones de área, la coordinadora del área se reúne en lo personal con cada integrante del área, da seguimiento, dialoga en lo individual, esto ha ido conformando una forma de trabajo. Las reuniones en las que participamos todos los miembros del área son esporádicas y se cancelan con facilidad, no se respeta la calendarización previa de las reuniones.

A este respecto conviene traer a colación lo que señala Pozner (2000) “Es preciso romper la tradición del ejercicio profesional exclusivamente individual y comenzar a gestar un nuevo concepto y una nueva práctica de profesionalismo colectivo” (p.22)

Y no desaprovechar los espacios que si hay, como los momentos en el comedor, los festejos de cumpleaños, el viaje a la playa, estos espacios pueden ser propicios para acrecentar la confianza entre los miembros de la organización. Como menciona Gordó (2010) “...en los espacios de café, descanso, ocio, jornadas, surgen momentos espontáneos de aprendizaje comunitario...”.

2.-Para tener prácticas colaborativas, se requiere incidir en la cultura...

La colaboración puede estar en menor o mayor medida en la cultura de una organización. Cuando está presente favorece la construcción y consolidación de una comunidad de práctica.

Pero no la colaboración forzada o la colaboración sólo en cuestiones de operación, sino la colaboración para llevar a cabo proyectos de trabajo. Cuando esta colaboración hace falta, como se detecta en la comunidad de práctica y en la organización donde se desarrolla el proyecto, resulta necesario incidir en la cultura para favorecerla, para intencionarla.

En los registros se observó la necesidad de generar una mayor cultura de la colaboración en el Centro y en el área de educación.

“no se recibía respuesta de todas las personas a las encuestas y/o preguntas que se enviaban”
(registro:anLaura_bitacora_2)

“falta de articulación de las tres áreas del Centro...,falta de comunicación...de coordinación entre nosotros” (6).(respuestas a la pregunta.doc)

“hay resistencias para trabajar en grupo, se nos dificulta, las juntas de trabajo son áridas y difíciles...” (registro:U2_A2_B3)

“Caigo en cuenta...estoy ya brincando hacia la obtención de la información y no he intencionado la socialización con las personas de mi área y la conformación de una comunidad de práctica”. (registro:U2_A2_B_2)

“...la mayoría de mi área somos personas “serias”, muy formales, un poco rigurosos, autoexigentes, quizá un poco obsesivos en algunas cosas, esto tampoco ha ayudado a que se favorezca otro tipo de relaciones entre nosotros” (registro: HT_bitacora_05)

“...estamos acostumbrados a trabajar en forma individual y no nos gusta que hacemos las cosas mal o que retroalimenten lo que hacemos” (registro:U2_A2_B_3)

Para alterar las rutinas y costumbres arraigadas se hace necesario un cambio en la cultura. Los cambios culturales pueden no gustar, generar molestia, por lo que no siempre son favorecidos por las organizaciones. Toledano (2011) apunta que el cambio “rompe el estado de equilibrio de una situación presente y lo sustituye por un estado provisional, frecuentemente incómodo y tenso para los que lo experimentan, por lo que las personas y organizaciones evitan el cambio”. Claudia Romero (2004) al respecto del cambio señala “Al introducir nuevas prácticas de trabajo que remplazan a los ya establecidos y preferidos modos de trabajar, (el cambio) amenaza a la autoimagen de los individuos. Los intereses creados también pueden ser amenazados: no es raro que las innovaciones impliquen la redistribución de los recursos, la reestructuración de las asignaciones de tareas y la reorientación de las líneas de flujo de la información... también puede exigir que los afectados por ellas renuncien a creencias anteriores para cultivar nuevas lealtades”.

También se identificaron en el área algunas actividades de colaboración incipiente del tipo de “apoyar”, hacer “encargos”, atender situaciones de logística en los encuentros del área, comprar y/o envolver regalos, etc.

También hay avances y se verbalizan frases como la que está en un registro de una junta, en la que un compañero dice:

“...Necesitamos reunirnos nosotros con más frecuencia, rebotar ideas, para no estar multiplicando actividades”. (registro:U2_A2_B_5)

Si bien esto no necesariamente cambiará porque se mencione, se requiere como se señala en las páginas previas, de un cambio más amplio, pero quizá el que se verbalice, sea un indicio de un cambio en la manera como se conciben las cosas, Fullan (2002) expresa con mucha claridad “El cambio real implica cambios en las concepciones y en el comportamiento de los actores; lo cual explica por qué es tan difícil de alcanzar.

“Una fuerza impulsora en mi área es que varias personas tienen conocimiento acerca del tema de los directores. Una fuerza restrictiva es que no tenemos instalada la dinámica de construcción y trabajo de los proyectos en equipo”. Es necesario promover un proceso de “descongelación”, en el que las ideas y prácticas vigentes son cuestionadas y soltadas, con la idea de que se puedan instalar nuevas ideas y prácticas. (registro:U2_A2_B_2)

La colaboración incide en el individualismo de la cultura organizacional, es necesaria la colaboración para poder gestionar el conocimiento, “El aislamiento y el individualismo ofrecen un fuerte marco de protección de las rutinas y con la misma fuerza obstaculizan los procesos de conversión del conocimiento que necesariamente incluye una producción plural, en comunidad”. (Romero, 2004).

3.-La comprensión del rol del gestor del conocimiento, algo vital en un proceso de G.C

De la reflexión de la experiencia y del análisis de los registros disponibles, se percibe que hubo a lo largo del proyecto deficiencias en cuanto al liderazgo del gestor y una comprensión limitada de su rol, de aquí que se afirme que un proyecto de gestión del conocimiento demanda una adecuada atención de este aspecto. Al respecto Canals (2003) menciona algunas capacidades que debe tener un líder o gestor “los profesionales que deben hacer realidad un sistema de gestión del conocimiento tengan una formación adecuada, no sólo desde el punto de vista tecnológico, sino también en otras materias como búsqueda y recuperación de información, usabilidad, arquitectura de la información, inteligencia competitiva, gestión documental, comunidades virtuales, recursos de información” (p.50)

La experiencia en este proyecto lleva a la reflexión de que no es suficiente la formación adecuada, también hay una serie de recursos personales y disposiciones que son necesarias para poder realizar este papel en una organización. Primeramente debe haber una comprensión suficiente de lo que implica el rol y comprensión de los procesos que están en juego en un cambio cultural, así como el conocimiento de algunas estrategias para incidir en el mismo. La posición que se tenga dentro de la organización, las relaciones con los miembros de la organización y un fácil acceso a las autoridades. La disposición personal, paciencia y no tomarse nada personal, tener una visión sistémica y la consciencia de que se participa en la construcción de algo mayor, no sólo de que se cumple con una jornada laboral. Las acciones y la evaluación que se haga de las mismas parten de la óptica de la construcción de una comunidad, una óptica diferente.

Un gestor debe también ser consciente de su propio proceso personal y de lo que se juega y las necesidades que están presentes en las personas.

Atender el elemento “humano”, en la construcción de la comunidad. Esta idea surge del siguiente extracto de una entrevista con un miembro del Área.

“¿cómo se promovía que los directores más experimentados transmitieran sus conocimientos a directores que iniciaban? Formalmente no se hacía nada... Pero informalmente... Antes en las comunidades había varios hermanos, de los cuales unos eran maestros, otros directores, entonces los domingos después de comer nos reuníamos los diferentes hermanos de comunidades, cuando en la ciudad había varias comunidades, los jóvenes organizaban partidos, los directores se tomaban el café juntos y platicaban de lo que hacían, intercambiaban ideas, platicaban de su función de manera espontánea. Esto ya no se da, disminuyeron el número de comunidades, también el número de hermanos”. (registro: U2_A2_B_4)

Al respecto recuperando lo que señala Canals (2003) “Cada uno de nosotros esperamos de las organizaciones en las que nos integramos que contribuyan a satisfacer también nuestras necesidades de interacción social, reconocimiento o incluso afectividad”. (p.52)

De la revisión de los registros es posible apreciar que no se tuvo la capacidad para ser el tipo de gestor de conocimiento que requería el proyecto y el contexto y momento de la organización. Se tuvieron temores, falsas prudencias, inseguridades que no fueron

favorables para la construcción de la comunidad. Se experimentó el proceso de aprendizaje de convertirse en gestor de forma solitaria y aislada y esto en lugar de ayudar, obstaculizó, impidió tener mayores avances.

Hubo También resistencias personales a concretar pasos, a interactuar de otro modo, a arriesgar la seguridad y la imagen personal.

“sigo sintiéndome perdida, confundida, sin mucha claridad de qué proponer” (registro: HT_bitacora_1)

“...aún con mis propias resistencias, me decidí a platicar con una compañera (Ci) y proponerle que no sólo fuera mi informante, sino que me ayudara a construir el módulo de los directores...” (registro:U2_A2_B3)

El registro anterior hace referencia a lo que dice Toledano (2011) es necesario “perder el miedo y experimentar la satisfacción de los primeros logros”. Esos primeros logros, motivan y son detonadores de los siguientes pasos.

Un gestor trabaja para posicionar la gestión del conocimiento como una necesidad común. En este proyecto, después de varios intentos con diferentes temas y necesidades, se optó por el tema de la formación de directivos al ser ese un tema en el que varios del área ya estaban involucrados. Se deben aprovechar los procesos y proyectos que ya están en marcha y de ahí construir la G.C.

Un gestor también deberá desarrollar la capacidad y sensibilidad para identificar a las personas que si están dispuestas y en posibilidad de conformar la comunidad de G.C. Quizá no sean las que en un primer momento parecieran las más adecuadas, pero con esas personas que si quieren se puede avanzar más. Eso sucedió con un miembro del área de educación que por ser mayor y sin una función definida en el Centro, pensé que sería un informante clave, dada su historia en la congregación y en el Centro. Sin embargo por su actitud y disposición, además de sus conocimientos, descubro por los registros que hubiera podido ser un miembro activo de la comunidad de práctica. (registro:U2_A2_B_4)

Un gestor será sensible para aprovechar los procesos y actividades que ya se dan en la organización; para convocar y de ahí tratar de construir una comunidad de práctica. Sin embargo no es suficiente, se necesita intencionar, llevar a cabo muchas cosas, para que efectivamente se vaya gestando una comunidad... además de que también está la decisión e interés de las personas que la conforman, su momento personal...en los registros se observa cómo se trataba de aprovechar otras actividades con la esperanza de que de ahí surgieran miembros para la comunidad y de ahí colocar el proyecto, pero no se lograba.

Otro elemento que está presente en la posibilidad o no de construir una comunidad son las estructuras de la organización. Las estructuras pueden favorecer o limitar la construcción de una comunidad de práctica, y esto como reflexiona Romero (2004), no sólo se trata de deficiencias y formas de ser de las personas, sino que hay estructuras y condiciones en la organización que inciden; algunas situaciones son “...efecto de las estructuras escolares y las condiciones laborales de los docentes”.

4.-Informantes y validadores...

Por lo revisado en los registros y lo reflexionado para elaborar este capítulo es posible señalar que el tipo de relación que se dio con los miembros del área ha sido más como informantes y validadores que de una real comunidad de práctica.

En los registros es posible identificar que se recurría a algunas personas del área en lo individual, para hacerles preguntas, para solicitar su retroalimentación, en especial se recurrió a tres personas del área con las que se tenía más interacción.

El que las reuniones y encuentros hayan sido esporádicos, no favoreció el diálogo significativo, ni que se pudieran reconstruir los marcos teóricos, las premisas y perspectivas individuales existentes.

Es por lo anterior que se señala que la comunidad tuvo más un funcionamiento de validadores e informantes, que de comunidad de práctica consolidada.

Según Wenger (2001) lo que caracteriza o está presente en una comunidad de práctica (CoP) es: El compromiso mutuo; Una empresa o tarea conjunta; Un repertorio compartido.

En este sentido en la comunidad de práctica que nos ocupa, se ha tenido una tarea conjunta, pero falta dar mayores pasos hacia el compromiso mutuo y un mayor repertorio compartido.

Para Nonaka (1994) "el compromiso es uno de los componentes más importantes para promover la formación de nuevo conocimiento en una organización" (p.7).

La existencia de una comunidad de práctica y el tener espacios y tiempo para la interacción, como apunta Nonaka facilita que se compartan las experiencias y perspectivas de los miembros y que se dé un diálogo "significativo" (p.13).

El tiempo de calidad, el dialogo significativo favorecerá entre los miembros de una comunidad de práctica la "reconstrucción de las perspectivas, marcos teóricos, o premisas existentes de manera diaria". (p.12).

4.2 Resultados del Mapeo del conocimiento

En este apartado se da cuenta de los resultados logrados durante la fase de mapeo del conocimiento, a través del cual se buscó identificar el conocimiento existente en la organización y como señala Toledano (2009) detectar si el conocimiento en cuestión había sido abordado antes, y en dónde se encontraba ese conocimiento.

Un mapeo bien hecho brinda una buena base sobre la cual partir a gestionar el conocimiento.

A continuación se presentan los resultados de las acciones planeadas para llevar a cabo el mapeo del conocimiento en la organización, se agregan extractos de la información obtenida.

1. Afinar el tipo de conocimiento que se busca gestionar.

Los registros dan cuenta que inicialmente se buscaba gestionar un conocimiento y después esta búsqueda cambió. En la primera acción del mapeo se hizo una primera exploración

mediante correo electrónico, en esta exploración se buscaba la participación de todos los miembros del Centro. En dicho sondeo se indagó sobre las necesidades que los miembros de la organización identificaban en su relación con los colegios, ésto debido a que el conocimiento que se buscaba perfilar estaba relacionado con la manera como se conceptualizaba y se llevaba a cabo el asesoramiento de las instituciones educativas, por parte del Centro.

La pregunta lanzada fue: ¿cuál crees que es una necesidad o problemática que tiene el Centro en su relación con los colegios? (*registro: respuestas a la pregunta*)

Los registros dan cuenta que inicialmente el proyecto buscaba:

“El conocimiento relevante a recuperar es el asesoramiento de instituciones educativas en el marco de la mejora”. (*registro: 03_esquema_conocimiento_perseguido*)

“Identificar los conocimientos tácitos que tiene la organización con respecto a lo que implica la atención y asesoría de instituciones educativas.

Construir una estrategia más potente de relación, atención y apoyo hacia las instituciones educativas, que realmente impacte en la mejora de sus procesos educativos y escolares.

Socializar la estrategia con todo el Centro”. (*registro: resumen_ejecutivo_2*)

No se dio continuidad a esta temática, por dos razones, a partir de las respuestas se descubrió que no estaba bien focalizada y tampoco se conectaba con ninguna actividad o interés que fuera percibido al interior del Centro, por lo que no se pudo sostener. Por otro lado también se descubrió que era poco viable querer abordar a todos los integrantes del Centro, pues no se estaba suficientemente posicionado frente a ellos y las relaciones e interacción eran intermitentes y poco sólidas.

Sin embargo las respuestas a la pregunta del sondeo anterior arrojaron información interesante con respecto al ambiente que privaba al interior del Centro: (*registro: respuestas a la pregunta*)

- Primeramente, se observó una disparidad en la participación de las tres áreas. De la que se obtuvo más respuesta fue del área de pastoral, seguida del área de educación y de la que se obtuvo menos respuesta fue del área de administración. Ésto puede ser debido a que se tenía mayor interacción con las personas de las dos primeras áreas y quizá también que en la cultura de trabajo del área de administración ha sido poco incentivada la expresión de opiniones y la participación en actividades que no correspondan a esa área.
- Otro elemento que aporta este primer sondeo, es la expresión en voz de varios de sus integrantes de una necesidad interna del Centro, la falta de interacción entre las tres áreas, en las respuestas se expresaba como “falta de articulación de las tres áreas del Centro...,falta de comunicación entre las áreas... falta de coordinación entre nosotros” (6 menciones, de un total de 13), “visiones unilaterales” (1 mención). (*registro: respuestas a la pregunta*)
- Otra mención recurrente en varias respuestas tenía que ver con un posicionamiento lejano del Centro hacia las instituciones a las que ofrece servicios, lo anterior expresado como “poca cercanía a las necesidades y problemáticas de las instituciones (6

menciones) y falta de comunicación con los colegios (5 menciones). (*registro: respuestas a la pregunta*)

- Una falta de claridad de la personalidad y funciones del Centro fue otro hallazgo en este sondeo inicial. El Centro se percibe desdibujado frente a las instituciones, desde la percepción de algunos miembros, “no posee autoridad”, “¿qué es el Centro y cuál es su propósito?”, “no hay una estructura clara”. (*registro: respuestas a la pregunta*)

Se elaboró otro instrumento más exhaustivo que buscaba sondear entre los miembros del área de educación el perfil del conocimiento requerido y que estaba todavía centrado en el asesoramiento escolar. (*registro: 04_perfil_preguntas_2*) Pero no se aplicó y se suspendió un semestre el proyecto, pues no se tenía mucha claridad de por dónde abordar la gestión del conocimiento en el área.

Posteriormente se dieron pasos que fueron acercando el proyecto hacia los proyectos que estaban en marcha en ese momento en el área de educación y de manera más especial a los que tenían relación con los directivos escolares. A partir de este giro se identificó una distancia entre lo que se plasmaba en los documentos y lo que se observaba en la actuación de los directivos.

“una cosa es lo que en documentos se está elaborando acerca de la función de un director y esto es una comprensión de esa función...y otra cosa diferente es la comprensión que de la misma función tienen los colegios y los mismos directores... no hay coincidencias en algunos casos hay mucha diversidad”. (*registro:bit_18_oct*)

2. Identificar las personas a entrevistar y los documentos de la organización a consultar.

A este respecto se identificó como informantes a los miembros del área, en especial aquellos que tenían un mayor involucramiento en actividades relacionadas con los directivos. También fueron contemplados como informantes los directivos en funciones.

Se revisaron los documentos relativos al Programa de Atención a Directivos y los documentos que expresaran el perfil del director.

3. Elaborar preguntas para una encuesta, que llevara a identificar los conocimientos que tiene la organización en relación a la formación de los directivos.

Se elaboró una encuesta para identificar en el área los rasgos distintivos de un director, los problemas que enfrenta, las necesidades de formación que debían ser atendidas y también algunos rasgos a contemplar en las acciones de acompañamiento.

4. Aplicar encuestas y llevar a cabo las entrevistas previstas.

Se envió la encuesta por correo electrónico a los miembros del área, pero únicamente se recibió respuesta de dos personas.

Una de ellos señaló lo siguiente con respecto a los contenidos a abordar:

“Si se buscan contenidos, sería bueno enfocarse a competencias más generales y de orden superior: análisis - reflexión, comunicación, delegación...” (*registro: preguntas_area*).

y esa misma persona no dio importancia, dejó sin contestar, las preguntas que buscaban rescatar los rasgos propios de la organización que debían estar presentes en el acompañamiento y en la formación de directores.

En la otra encuesta se señaló con claridad algunas de las dificultades que enfrenta un director:

“No tener una preparación previa. No tener del todo claros los alcances de sus atribuciones. No estar acostumbrado al trabajo en equipo y a saber delegar y confiar... resuelve por ensayo y error” (registro: preguntas_area).

Y con relación a las necesidades de acompañamiento se identifica:

“Los directores necesitan con quien explayarse y desahogarse. Con quien le pueda dar buenas orientaciones. Con quien le pueda proporcionar una literatura sencilla y “corta” sobre la forma de comportarse, de conocer los problemas, de afrontarlos, de resolverlos” (registro: preguntas_area).

Se aprecia que la encuesta tuvo limitaciones en su diseño, porque no se obtuvo la información que se requería y además no se contó con la participación de un mayor número de integrantes del área.

Aunque no estaba planeado, durante el desarrollo del proyecto un miembro del área inició una actividad en la que se tuvieron varias reuniones con los directivos de Guadalajara, con la intención de dar pasos hacia la elaboración de un perfil del director. Este equipo de directivos validó un primer listado de conocimientos, habilidades, actitudes que debe tener un director (registro: vaciadoequipos_dires). Dos integrantes del área de educación que convocaron a los directivos hicieron la sistematización en forma de competencias y después se envió esa versión por correo a otros directivos de diferentes ciudades para validar el producto elaborado.

Posteriormente no se le dio continuidad a la elaboración y posterior validación por parte de las autoridades, de este perfil, sin embargo la información reflejada en él, fue un buen acercamiento a la realidad de los directivos y aportó elementos para la reflexión del proyecto.

5. Elaborar preguntas para identificar las necesidades de los directivos.

Se elaboró un instrumento para identificar las necesidades de los directivos. Se enviaron estas preguntas a un grupo de seis directivos, los criterios para la elección: que fueran laicos y religiosos; que ya se tuviera cierta interacción y confianza con ellos, de manera de asegurar que si se respondería la encuesta.

La indagación incluía la búsqueda de información sobre qué problemas enfrenta en su función como director, cómo resuelve esos problemas, aspectos que le motivan en su función y aspectos que le desaniman, qué tipo de acompañamiento le gustaría recibir durante su función, áreas en las que necesita recibir mayor formación, sugerencias que se deban tener en cuenta para atender a los directivos nuevos en su primer año.

Se recibieron las respuestas de 6 directivos y la información arrojó un conjunto de necesidades:

- Claridad y conocimiento de las funciones de un director.
- Manejo de conflictos, solución de problemas
- Manejo de sentimientos, asertividad
- Cómo situarse frente a los compañeros, desde un nuevo rol.
- Compartir las vivencias de la función. La soledad del puesto.
- Toma de decisiones.
- Liderazgo
- Comprensión de procesos administrativos
- Generar equipos de trabajo y acompañamiento
- Favorecer la visión compartida
- Atención a padres de familia
- Gestión de trámites con instancias oficiales
- Delegación, seguimiento
- Favorecer un buen clima de trabajo

(registro: preguntas_director) (registro:vaciado_informacion)

También se realizó una entrevista con la persona encargada de dar acompañamiento a los directivos en su primer año de función.

La pregunta que orientó la charla fue: ¿Qué necesidades percibe que tienen los directores en su primer año de gestión? La sistematización de las respuestas se muestra a continuación:

- “-Un mejor conocimiento de la función, expresan que es necesario tener una inducción más amplia.
- Desarrollar habilidades para el manejo de conflictos.
- Saber equilibrar los tiempos entre trabajo y vida familiar.
- Saber cómo asumir el nuevo rol, en una institución donde antes se tenía otro rol y cómo esto afecta las relaciones con los compañeros... ¿cómo situarme ante un nuevo rol y sobre todo frente a los antiguos compañeros? En ocasiones esta situación les genera tensión.
- Se sienten con poca autonomía, amarrados en lo administrativo.
- Claridad en las funciones, en las instituciones grandes, donde hay director general y director de sección, no es muy clara la delimitación de funciones.
- El puesto los pone en situación de mucha presión... considero que es útil que todos tengan un acompañamiento psicológico, por parte de un experto.” (registro: necs_ heste)

Se realizó una entrevista con un miembro del área que tenía muchos años participando en ella, se le consideró informante clave, sobre todo para recuperar los rasgos de un director marista. (registro: notas_entrevista_hno_ch).

De dicha entrevista se rescatan los siguientes elementos:

Desafíos que enfrenta el director	Habilidades que el director deberá desarrollar	Actividades que debe realizar un director
“La forma de relacionarse con las personas.	“Tener buena comunicación Cercanía	“Visitar los salones Participa en las actividades

Corrientes pedagógicas actuales. Valores Exigencias de autoridades educativas Comprender cultura local. Liderazgo ganado. Formación permanente. Reflexión Conocimiento de sí mismo. Crecimiento personal y espiritual”.	Respeto Diálogo Interés por las personas Firmeza”	escolares Retroalimenta a las personas Favorece un ambiente de fraternidad Favorece pertenencia”
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sin estar planeado, se aprovechó un instrumento de evaluación de los encuentros y se preguntó a los directores asistentes, acerca de lo que les gustaría que se abordara en los encuentros presenciales. De lo anterior se obtuvo un número significativo de respuestas de directores que solicitan más espacios formativos que los ayude a desempeñar mejor su función, entre las temáticas destacan las siguientes:

<i>Liderazgo, toma de decisiones, desarrollo humano, habilidades directivas</i>	<i>46 menciones</i>
<i>Temas académico-pedagógicos: metodologías didácticas actuales, la Reforma educativa, la pedagogía marista y retos actuales.</i>	<i>23 menciones</i>
<i>Compartir experiencias entre los directivos de diferentes instituciones, es otra de las expectativas</i>	<i>10 menciones</i>

(anexo:propuestas_dires_clasif_vf.doc)

Se realizó una representación gráfica de las relaciones que se dan al interior del Centro y cómo éste interactúa con las instituciones educativas y sus directores. (registro:mapa_cam) Faltó realizar un análisis para identificar gráficamente las relaciones entre las personas del área (sociograma) y de esa manera especificar con más detalle como lo expresa Toledano (2009) el carácter de las relaciones, su intensidad, antigüedad, intermitencia, calidad emocional, poder.

Al no contar con esta información, no se podía medir si había las posibilidades para que el conocimiento fluyera entre los miembros y si existía el suficiente capital social para llevar a cabo la intervención. Lo anterior fue un dato que no se contempló en el mapeo del conocimiento realizado y posteriormente hizo falta, para un mejor desarrollo del proyecto.

6. Sistematizar la información recabada.

La sistematización de la información recabada, provino de diversos instrumentos por lo que el conocimiento resultante fue muy variado y esto dificultó su sistematización. Además no toda la información fue bien aprovechada y hubo otra que se perdió. Hubo desorden en los archivos de las diferentes etapas del proyecto.

También se denotó un cierto énfasis en recabar información de los directivos, misma que fue de utilidad para la intervención de gestión del aprendizaje, aunque no fue tan claro su aporte al proceso de gestión del conocimiento.

7. Identificar los conocimientos con los que no cuenta la organización.

A partir de los resultados del mapeo se identificó que la organización no contaba con suficiente conocimiento acerca de la formación de directivos. No había experiencias previas de formación en el Centro, únicamente se contaba con la experiencia de acciones puntuales de tipo formativo-informativo, como lo eran los encuentros presenciales de dos días y la inducción inicial de tres días. No se tenían antecedentes de procesos formativos de mayor duración o alcance.

Tampoco se tenían conocimientos en torno a la educación en línea, aunque se contaba con la plataforma Moodle, desde hace varios años, esta no había sido aprovechada y no se habían realizado cursos, sólo se utilizaba como repositorio de materiales para diferentes procesos.

Toda organización tiene un capital estructural sólo que no siempre es suficiente para todas las tareas que se emprenden, en ocasiones el capital estructural de que se dispone es limitado o no favorece lo que se busca.

8. Realizar la búsqueda de conocimiento externo.

A este respecto se hizo uso del capital relacional y se buscaron experiencias de formación de directores en otras Provincias de la Congregación.

En esta búsqueda se quería actualizar el conocimiento relativo a los desafíos que enfrenta un director escolar y las competencias que requiere y se encontró que en los últimos años este tema ha sido muy desarrollado en diferentes países. Se rescataron aportes de Fullan, Hargreaves, Pozner y Harris.

Se buscó información relativa a las condiciones que se debían propiciar en un entorno virtual, así como del rol del tutor de cursos en línea.

En síntesis, los resultados del mapeo arrojan que se tuvo dificultad al sistematizar la información recabada en el mapeo y tener la claridad de cuál era información y cuál era conocimiento de la organización.

Si bien a este respecto los teóricos de la G.C señalan que “información consiste en un flujo de mensajes” y el “conocimiento se crea cuando ese flujo de información se enraiza en las convicciones y el compromiso de un sujeto”. (Cidec) En algunos momentos del proyecto se experimentó una dificultad para diferenciar y reconocer lo que era propiamente conocimiento del área y/o de la organización.

El mapeo del conocimiento arrojó que el área tenía conocimientos fragmentados con relación a la realidad de los directivos, sus necesidades y posibilidades de formación, posiblemente ~~este~~ debido a la fragmentación e individualismo con el que se asumen las acciones enfocadas a los directivos.

Es posible identificar una gran diversidad de necesidades por parte de los directivos, que resulta difícil de abarcar en una única iniciativa de formación, por lo que se debió proceder a hacer una delimitación y selección de las áreas y temáticas a atender.

No fue identificado en el mapeo el nivel de “expertise” de los miembros del área. Tampoco se ahondó en el capital social existente en el área, al inicio del proyecto.

Como se mencionó en párrafos anteriores hizo falta una mejor estrategia para realizar el mapeo del conocimiento y su sistematización, de manera que se pudiera hacer un mejor aprovechamiento del conocimiento presente en la organización.

4.3 Resultados de la Combinación del Conocimiento

En este apartado se presentan los resultados de las acciones planeadas para la fase de combinación del conocimiento.

1. Relacionar el conocimiento interno con el externo.

Posterior al mapeo se contó con una gran cantidad de temáticas a abordar, con relación a la formación de directivos y un conjunto más amplio de información proveniente de los directivos y otros actores.

De lo recabado en el interior de la organización destacaban elementos que apuntaban hacia acercar al director a la reflexión de algunos referentes teóricos para que realizara mejor su función. Entre los que se encuentran: liderazgo, delegación, toma de decisiones, comunicación, clima laboral, manejo de conflictos, entre otros.

Por otro lado la búsqueda de conocimiento externo arrojó que había que incidir en la profesionalización de la función directiva, por lo que cobraba especial importancia enfoques como formación in situ, compartir experiencias con otros, reflexión sobre la práctica, análisis de casos.

2. En base al propósito del proyecto, decidir qué conocimiento se utilizará para la intervención.

No se logró tener suficientes espacios de diálogo y reflexión con los integrantes del área, mismos que incidieran en la reconfiguración de los esquemas mentales, en el cambio de creencias.

Lo anterior y las condiciones de falta de tiempo y espacios de diálogo fue generando que la decisión de cómo se abordaría la formación de los directivos, fuera más basada en opiniones individuales y acuerdos rápidos, que en consensos más reflexionados y discutidos, de forma más prolongada.

Se llevó a cabo una reunión con los miembros del área para identificar las necesidades de formación de los directivos. De esta reunión se rescataron algunos elementos importantes a ser tomados en cuenta para la definición de la primera intervención de la G.A:

*“Espacios para compartir con otros lo que se enfrenta en la función.
Formación.*

Reflexión sobre la práctica.

El manejo del tiempo...

Simplificar, ir quitando cosas de lo que pedimos..." (registro:U2_A2_B_5)

Uno de los participantes en la reunión aporta: *(registro:U2_A2_B_5)*

"Posicionar el proyecto e institucionalizarlo; continuación de la inducción; trayecto formativo; claridad en el alcance y temas...

"primero que nada quiero felicitarte, creo que esto responde a una necesidad, va a ser muy valioso, es una iniciativa interesante". ..recomiendo engancharla a un proceso más amplio de atención a directivos,... de manera que tenga más fuerza... que sea visto también no sólo como algo que se les solicita, sino como un apoyo, un andamiaje para el director... que sea algo claramente institucional, a largo plazo,... una visión más amplia, no sólo una iniciativa aislada... también que sea planteada como una continuación al proceso de la inducción... yo lo veo como un "trayecto formativo". Te sugiero que se presenten a los directores los objetivos, nuclearlo en unidades temáticas, para que tengan un horizonte temático claro, dónde empieza y dónde termina... así como que tengan claro qué se les solicita, cuáles serían los requisitos necesarios.... Que se tenga más claridad de cómo será ese itinerario.

Ver qué cosas incluir de plan de gestión... y de otros formatos que ya se les solicitan ahora, también incluirlo... intencionar en las actividades que propongas que ellos recurran en algunas a sus consejos directivos, de manera que se intencione la colegialidad. Apunta que le parece que es una buena oportunidad para hacer algo así en este momento".

El H. CH, aporta los siguientes elementos en esa misma reunión:

"Que sea un proceso sistemático

Cercano a los directores

Institucional, con aval de la Provincia

Ubicarlo dentro del plan de acompañamiento" (registro: U2_A2_B_5.doc)

La coordinadora del área apoya las ideas que van surgiendo y agrega:

"incluir en los temas algo de lo marista" "que sea continuación de la inducción" "cuidar la forma como se presenta, la convocatoria, darles una constancia" (registro:U2_A2_B_5)

3. Determinar, a partir del propósito del proyecto, cuál conocimiento externo se utilizará.

Como se mencionó anteriormente se optó por conocimiento externo relacionado con la reflexión sobre la práctica, las condiciones que había que cuidar en la educación en línea, tanto en las estrategias, como en el rol del tutor.

También se utilizó conocimiento de teóricos externos en torno al cambio, la innovación y al rol del director.

4. Diseñar la intervención para gestionar el aprendizaje.

5. Validar el diseño de la intervención.

6. Hacer ajustes del diseño, a partir de las observaciones recibidas.

Se tuvo un paso 7 que no estaba contemplado, que fue volver a implementar la intervención del aprendizaje con un nuevo grupo de directivos y donde participaran más miembros del área y este surge como consecuencia de la difusión y comunicación de los resultados del pilotaje.

Por ser los pasos 4, 5 y 6 acciones que están muy relacionadas unas con otras, se presentarán juntas, el diseño de la intervención, la validación y hacer ajustes, a partir de la validación.

En la primera intervención de gestión del aprendizaje (pilotaje) (2011-2012) se decidió abordar las siguientes temáticas a lo largo de nueve semanas.

sem	Tema
0	Bienvenida
1	Actividad de presentación personal
2	Función directiva- antecedentes
3	Función directiva- bitácoras
4	Continuación trabajo con bitácoras
5	Función directiva- videos directores sep
6	Estilo de liderazgo
7	Función directiva hoy- Competencias
8	Continuación competencias
9	Mejora de la gestión- Plan de gestión directiva

En el siguiente ciclo escolar, después de presentar la evaluación de la experiencia de pilotaje, la retroalimentación y evaluación de los participantes, se reunió nuevamente a los integrantes del área y además esta vez se invitó a miembros de otras áreas, que habían escuchado de la experiencia previa y estaban interesados en participar.

Esta reunión se destinó a la reflexión sobre las posibilidades y características de una nueva intervención.

Seguía presente la idea de que fuera una actividad que complementara y diera continuidad a la inducción presencial de directivos, por lo que cada área debía identificar aquellas temáticas a abordar y habilidades a desarrollar, que fueran propicias para un formato en línea.

Se acordó también que habría temáticas de las tres áreas y que en la conducción de los módulos intervendrían integrantes de dichas áreas.

Se rescatan algunos fragmentos del registro de dicha reunión:

“guardar el equilibrio entre los temas por áreas”

“yo considero que deberíamos definir más los objetivos, porque ahorita está todavía muy amplio, muy vago, eso da pie a muchas cosas... ¿qué se quiere lograr?... delimitar más los objetivos...quizá uno general y común a todos, el general del trayecto y otros particulares de nuestras áreas...”

“el objetivo general podría ser algo como: dar continuidad a la inducción y darles elementos para que se desempeñen mejor” ...

“para que comprendan mejor su función...”

“yo que soy nuevo aquí me surgen otras preguntas: ¿quiénes y cuántos participan? ¿está pensado o enmarcado en un esquema o programa de formación más amplio? ¿está enmarcado en un esquema de obligatoriedad? ¿hay algún incentivo? ¿ya están definidos los ejes de formación?”... pudiera ser que se tengan bloques adicionales que puedan elegir de acuerdo a sus intereses...

“es importante identificar otros elementos, como la importancia de que aprendan desde su realidad... la necesidad de compartir con otros... no podemos sustituir otras cosas...”

“entonces se tiene más claridad en el objetivo, el alcance: prolongar la inducción al puesto y darle las herramientas para su actuación”

“otra idea es que podemos preguntar al inicio los temas de interés...”

el h.ch señala: “ a veces lo que se hace por mientras dura mucho tiempo...” “...hay cosas que brincan cuando ya son encargados, pero no se entiende el sentido y se toman decisiones equivocadas...”

“no es repetir lo que se dijo en la inducción, sino profundizar.”

“...acompañar a los directores y darles seguimiento” (*registro: reunión_12*)

Posteriormente en otra reunión se hizo una primera elección de los posibles módulos a trabajar, así como de la duración de la intervención y de la distribución de las semanas. Esa selección se fue refinando, debido a que no se podía alargar mucho la intervención, pensando en el tiempo de que disponen los directores.

En esta definición de los módulos participaron integrantes de las áreas de educación y de pastoral, los de administración aunque estaba contemplado que participaran, al final se abstuvieron por falta de tiempo.

El interés por desarrollar una empresa conjunta, surge de varias maneras, por un lado en la inducción presencial están involucradas las tres áreas, por lo que se les informó de esta intervención en línea, y de la conveniencia de su participación. También hubo pláticas informales con miembros de otras áreas en las que se dialogó acerca de lo que se estaba haciendo en el pilotaje y con los miembros del área de educación fue consecuencia de haber trabajado en el pilotaje y después de lo que se obtuvo de la difusión de resultados del mismo, se vio la necesidad e interés de continuar y mejorar esta intervención con la participación activa de más personas. Como se sabe, el tener una empresa conjunta es uno de los elementos que intervienen en la conformación de una comunidad de práctica, personas reflexionando y dialogando en torno a una tarea en común.

Temática abordada en la segunda intervención) 2012-2013
(registro:calendarización_modulos)

sem	Tema
0	Bienvenida
1	Actividad rompe hielo- presentación de los participantes
2	Desafíos e importancia de la función directiva
3	El director Marista
4	Competencias profesionales de los directivos
5	Delegación
6	Trabajo colegiado
7	Acompañamiento del desempeño docente
8	Directivos y pastoral
9	Pastoral Marista. Dimensiones y pautas
10	Pastoral Marista y nuestra Plop 2012-2013
11	Cambiar o entender el paradigma. Hacer pastoral en la escuela o asumir la escuela como pastoral
12	Comunicación y clima laboral
13	Administración
14	Administración

4.4 Resultados del Uso del Conocimiento o Gestión del Aprendizaje

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la intervención en línea que se realizó con directivos escolares y lo sucedido durante el proyecto.

Propósito de la Intervención

El propósito que se planteó en la intervención fue mejorar la formación de los directivos, mediante actividades orientadas a la construcción de referentes alrededor de la función directiva, propiciar la reflexión sobre su práctica y compartir con otros directivos.

Para el tratamiento de los resultados se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. Identificar la participación de directivos y tutores.
2. Identificar las actividades utilizadas por los tutores.
3. Identificar los recursos utilizados en el curso.
4. Identificar las buenas prácticas de los tutores.
5. Elaborar una síntesis de las principales aportaciones de los directivos, con respecto a su función directiva.

6. Análisis de las necesidades expresadas en los foros.
7. Identificar algunos patrones con sus respectivas viñetas

Generalidades de la intervención

La intervención de gestión del aprendizaje tuvo una duración de 13 semanas, de octubre de 2012 a febrero de 2013. Se organizó en 12 módulos, de los cuales 11 tuvieron una duración de una semana y 1 de dos semanas. En total se abordaron ocho temáticas relacionadas con la función directiva.

Se llevó a cabo de manera virtual, utilizando la plataforma para cursos Moodle.

La comunidad de Aprendizaje estuvo constituida por diez directivos de diferentes instituciones educativas. Cinco mujeres y cinco hombres.

Los directivos están conformados por directores de sección (4), directores generales (3) y coordinadores académicos (3).

Iniciales	sexo	Puesto directivo	Puesto previo
Vi	M	Director de secundaria	Docente de secundaria
Ma	F	Director general	Coordinadora académica
An	F	Director de primaria	Docente
Mo	F	Coordinación académica	Coordinación académica sin nombramiento y responsable de psicopedagógico
ML	F	Coordinación académica	Coordinación académica sin nombramiento
Me	F	Coordinación académica	Docente de primaria y tareas de coordinación académica de manera informal
LA	M	Director de bachillerato	Director de primaria
PN	M	Director general	Sacerdote, nuevo en la institución
Ro	M	Director de primaria	Asesor externo, nuevo en la institución
En	M	Director general	Docente de bachillerato

En el curso participaron siete tutores, que tenían el rol de ser facilitadores de los módulos, proponer las actividades, interactuar y retroalimentar a los alumnos. De dichos tutores, la mayoría pertenecían al área de educación (6) y del área de pastoral (1). Hubo además otros observadores de la actividad, de las áreas de educación, pastoral y administración (7), los cuales tuvieron acceso para observar el desarrollo del curso, de manera que en el futuro se puedan involucrar más en él.

iniciales	sexo	rol	área
AI	F	Tutor/coordinación	Educación

Ar	M	tutor	educación
Ir	F	tutor	educación
Hch	M	tutor	educación
Ce	M	tutor	educación
Hes	M	tutor	educación
Ar.F	M	tutor	pastoral

Ci	F	Observador	educación
Ang	F	Observador/validador	pastoral
Me	M	Observador/validador	pastoral
Hhp	M	Observador/validador	pastoral
Hal	M	Observador/validador	pastoral
Hag	M	Observador/validador	pastoral
Ma	F	observador	administración

Es posible apreciar en la tabla que el mayor número de tutores pertenecían al área de educación, esto puede explicarse debido a que las actividades formativas de los directores inicialmente fueron planeadas y llevadas a cabo desde esta área y que en el transcurso del tiempo se han ido involucrando más las áreas de pastoral y administración.

Cabe mencionar que aunque un solo integrante de pastoral fungió como tutor, el diseño de actividades fue dialogado de manera permanente con los demás integrantes de pastoral y varios de ellos se mantuvieron como observadores del curso.

La participación más limitada fue del área de administración que no logró dedicar tiempo para participar de forma más activa en esta iniciativa de formación

4.4.1 Resultados en los directivos participantes- La Comunidad de Aprendizaje

En este apartado se presentan algunos de los resultados de aprendizaje generados, como producto de la intervención.

- **Logro de los objetivos perseguidos:**

Con relación al qué tanto se lograron los objetivos perseguidos. En los registros es posible identificar referencias de los participantes, que hacen pensar que si se lograron los objetivos de reflexionar sobre su función directiva, también el de proporcionarles referentes para una mejor comprensión de su rol, así como el objetivo de compartir experiencias con otros directivos.

A continuación se ejemplifica el logro del objetivo con algunas viñetas de expresiones de los directivos.

Construcción de referentes en torno a la función directiva:

Durante las interacciones en los foros del curso en línea, es posible identificar que las actividades que realizan los directivos les permiten construir referentes, que les ayudan a ampliar la comprensión que tienen de la función directiva.

(Registro_act_FORO_AVISOS)

Los directivos se enfrentan a nuevas demandas en su gestión, que van más allá de ámbitos organizativos y de administración escolar. Los participantes del curso expresan algunos ámbitos en los que se les demanda una actuación.

“la gestión escolar, que nos toca como directivos, es la toma de decisiones que tiene por finalidad focalizar a la institución alrededor del aprendizaje de calidad de todos y no de algunos.(ML)

“la educación y los modelos de gestión, han de centrarse no sólo o prioritariamente en el currículo y en el cumplimiento del mismo... que descubra su quehacer en el ámbito de formación de sujetos” (vi).

“Una gestión pedagógica en todos sentidos” (Mo)

Para Pozner (2000) los directivos enfrentan el desafío de concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos. Se requiere de una gestión educativa superadora de viejos esquemas de administración y organización y redefinir las competencias.

La acción directiva es más amplia: gestión de la información, diseño de estructuras y la conceptualización de estrategias... (Gordo, 2010)

También se expresa en los foros un reconocimiento de la necesidad que tienen de aprender acerca de su función y mantenerse en un continuo aprendizaje.

“el papel de los actores en la nueva escuela, hay que aprender todos, involucrar a los padres y docentes en el proyecto” (Mo)

“Estamos caminando y gracias a este acompañamiento en cuanto a actualización y capacitación, más el que cada uno está recibiendo en forma personal, nos ayudarán a cada día mejorar nuestras capacidades y poder ser los directivos que se espera de nosotros”(ML).

Gairín (2011) comenta que se deben de reformular las competencias profesionales de los directivos y favorecerlos a través de la formación inicial y continua. (p.37)

Gordó (2010) por su parte señala que el cambio constante al que están sometidos los centros educativos, hace que el conocimiento acumulado durante años por los directivos sea insuficiente.

Acerca de la reflexión sobre su actuación:

En otros fragmentos rescatados de los foros, los directivos dan muestra de que lo revisado en el curso, a través de videos, lecturas y los propios comentarios de sus compañeros, los invita a la reflexión sobre lo que realizan. Se cuestionan lo que vienen haciendo, descubren elementos en su actuación, hacen una valoración distinta de lo realizado, se replantean sus acciones y tienen presente la importancia de reflexionar sobre su actuar.

“me lleva a la reflexión de repensar lo que hago como directiva” (An)

“Esta conferencia me estimula para buscar la Coherencia Institucional” (Ma)

“Esto me lleva, a re-valorar el quehacer cotidiano” (vi)

“como director me hace falta motivar, orientar, acompañar más a mis maestros para que esto genere constancia, esfuerzo, actitudes positivas: para que yo y ellos seamos ejemplo. Tenemos que construir juntos la escuela con rostro Mariano. (ma)

“...hijo aunque seamos los mismos no hagas lo mismo siempre” “¿Qué entiendo por "nuevo"? y ¿Hasta qué punto estoy convencido y dispuesto a renovarme?” (LA)

“Es por eso que tengo que estar convencido y dispuesto que lo "nuevo" me lleva a replantear mi actuar, ser sensible a los cambios, abierto a la reflexión y sobre todo con una visión amplia pero enfocada en lo esencial” (LA)

“me invita a reflexionar, la posibilidad de crear una cultura de aprendizaje, de centrar la gestión en lo pedagógico, desde todas las instancias” (Mo)

Para Shön (1998) la reflexión sobre la práctica es necesaria, ya que “a medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar en lo que está haciendo...”(p.66) A través de la reflexión puede dar un nuevo sentido a las situaciones y a las comprensiones tácitas.

Acerca del compartir con otros:

En varios momentos en los foros es posible ver cómo se retroalimentaban entre ellos, compartían experiencias, se apoyaban. Esto era uno de los objetivos que se perseguían, que los directivos lograran vincularse con otros directivos de la red de colegios, de manera que

no vivan su función en aislamiento, que vayan construyendo una pequeña comunidad virtual en la cual compartir sus preocupaciones, sus aprendizajes con otros directivos, que enfrentan situaciones similares y en donde puedan recibir apoyo.

“Vi comparto contigo el hecho de que al buscar estar cercano con los compañeros profesores se asume como que se está fiscalizando; pero yo te invito a que insistas...” (LA); “Creo que compagino en gran parte contigo Vi, pues yo también” (An);”

“Vi, me ha gustado mucho leer tu comentario por que...”(Ma)

“Mo lo que comentas tiene eco también la situación por la que atraviesan los jóvenes actualmente...”(LA)

“¡Excelente reflexión! ML, que he tomado algunas de tus ideas para comentarlo en mi próxima reunión de maestros, especialmente el cuidar el ambiente de aprendizaje, ese acercamiento de cariño, esencial” (An)

“... se requiere activar actuaciones sobre los líderes escolares como, por ejemplo, la formación inicial, el perfeccionamiento continuo y la creación de espacios y foros, más o menos formalizados, para la interacción y el debate profesional (Navarro, 2009 en Gairín, 2011) p:14.

Con la descripción que se hace en los párrafos anteriores se puede afirmar que los participantes logran en buena medida los propósitos que se planteaban en la intervención, si bien son propósitos que no se logran con una sola experiencia, sino que son un proceso y más que lograrlos se pueden dar avances.

Dichos avances no son idénticos en todos los participantes, dependen de su grado de implicación, de su participación, de sus necesidades personales, de las condiciones particulares que se tenían al momento de la intervención, de lo que cada uno va enfrentando en su gestión. En este grupo de directivos se apreció un ritmo y trabajo diferente, hubo directivos en los que se apreciaba mayor profundidad en sus reflexiones y una participación frecuente, hubo otros que participaron muy poco. Y otro grupo tuvo una participación intermedia entre los dos anteriores.

Por la manera como se fue desarrollando la intervención y la disminución de la participación, hacia el final de la misma, es posible suponer que el que no hubiera una participación en niveles más constantes de todo el grupo, fue generando desmotivación.

Con relación a si la comunidad de aprendizaje en su conjunto consiguió el propósito, se puede afirmar que si fue conseguido en gran medida y esto lo indican las respuestas que dieron en la evaluación de la intervención y que se presenta a continuación.

▪ **Evaluación de la propuesta formativa desde los participantes**

Se entregó un instrumento de evaluación a los participantes. De los diez directivos, siete evaluaron la actividad.

Se presenta una síntesis de cómo evalúan los directivos la actividad formativa en línea.

(registro: vaciado_evaluacion_tutores)

-Los participantes evalúan de forma positiva la experiencia en línea. Entre los calificativos que utilizan están: interesante (2 menciones), sencilla, activa, valiosa, oportuna, aplicable, muy completa, ardua.

En la misma respuesta, algunas expresiones dan cuenta de la utilidad: amplía el panorama de la labor, de apoyo, se ampliaron contenidos, suscitadora de reflexión (2).

-Todos coincidieron en que si les ayudó a reflexionar sobre su función directiva.

- Los participantes refieren que si les aportó elementos para ampliar su visión acerca de la función directiva.

- Los participantes responden que en cierta forma se logró compartir ideas y experiencias con los otros directores y que en momentos fue enriquecedor, aunque también hacen mención que hizo falta una mayor participación.

-Con relación a los módulos, se les pidió que marcaran los mantendrían en futuras experiencias y cuáles no:

Módulo	SI	NO
1.-Actividad de Presentación	x (6)	x (1)
2.-Desafíos e importancia de la función directiva – A.L	x (6)	
3.-El Directivo Marista- H.CH	x (7)	
4.-Competencias Profesionales de directivos- H.E	x (7)	
5.-La Delegación- Ar.P	x (7)	
6.-Trabajo Colegiado y Colaborativo- Ce	x (7)	
7.-Acompañamiento al desempeño docente- Ce	x (7)	
8.-Directivos y pastoral (afirmaciones en relación a la pastoral)- Ar.F	x (6)	x (1)
9.-Pastoral Marista. Dimensiones y pautas – Ar.F	x (7)	
10.-La Pastoral Marista y nuestra Plop- Ar.F	x (6)	x (1)
11.-Pastoral: Cambiar o entender el paradigma- Ar.F	x (6)	x (1)
12.-Clima Laboral y Comunicación- Ir	x (7)	

En general los participantes comentan no haber tenido dificultades técnicas con el uso de

la plataforma Moodle. Sólo dos personas refieren haber tenido dificultades al inicio, por desconocimiento de la plataforma y del uso de los foros. Una persona refiere que Moodle es una buena herramienta, pero que se requiere de mucho tiempo.

- Con relación a lo que implicaban en tiempo las actividades, dos personas lo consideraron adecuado en tiempo y esfuerzo, las otras cinco consideraron que si les demandaba tiempo y que en ocasiones no podían revisar todas las actividades y comentarios.

- Temas que requerían más tiempo:

-Delegación.

-Acompañamiento al docente.

-Trabajo colaborativo.

Temas que sugieren tratar en experiencias futuras:

-Un planteamiento más práctico sobre el área de pastoral.

-Lo administrativo.

-Asertividad.

-Solución de problemas.

-Filosofía marista

-Reglamento laboral.

- Entre las recomendaciones que hacen los participantes a los tutores están:

Dar más tiempo a cada módulo.

Insistir en la participación de todos.

Continuar retroalimentando y recomendando lecturas.

Mayor unidad entre los módulos.

Tener un proyecto en conjunto, ideado, planeado y unificado.

Lecturas menos extensas.

- De las actividades que sugieren los participantes están el tener un encuentro en “tiempo real” y participaciones programadas en un solo momento.

También sugieren una mediación intencionada de los foros, para suscitar una mayor reflexión y coincidencia.

- Los directivos evalúan su disposición y compromiso como bueno, aunque también hacen mención de que en algunos momentos tuvieron ausencias.

Sólo un directivo evalúa su participación como muy mala.

-Refieren que el tiempo y las demandas de la función directiva, fue lo que impidió la

participación de los directivos en algunos momentos.

Una persona refiere también fallas con la conexión a internet.

-Por último los comentarios que hacen los participantes para futuras actividades en línea son:

Seguir haciendo la actividad (1)

Dar continuidad a lo trabajado (2)

Agradecimiento al equipo (2)

Ingresar todos al mismo tiempo o un día establecido (1)

Dar mayor tiempo para realizar la actividad (1)

Participación de los directivos (alumnos) en el curso

En la siguiente tabla se muestran los ingresos de los directivos a la plataforma, durante la actividad.

	participantes	#ingresos/días
N	Vi	46
	Ma	46
N	An	43
	Mo	42
	ML	26
	Me	16
	LA	14
N	PN	8
N	Ro	8
N	En	6

(la intervención en línea tuvo una duración de 13 semanas, sin contar las semanas de suspensión por periodos vacacionales)

La tabla muestra cómo se desarrolló la participación de los directivos durante la intervención. Cerca del 50% de los directivos tuvo una mayor participación, otro 20% tuvo menor participación, su presencia era intermitente y el 30 % restante tuvo una participación muy limitada, ya que hubo varios módulos a los que no ingresaron. La media de participación fue de 25.5.

La letra “N” en la tabla señala las personas que no habían tenido relación en otros ciclos escolares con el centro que impulsó la inducción de directivos, el resto, si eran personas conocidas y con las que se ha tenido interacción en diferentes puestos, previos a este. Lo anterior hace pensar que ese capital relacional previo que se tenía con la mitad de los directivos pudo ser favorable para la participación, porque está presente en los que tuvieron mayor participación, aunque no determinante porque hubo dos personas que siendo nuevas participaron activamente.

Aunque la tabla no lo muestra, cabe señalar que hubo una participación más alta en los primeros módulos y después fue decayendo la participación en los módulos finales.

Las producciones en los foros permiten afirmar que las actividades de formación propuestas en esta intervención en línea han enriquecido la inducción de los directivos y si bien hay muchos elementos que se deben seguir reflexionando y afinando, esta intervención ha sido una buena oportunidad para atender la formación directiva de una manera más más consensuada y dialogada entre los diferentes actores y menos fragmentada.

4.4.2 La comunidad de Gestión del Conocimiento

Como se ha señalado en otros apartados del informe, una de las dificultades mayores en este proyecto fue la constitución de una comunidad de práctica. En una parte originada por la falta de experiencia y resistencias que tuvo el gestor del conocimiento y de otra parte, por condiciones de la cultura de la organización y algunas barreras, que no favorecieron que esto se diera, de mejor manera.

A continuación se presentan algunas afirmaciones que pretenden expresar los procesos que vivió la comunidad:

1. Una comunidad con diferentes niveles de participación...

A lo largo de las diferentes etapas de la intervención se recibieron colaboraciones importantes y también se contó con la validación de las acciones por parte de diferentes miembros del área.

No se logró consolidar un grupo que trabajara en forma permanente como comunidad en la reflexión y construcción de la intervención de gestión del aprendizaje con los directivos.

Se observa que en la comunidad se generaron diferentes niveles de participación, por parte de los miembros. Es posible apreciar que pocos de los miembros se ubicaban en el núcleo, es decir en la dirección de la comunidad, donde se discute y debate sobre el tema y motivan a que se vaya más allá, aunque no permanecían en el núcleo, iban y venían. Otros de los integrantes se ubicaba entre el grupo activo, participando, acudiendo a los llamados, sin la misma intensidad que los del núcleo, otros se ubicaban como miembros periféricos, que seguían la actividad, sin participación directa, como observadores periféricos. En algunos momentos es posible apreciar también miembros externos, que tienen cierto interés en la Comunidad de práctica. Esto no se dio en todo momento de la misma forma, fue variando,

según las circunstancias, subía y bajaba...en momentos parecían no tener ningún miembro, en otros momentos sólo tener validadores y en otros momentos miembros activos.

Se realizó una primera actividad formativa para directivos en Moodle, a manera de pilotaje, esta se compartió con los integrantes del área de educación validaron la actividad y aportaron información, pero en esa ocasión no participaron como tutores del curso.

Posteriormente se les presentó la evaluación del pilotaje y en esa evaluación se dialogó sobre la conveniencia de que la actividad en Moodle se intencionara como continuación de la inducción, se involucraran más personas de las tres áreas. Se logró que hubiera una participación más activa de varios miembros del área, como tutores del curso en línea, lo cual se considera un avance.

Se tuvieron dificultades para mantener una construcción colaborativa de la intervención y compromiso con la misma. Se tuvieron pocas reuniones y en estas se definían generalidades de la intervención, se le daba continuidad al trabajo a través de correos electrónicos, pero en ocasiones no se respondían los correos y se debía buscar a las personas de manera directa.

“Me parece que con el resto, que no han contestado, voy a tener que acercarme personalmente y ver qué opinan y/o qué dudas tienen...” (registro:acciones_05_cp)

Algunos no daban continuidad a las tareas que se planteaban en las reuniones. Por ejemplo cuando se solicitó que ingresaran a la plataforma y después dieran una aportación de posibles temas para trabajar con los directivos, sólo una persona respondió y envió lo solicitado.

Se tuvo que enviar un recordatorio y buscar en forma personal.

Hasta el día de hoy, sólo dos personas de han entrado a la plataforma... les envié un nuevo correo de recordatorio...“Te recuerdo de entrar a la plataforma con tu usuario y contraseña y enviarme el tema que consideres se debe incluir, en la continuación de la inducción para directivos.” (registro:acciones_05_cp)

“...la verdad ahorita no tengo tiempo para entrar a la plataforma... estoy saturada, estoy rebasada por el trabajo que tenemos... y un poco desilusionada por la formación de los directivos...” (registro:acciones_05_cp)

Ninguna persona respondió a una actividad propuesta a lo largo de la intervención, que tenía como intención reflexionar y aprender de la experiencia, conforme sucedían los módulos, no dejarlo hasta el final.

“les propongo que semanalmente me envíen una breve retroalimentación de la secuencia didáctica propuesta, no para que el facilitador la cambie, sino para ir aprendiendo de esto y mejorarlas en el futuro. -¿Consideras que la secuencia propuesta favorece la reflexión sobre la práctica directiva? -¿Consideras que se aportan elementos para la formación del directivo? -Se da la oportunidad de que compartan con los otros directivos. -Otra observación”

(registro:acciones_05_cp)

La revisión de los registros de la plataforma Moodle, arrojan que la mayoría de los tutores sólo entraban a la plataforma cuando les tocaba dar seguimiento a su módulo y dejaban de participar cuando el módulo era de otra persona.

Faltó promover un mayor número de sesiones donde se dialogara sobre la intervención, así como donde se fomentara más el compromiso con la actividad.

Para concluir esta primera afirmación es posible identificar una comunidad de práctica ya que como anota Sanz (2008) “La comunidad de práctica es un grupo de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional...” lo anterior si se cumple ya que es una comunidad que mostró dedicación en llevar a cabo una actividad formativa para directivos, sin embargo Sanz apunta que este grupo de personas profundizan en su conocimiento y pericia a través de una interacción continuada, y en el caso de esta comunidad de práctica no se logró del todo que la interacción se mantuviera ~~continuada~~ durante todo el tiempo.

2. Se incide en la cultura del área,... a pesar de ella.

Esta afirmación intenta expresar que aun cuando se presentan condiciones en la cultura de la organización que no favorecieron una mejor conformación de la comunidad de práctica, es posible identificar avances, que hacen pensar que con el proyecto se ha incidido en la manera como se abordan los proyectos, en la forma como se implementan y en la forma como se interactúa. Es decir se ha incidido en la cultura de la organización y en mayor medida en la cultura del área.

Lo anterior se describirá con mayor amplitud a partir de ejemplos, en los que es posible observar como condiciones que han prevalecido en el funcionamiento de la organización han presentado fisuras y a partir de ellas, indicios de pequeños cambios culturales.

A partir de la clasificación que presenta Gordó (2010) es posible identificar en esta organización los siguientes rasgos predominantes que corresponden a una cultura fragmentada y de tipo individualista.

- Rasgos en la cultura organizacional
Fragmentada/individualista (Gordó, 2010)*
- ✓ Los procesos y la información se va generando y es conocida por pequeños grupos, dejando al margen a otros miembros de la organización
 - ✓ Se tiene una estructura organizativa que obedece a necesidades normativas y se utiliza según intereses de grupos afines al equipo directivo.
 - ✓ No se favorece la implicación y pertenencia de los miembros en la vida de la organización.
 - ✓ Se percibe desmotivación en algunos grupos de la organización.
 - ✓ La interacción para el trabajo es reducida y fuera del horario de trabajo es casi nula.
 - ✓ El equipo directivo pacta individualmente con cada persona su aportación al proyecto.
 - ✓ Las decisiones las toman los directivos junto con algunas personas cercanas a la dirección.
 - ✓ Hace falta en la organización un liderazgo más claro y efectivo.
 - ✓ No se tienen estrategias para la difusión y uso de la información, cuando los miembros reciben formación.

Con relación al rasgo de la centralización en la toma de decisiones, en la figura de la coordinación del área. Las reuniones de trabajo del área, son convocadas por la coordinación, así como la asignación de las tareas. Los apoyos de un compañero hacia otro, son por lo general solicitados por la coordinación.

En el transcurso del proyecto se ha visto una mayor descentralización de algunas decisiones, se han realizado acciones para favorecer un mayor empoderamiento individual, una mayor delegación de tareas y cauce a iniciativas individuales.

“... la iniciativa de la coordinadora para este semestre es que formemos equipos entre nosotros para atender algunos de los encuentros con personal de los colegios, ...que haga

equipo con ce, para trabajar el tema de la lectura y también para apoyarlo en el encuentro de coordinadores de inglés... a otra compañera le pidió que le ayudara en el encuentro de psicólogos... también nos pidió que hiciéramos equipo tres para diseñar el proceso de evaluación)” (25 sept-12)

Se aprecia un mayor acercamiento entre las personas para solicitar apoyos, sin necesidad de recurrir a la figura de la coordinación. Así como para convocar a reuniones y a la solicitud de trabajo.

Otro elemento en el que se observa un avance es en el reconocimiento de que es insuficiente y está agotado el recurso del correo electrónico, para entrar en contacto con personas al interior del centro, que se hace necesaria una interacción personal, para una mejor comprensión de las percepciones de los participantes, para que las cosas sucedan y para identificar las posibles resistencias.

“Más adelante nos reuniremos para definir en conjunto los contenidos de este trayecto formativo.

Este correo tiene la intención de mostrarles el ppt que fue presentado a los directivos y también pedirles que vayan ustedes imaginando algún tema que se pudiera abordar por este medio” 21-agos-12

“Me gustaría convocar a una breve reunión con la intención de iniciar la preparación del trayecto formativo en línea para directivos, es decir la continuación de la inducción.

Pongo a su consideración las siguientes posibilidades, les pido me digan cuál les queda mejor...”(registro:acciones_05_cp) (4 sept-12)

Durante la intervención el diálogo personal, cara a cara, en lugar del uso de correo resultó ser más efectivo para lograr una respuesta. Un ejemplo de lo anterior, recuperado de los registros:

“Fui con (h.e), encargado de dar acompañamiento y visitar a los nuevos directores en sus colegios. Como tampoco ha entrado a la plataforma, ni ha dado sugerencias de temas, supuse que no sabe muy bien qué proponer, en un encuentro de pasillo, me dijo que estaba muy ocupado.

Dejé pasar unos días e hice una copia de un video de P.P que habla acerca de los directores... me acerqué a él y le pregunté si estaba muy ocupado, le ofrecí el video y le dije que estaba interesante por si lo quería ver. Me agradeció. Por la tarde me buscó y me dijo que ya había

visto una parte del video y que le estaba gustando mucho, que estaba muy bueno.”

(registro:acciones_05_cp-24-sept)

“(An) me buscó y me dijo que le gustaría platicar conmigo sobre los temas que están ellos pensando abordar, porque son como cinco... a ver qué opino, me dijo que lo iba de terminar de platicar con su compañero (Ar.F) y que luego me decían...” (registro:acciones_05_cp)

Otra condición presente en el área, es la diversidad de percepciones acerca de lo que se hace y la manera como debiera enfrentarse. Si bien esa diversidad en ocasiones presenta dificultades para tomar acuerdos, porque no hay muchos espacios para el diálogo que favorezca la comprensión del punto de vista del otro. También es posible afirmar que esa misma diversidad de los tutores participantes enriqueció la intervención de G.A.

Lo anterior se puede observar en los temas abordados en los módulos, del pilotaje y después de la intervención. Hubo un enriquecimiento de los temas, a partir de la participación más activa de otros miembros del área y de otra instancia del centro.

Transformación de los módulos

Intervención (pilotaje) 11-12	Intervención 12-13
Actividad de presentación personal	Actividad rompe hielo- presentación de los participantes
Función directiva- antecedentes	Desafíos e importancia de la función directiva
Función directiva- bitácoras	El director Marista
Continuación trabajo con bitácoras	Competencias profesionales de los directivos
Función directiva- videos directores sep	Delegación
Estilo de liderazgo	Trabajo colegiado
Función directiva hoy- Competencias	Acompañamiento del desempeño docente
Continuación competencias	Directivos y pastoral
Mejora de la gestión- Plan de gestión directiva	Pastoral Marista. Dimensiones y pautas
	Pastoral Marista y nuestra Plop 2012-2013
	Cambiar o entender el paradigma. Hacer pastoral en la escuela o asumir la escuela como pastoral
	Comunicación y clima laboral

A continuación se presentan algunos patrones observados en la actuación de los tutores.

(Registro_act_FORO_AVISOS)

- Alentar y agradecer la participación.

“Muy interesantes sus reflexiones, sobre todo me gusta el que todos estos desafíos los veamos como oportunidad, Gracias por participar” (AL)

“Siga así tratando de buscar los nuevos caminos para llegar mejor y hacer presente a Jesús en una forma que sea atrayente para los muchachos.

Gracias mil. Felicidades”. (HCH)

El h. Ch siempre iniciaba con una frase en la que apreciaba el comentario del director “Me han gustado mucho sus reflexiones...” “Me han parecido muy interesantes y valiosas sus reflexiones”.(HCH)

- Hacer eco de lo que expresan los alumnos, enfatizar algunas aportaciones.

“Si la idea del aprendizaje para todos: alumnos, personal y como institución también me gustó a mí. Gracias por participar”.(AL)

“Muy interesantes tus dos reflexiones Víctor, centrarnos en la formación de la persona y favorecer la coherencia institucional, Gracias” (AL)

“Mónica, quiero destacar de tu aportación tres de las ventajas que mencionas. Las destaco porque miran por el desarrollo y crecimiento de las personas: involucramiento, estímulo para comprometerse y capacitación para influir en el trabajo, especialmente por parte de los delegados. Con frecuencia expresamos deseos de humanizar las estructuras y organizaciones y creo que estas formas de ver e interpretar la organización contribuye a ello. Actuar de esta forma, no hace que olvidemos los resultados, más bien los buscamos cuidando también los modos”. (Ar)

- Complementar, aportar nuevos elementos.

“LA, me resultan interesantes dos elementos de tu aportación. El Reconocimiento y las áreas de oportunidad que puede traducirse a capacitación/formación. Es interesante ver como las ideas de los diferentes temas abordados se van tejiendo entre sí. El reconocimiento como la chispa que renueva el entusiasmo y el esfuerzo en todo lo que hacemos, tanto nosotros como los demás. Y la capacidad/habilidad como requisito importante para una buena delegación y, en caso de que esta capacidad no fuera suficiente en nuestra institución, habremos de encontrar vías para atraerla y desarrollarla. ¿Cómo percibimos estos dos elementos en nuestra institución con relación a la delegación eficaz?” (Ar)

“Ro, Bienvenidas tus reflexiones y aportaciones. Éstas enriquecen los elementos teóricos que ya tenemos. También me resulta interesante la idea de delegar cuando nuestra responsabilidad va más allá de nuestras capacidades. Esto implica, en primer lugar reconocer que no los sabemos ni podemos todo, y también no tener miedo a que otros, con capacidades específicas, puedan brillar. Posiblemente

en ocasiones esta actitud no es fácil de asimilar porque tememos que otros destaquen pero al valorar y reconocer a otros nos puede ayudar a desarrollar nuestra madurez psicológica y profesional. Este es un tema interesante que abordaremos en la parte tres de módulo.” (Ar)

- Favorecer la reflexión, con preguntas.

¿Qué no todos evangelizamos cada día de palabra y ejemplo, en todo momento, con el trabajo académico y el resto de actividades educativas, formando virtuosos ciudadanos, haciéndolo como buenos cristianos que nos esforzamos por ser? (Ar.F)

Otro resultado de la comunidad de aprendizaje es que la intervención de aprendizaje se enriqueció, a partir de la diversidad del grupo. Lo anterior se puede apreciar en las siguientes propuestas de mejora, que surgieron de la evaluación de los tutores:

Propuestas de mejora para la Intervención (síntesis) (registro:vaciado_eval_tutores)

Como tutores:

- Acordar una lógica común, dar sugerencias previas al tutor.
- Tener reuniones sobre la marcha, dialogar, dar seguimiento a cómo nos va
- Continuar para generar mayor cultura.
- Aprender más estrategias para generar participación y compromiso.
- Formarnos y conocer otras experiencias.
- Diseñar con más tiempo los módulos y hacerlo de manera colegiada. (2) Cuidar el diseño de las actividades.
- Darle continuidad. Seguir aprendiendo de la experiencia.
- Dominio de los temas

Con los directivos/alumnos:

- Dialogar más con los directivos acerca de sus necesidades y tiempos.
- Generar procesos de reflexión.
- Sobre la marcha preguntar lo que va siendo más significativo (2)
- Favorecer mayor participación con formalidad e incentivos.
- Foros en vivo
- Dejar tareas para que resuelvan en equipos locales.
- Retroalimentación sobre la marcha para hacer ajustes (inicio, intermedia, final)
- Identificar sus necesidades de formación y prioridades, escuchar lo que dicen ellos.

Condiciones del curso:

- Identificar elementos estructurales que no favorecen.
- Que forme parte de un proyecto provincial de formación de directores.

- Sea un curso formal y con cierta validez.
- Que sea previo a la contratación.
- Decidir: obligatorio y/o libre.
- Estímulos para la participación, beneficios visibles
- Establecer reglas.
- La participación de varios tutores enriqueció.
- Una ventana de oportunidad, espacio de aprendizaje.
- No se logró la formación homogénea.
- Voluntad del área de admón para participar (1)

A partir de esta intervención, los miembros del área logran aprendizajes acerca de lo que es e implica una experiencia formativa en línea y al mismo tiempo entran en contacto, de otra manera con la realidad de los directivos, a partir de lo que se dialoga en los foros.

Se establece otra forma de comunicación con los directivos, a partir de ser tutores de un curso en línea, se dialoga de otra manera en los foros. Ya no sólo se les solicitan tareas, sino que se reflexiona junto con ellos, acerca de la función directiva y se escuchan sus visiones.

Se genera otra forma de trabajar entre los miembros del área, así como otra manera de abordar la atención y formación de los directivos.

4.4.3 El Conocimiento Gestionado

Dos tipos de conocimiento se gestionaron en el proyecto:

- El conocimiento en torno a las necesidades que enfrenta un director en su primer año y elementos de la función directiva.
- El conocimiento de cómo mejorar el proceso formativo de los directivos.

CONOCIMIENTO GESTIONADO 1: Necesidades que enfrenta un director en su primer año y elementos de la función directiva.

La concepción que se tenía de la función directiva se ve modificada a partir de la intervención de gestión del aprendizaje y de la experiencia piloto.

Si bien algunos elementos de los aquí expuestos pueden aplicar para cualquier director, habrá que señalar que muchos elementos corresponden a la función directiva, en el contexto particular de los directivos con los que tiene relación esta organización.

La intervención favorece una mejor comprensión de la función directiva, desde la perspectiva y la propia comprensión de los directivos. A continuación algunos elementos:

1.-Una Mirada positiva

La forma como afrontan en sus inicios la función los directores en su primer año de gestión, se expresan contentos, ilusionados, con esperanza de lo que pueden realizar desde esta función (“contento”, “entusiasmada”, “ilusión”, “pasión”, “ánimo”, “confianza”)

Las palabras con las que asocian esta experiencia reflejan un sentido positivo hacia sus vidas y hacia la comunidad educativa que atienden. (“compartir”, “innovar”, “involucrar”, “crecer”, “descubrir”, “comprometer”, “acompañar”) (*registro:resultados_parciales_periodico_12*)

“Ha sido una experiencia muy agradable, me siento muy contento por lo que he podido compartir con los profesores, papás y alumnos de la escuela (SGB)

“Estoy muy entusiasmada con el personal” “Estoy contenta en mi nuevo trabajo. Me siento innovando y tratando de involucrar a la comunidad en un proceso de crecimiento y formando una comunidad de aprendizaje”(GGM).

“ilusión” porque tengo muchas ilusiones puestas en él y a veces las veo como una realidad y en otras muy lejanas. (GGM)

“Descubrimiento, pues hasta este momento me ha tocado descubrir a los que me rodean en el colegio en una faceta diferente, al tener que relacionarse conmigo en esta nueva función. Descubrimiento también en lo personal, ya que comienzo a ubicar en mí, ciertas habilidades que la vida no me había demandado y que en estos momentos necesito poner en práctica” (CBP)

“Estoy muy contento en este nuevo cargo...Mi mayor pasión son los niños y jóvenes, me encanta estar con ellos en los grupos apostólicos” (JMD)

“esta experiencia me da la oportunidad de CRECER como ser humano y me da ánimo para acompañar a tantos jóvenes que necesitan saber más de nuestro Señor” (FRG)

“PASIÓN, pues desde mi llegada al IFM he procurado dar cada servicio con todo el cariño y entusiasmo, así como el compromiso y la responsabilidad de ser cada día mejor para poder acompañar el crecimiento de mi comunidad, así como la confianza en Dios que nos permite ser fuertes e ir siempre hacia adelante” (GPID)

2.-Rasgos de la función directiva

Destacan rasgos como la cercanía, el acompañamiento, la apertura, la escucha atenta, el compartir, la propia actuación, el ejemplo, el testimonio de vida.

“con los alumnos, mostrándome cercano, acompañándolos en sus actividades y alentándolos a seguir creciendo no solo en conocimientos, sino también de forma espiritual. Creo que con los padres de familia también he empezado a dejar huella, en la medida en que me han descubierto abierto y dispuesto a escucharlos, a dar la cara en favor de los niños. Con los profesores he logrado ir señalándoles lo que descubro es más importante y por lo que vale desgastarse, dar toda la vida, mi escucha y atención han abierto la puerta para poder compartir y crecer juntos, caminando hacia Dios de la mano de María” (SGB)

“que la comunidad se sienta acompañada” (GGM)

“SER, más que el decir o el exigir, es la más efectiva forma de contagiar y motivar la mejora continua, tanto personal, espiritual como profesional-mente... permanecer cerca de nuestra comunidad nos dará la oportunidad de ser mejores gestores y medios de enriquecimiento espiritual, intelectual y social” (GPID)

es el EJEMPLO, me gustaría empezar por ahí.....cada vez nos enfrentamos a numerosas circunstancias en las cuales el carisma de Champagnat resalta lo actual de su propuesta educativa... así como a hablarles del amor de Jesús y como se manifiesta en nuestras vidas pues nos ha creado para ser FELICES. (registro:resultados_parciales_periodico_12)

3.-Lo que enfrentan los directivos, las necesidades...

A partir del análisis de los diálogos en los foros, es posible identificar algunos patrones que pueden considerarse como elementos caracterizadores de la función directiva.

1. Los directores tienen que atender las **urgencias**...y no siempre se atiende lo importante.

“pero el trabajo “urgente” nos abarca y no vemos lo “importante”.(ma)

“¡Cuántas tareas! ¡Cuánta actividad! ¡Cuánta preocupación por satisfacer estándares de evaluación que al final de cuentas terminan centrándose en aspectos cuantitativos!”. (Vi)

“hacer una gestión focal izada, dedicarnos a lo importante, más que a lo urgente. Una gestión pedagógica en todos sentidos”.

“son tantas las tareas que es posible perderse en ellas. He pedido a miembros del equipo nos ayudemos a recordar lo esencial de la misión”.(Vi)

“...me hace sentir que no soy la única que siente que el cumulo de tareas hacen a uno perderse. (Ma)

“...porque he descubierto jornadas muy ocupadas en donde pareciera que siempre se ha de estar haciendo algo y creo que debo permitirme momentos de reflexión” (Vi)
(registro_act_FORO_AVISOS)

2. Las **relaciones humanas** y su complejidad.

En la función directiva está presente este componente tanto como comunicación, clima laboral, delegación, seguimiento, acompañamiento.

“me he encontrado con la percepción de que la cercanía suele interpretarse como fiscalización... debo esforzarme por ganarme la confianza y la credibilidad” (Vi)

“El trabajo con los maestros, dice el Hno. Manuel es la parte más fina del director” (Ma)

“y por medio de acciones demuestrés que la intención primera y buscar la armonía del grupo y un trabajo en equipo efectivo”.(LA)

“me he esforzado por estar cerca de mis maestros escuchándolos, apoyándolos y orientándolos en su tarea, entre todos formamos comunidad...”(Mo)

“trabajar colaborativamente, colegiadamente, como un equipo, los trabajos individualistas no fortalecen la institución”(Ma)

“la importancia de trabajar juntos, en equipo, haciendo comunidad...” (ML)

“Estoy convencido de que el trabajo colaborativo no es sólo una estrategia más sino el primer objetivo que toda institución deberá plantearse como condición de posibilidad de un trabajo eficiente”. (Vi)

“...construir condiciones para un trabajo colaborativo” (Vi)

“Me da mucha tristeza constatar lo pobre del seguimiento que le doy al personal a mi cargo... PERO no tengo ningún instrumento para evaluar formalmente” (Ma) Trato de estar en todo, preguntar, observar y platicar con todos...me falta la formalidad.(Ma)

“la capacidad de delegar y la capacidad de comunicación efectiva... confiar en los otros... Delegar es compartir, confiar, asumir corresponsabilidades, reconocer al otro, sus capacidades y nuestra propia necesidad de acompañar y ser acompañado.” (Vi)

“Me interesa especialmente la capacidad de delegar y reconocer que delegar y a quien” (Mo)

“Para quien delega porque supone un acto de confianza, paciencia, acompañamiento y riesgo” (Vi)

“Me interesa trabajar la competencia de saber comunicar asertivamente las tareas”. (Mo)
conocer a las personas...”“CONOCES” bien a tu equipo de trabajo” (Ro)

La confianza en los otros es algo que salió mucho:

"...para ello debe haber confianza en las personas" (ML)

"Delegar supone también un acto de confianza profunda pues al hacerlo se confía la posibilidad de decisión y quien delega, ha de estar dispuesto a acompañar el proceso pero confiar en quien lleva la rienda". (Vi) (registro_act_FORO_AVISOS)

3. Propiciar un **clima laboral** favorable, es otra demanda de la función directiva.

"...la necesidad e importancia de un clima laboral favorable, sano y proactivo... crear condiciones suficientes que posibiliten su vivencia" (Vi)

"Capacidad de crear un clima y comunicación clara, sana, proactiva ...con los maestros tener una cultura de trabajo" (Ma)

"crear un clima de transparencia y de claridad" (Vi) (registro_act_FORO_AVISOS)

4. Las **expectativas sobre el rol** (propias o externas).

Se espera mucho del director. La diversidad y multiplicidad de expectativas, complejizan el rol del director.

"los directivos deben tener la vocación y profesionalidad para enfrentar y resolver los problemas que surgen de los cambios tecnológicos y sociales de los tiempos".(Me)

"Tener una visión de futuro..." (Mo)

"buscar la forma de llegar a ahora a los muchachos porque no son iguales a los que tuvimos hace años y por supuesto a lo que fuimos y vivimos nosotros" (HCH)

"desde mi puesto estoy alentando la formación de las actitudes entre los alumnos cuidando mucho que los docentes en la planeación pongan especial cuidado a esa parte" (ML)

"el acompañamiento, desde el Director a los coordinadores y empleados administrativos y de servicio" (ML)

"...capacidad de liderazgo" (Ma) "la importancia de ser un buen líder".(Vi),

"dejar viejos paradigmas y revestirnos de los nuevos?(An)

"También me pregunto, será que un directivo tiene todas esas competencias?" (ML)

"que mi aprendizaje personal sea reflexivo, adaptable, me vuelva asertiva, y asuma mi compromiso ético con el aprendizaje de mis maestros y mis alumnos" (Ma) (registro_act_FORO_AVISOS)

5. La **reflexión** sobre la propia actuación, se vuelve una necesidad.

"...para que este proceso no se convierta en "ensayo y error" deberemos hacer de la reflexión, la autoevaluación y de la evaluación venida de fuera los compañeros permanentes" (Vi)

“detrás de todas las tareas por realizar siempre deberá haber tiempo y espacio para la reflexión... Reflexionar supone disposición, gusto, reconocimiento de la importancia, tiempo y espacio” (Vi)

“...debo permitirme momentos de reflexión y sobre todo, a aprender a reflexionar en todo momento”.(Vi)

“Qué importante es analizarnos, autoevaluarnos y sobre todo contar con las capacidades necesarias para desempeñar el puesto que se nos ha asignado” (ML)

(registro_act_FORO_AVISOS)

6. La **autoformación** sobre la marcha, es también un elemento presente en las personas que asumen un rol directivo.

“Es probable que no tengamos otra opción sino emprender la navegación y, en el proceso, ir las formando (las competencias) en nosotros”. (Vi)

“se actualiza, se reinventa...” (Ma)

“EL elemento más importante creo que es la disposición de aprender, adaptarse, y hacer parte de mi quehacer las competencias y habilidades mencionadas”(Ma)
(registro_act_FORO_AVISOS)

7. La expectativa de que además de directores, tienen que ser “buenos cristianos” y de que la escuela a su cargo además de educar, ha de evangelizar.

“Esta encomienda nos hace reflexionar ¿qué calidad de seguidores de Cristo estamos dando a nuestros alumnos? ¿Somos reflejo de las actitudes de Jesús?” (Ma)

“¿Mi escuela es un lugar de aprendizaje, vida y evangelización?” (Ma)

“como director me hace falta motivar, orientar, acompañar más a mis maestros para que esto genere constancia, esfuerzo, actitudes positivas: para que yo y ellos seamos ejemplo. Tenemos que construir juntos la escuela con rostro Mariano”. (ma)

“Para lograr este tipo de ciudadano forzosamente tengo que ser ejemplo vivo en mis acciones diarias, "saborear" el amor de Jesús en mi vida personal y contagiar a los que me rodean”. (Me)

“la necesidad imperiosa de acompañamiento a los docentes en el área espiritual”

“favorecer atmósferas en las que nuestros alumnos y todo el personal se sienta amado por Jesús y María” (Vi) (registro_act_FORO_AVISOS)

Y relacionado con lo anterior, se extraen algunas aportaciones de los directivos que muestran lo que ellos piensan que deben promover en éste ámbito:

“... coherencia en mi propio actuar... ... dar buen ejemplo de compromiso y responsabilidad, de cordialidad y presencia, de amor a Dios, a la Virgen y al prójimo, es decir, esforzándome por vivir la misión y la espiritualidad”.

“... acompañamiento a los docentes en el área espiritual; ... el acompañamiento... es una eficaz forma de atender, escuchar, entender a la persona; también ahí se es ejemplo de amor”.

“... Motivando que todo lo que se realice sea con alegría, entrega y amor...”

“... maestros como alumnos se acerquen entre ellos con cariño, con actitud de escucha, con respeto y que todos sean felices en el Colegio”.

“...favorecer atmósferas en las que nuestros alumnos y todo el personal se sienta amado por Jesús y María.... Espíritu de familia”.

(registro: síntesis_aportaciones)

8. Las incoherencias del sistema educativo y/o los mensajes contradictorios

“Al final, resulta que, con toda la buena intención, hemos de "retroceder" y preparar la resolución de instrumentos de evaluación que poco o nada, consideran la formación de destrezas, habilidades, aptitudes y conocimientos para la vida”.

(vi) (registro_act_FORO_AVISOS)

9. Otros elementos:

“Considero que la toma de decisiones es esencial” (ML)

“...donde se tenga con claridad todo el tiempo hacia dónde vamos y qué es lo que pretendemos” (An)

“Compromiso ético para que todos aprendan” (Vi)

“delego y veo resultados, me falta involucrar más en los procesos” (Ma)

“necesito involucrarme más en los procesos para el mejor seguimiento de los mismos”. (Mo)

“directivo da EJEMPLO de conductas colaborativas...” (An)

“previsión de estrategias de acompañamiento como la constante revisión colegiada de las mismas, son condición indispensable para que estas aporten al crecimiento de quienes integramos la comunidad docente” (Vi) (registro_act_FORO_AVISOS)

A continuación se presenta una tabla con aportaciones del grupo de directivos que participó en el pilotaje y que aportan información acerca de las necesidades de los directivos: *(registro: Resultados_parciales_periodico_12)*

Dificultades en la función:	Desempeños que se les demanda:	¿En qué dedican el tiempo los directores? (a partir de las bitácoras)
Disposición y formación de profesores y personal. Relación con padres de familia. Gestión de recursos económicos y materiales. Implementación planes de estudio. Optimización del tiempo.	Promover la evangelización. Transformar las comunidades y personas. Estar al día en las reformas educativas. Logro de propósitos educativos. Cercanía y buena comunicación. Apertura para escuchar, tomar en cuenta opiniones. Proponer, sugerir. Involucrarse en trabajo académico. Promover colaboración entre profesores. Actualización permanente. Habilidades organizativas. Supervisión y cultura de la evaluación. Favorecer un buen ambiente.	Entrevistas con padres de familia y personal. Reuniones, juntas. Eventos, concursos, festivales, torneos. Poco: visitas a salones y actividades académicas.

CONOCIMIENTO GESTIONADO 2: Mejoras al proceso formativo de los directivos

En la intervención las actividades de formación se reconfiguraron con respecto a las que se tenían en la combinación, ya que hubo temas y formas de abordarlos que cambiaron.

Si bien se veía necesario favorecer la reflexión de la propia práctica y se había pensado que una manera fuera a través del trabajo con bitácoras, después con el pilotaje se apreció que había dificultad para que los directivos llevaran a cabo este trabajo, por lo que se optó por favorecer la reflexión a través de otras vías, como preguntas de reflexión en torno a videos y lectura de documentos.

Otra reconfiguración de las actividades tuvo que ver con que en lugar de que predominara un diseño único de todos los módulos, cada tutor le imprimió su estilo al módulo que coordinaba, esto fue positivo porque le dio variedad a las actividades, además de que puso

a los tutores en situación de pensar la mejor manera de atender cada tema con los directivos.

Resulta interesante dar una mirada a los componentes que tuvo la intervención en línea para directivos.

▪ **Actividades solicitadas a los alumnos durante el curso:**

Lectura de documentos	12
Responder preguntas de reflexión -Reflexión a partir de un video -Reflexión a partir de un documento	12
Expresar una opinión (abierto)	8
Ver videos	6
Solicitar la elaboración de algún producto (contestar instrumento, resolver test)	5
Actividad rompe hielo	1

La tabla muestra que las actividades predominantes en el curso en línea fueron la lectura de documentos y la participación en foros, ya sea a partir de preguntas de reflexión o de opinión libre.

Se recurrió a la revisión de materiales audiovisuales relacionados con la temática y con la elaboración de tareas o productos concretos.

Como tutores sin mucha experiencia en entornos virtuales se tuvo la dificultad de diversificar las actividades que generalmente se tendrían en un curso presencial.

▪ **Recursos empleados en el curso.**

Foros (24)

Revisión de documentos e instrumentos de trabajo (18)

Videos (7)

Revisión de Presentaciones en ppt (2)

Con relación al uso de los foros, que fue el recurso más utilizado, se observan diferentes intencionalidades presentes en los foros:

- Convocar a la participación (foro:avisos) (28 avisos)
- Expresar opinión-preguntas (9)

- Expresar opinión-abierto (8)
- Generar confianza y cohesión (3)
- Rescatar conocimientos previos (2)
- Compartir una situación problemática (1)
- Compartir una propuesta de solución (1)
- Compartir un material (1)

El carecer de espacios presenciales se quiso suplir con el uso de foros, porque se veía como el medio privilegiado para la interacción entre los participantes.

Cinco estilos de ser tutor del curso en línea

Es posible identificar al menos cinco estilos de ser tutor de un curso en línea, en esta intervención, esta es información valiosa para el conocimiento que se gestionaba de cómo mejorar un proceso de formación para directivos.

Los tutores no recibieron una inducción formal para la actividad, se les ofreció apoyo puntual en el manejo de la plataforma y en el diseño de su módulo, conforme lo iban solicitando. Algunos tenían antecedentes de uso de la plataforma, otros no. Sólo dos tenían experiencia como tutores de cursos en línea.

Estilos	#tutores	viñetas
-Presencia discreta: responde a todas las participaciones, agradece, hace un comentario breve.(Al)	2	<p><i>"Muy interesantes sus reflexiones, sobre todo me gusta el que todos estos desafíos los veamos como oportunidad, Gracias por participar". (AL)</i></p> <p><i>"Muy interesantes tus dos reflexiones (vi), centramos en la formación de la persona y favorecer la coherencia institucional, Gracias." (AL)</i></p> <p><i>"Gracias (Ge) y (vi) por sus comentarios, tienen razón ver lo que se hace con nuevos ojos, sin duda torna lo cotidiano más interesante ¿no creen?"</i></p> <p><i>"Me parece importante lo que rescatas del video sobre la importancia de formar más que informar y que el director realice una gestión pedagógica.</i></p> <p><i>Y con relación a la vida democrática me pregunto ¿en la forma como se toman las decisiones y en general en la vida escolar se percibe un ambiente democrático o autoritario?</i></p> <p><i>Gracias (mo) por participar." (AL)</i></p> <p><i>"(An), muchas gracias por tu participación, por tus aportaciones y sugerencias. Invito a todos y todas a considerar lo que (An) nos comparte.</i></p> <p><i>Un saludo." (ir)</i></p> <p><i>"(la).</i></p> <p><i>Gracias por tu aportación, es un concepto muy completo sobre el clima laboral, invito a todos a que lo consideren para las actividades posteriores.</i></p> <p><i>Un saludo". (Ir)</i></p>

		<p>“(ML). <i>Gracias por compartir, lo que nos dices tiene mucha riqueza, es claro que además de la formación que recibes, se nota tu reflexión desde la experiencia.</i> <i>Introduces tres temas importantes: la asertividad, el manejo de conflictos y el tomar en cuenta a las personas.</i> <i>La asertividad me parece clave, pues el fin es que las personas se sientan bien con lo que se les dice y como se les dice.</i> <i>Saludos.” (Ir)</i></p>
<p>-Presencia alentadora: responde a todas las participaciones con frases alentadoras e incorpora frases de la filosofía marista (Hch)</p>	1	<p>“Querida Dire (Ma): <i>Muchas gracias por su empeño en leer y reflexionar los documentos que se propusieron. Sí, creo que tenemos que seguir buscando formas de que nuestra convivencia diaria en la escuela sea una verdadera "escuela" de convivencia cristiana, es decir en que reine el respeto, el servicio, el interés por el otro, la colaboración, en que se destierren las envidias, los chismes, las críticas. Es decir que nuestra vida corrobore lo que decimos creer y enseñar.</i> <i>La felicito por el ánimo que está poniendo en su directorado. H. C. T. G.”</i> <i>“Buenas tardes (Mo)</i> <i>Me han gustado mucho sus reflexiones. También lo que ya han alcanzado en el espíritu de familia. Sigán trabajando en eso.</i> <i>Sí es necesario insistir con los padres de familia en que el reglamento no es para molestar sino para formar.</i> <i>Ojalá pudieran hacer algo para conocer y amar a Jesús y a María y así poder "contagiar" el amor a Jesús y a María.</i> <i>Muchas gracias y felicidades por su empeño y por sus logros.</i> <i>HCTG”</i></p>
<p>-Presencia ausente: pocas respuestas. No contesta a todas las participaciones. Respuestas generales, poca presencia en el foro, desconocimiento de la herramienta (HEs)</p>	1	<p>Sólo un comentario, debido probablemente a falta de uso de la herramienta “Apreciado (vi), Qué bien al poder ingresar a la pataforma sin duda, tomando TU decisión por darte el tiempo y el espacio para ello. Tal es lo que te cuestiona en medio de tantas tareas por realizar. Esta es la finalidad de estos módulos: darnos el tiempo como pequeños altos y reflexionar, con los elementos propuestos. Felicidades por lo que deja este módulo en tu persona. Ahora es cuestión de administrar tu tiempo incluyendo estos momentos. un abrazo cordial. HE”</p>
<p>-Presencia constante, responde a todas las intervenciones, aporta elementos para ampliar el tema...</p>	2	<p>“(Ma), Muchas gracias por tu participación inicial, por realizar la lectura y por volver a comentar después de la lectura. No nos equivocamos al pensar que antes de hacer la lectura, ya contábamos con elementos respecto a la delegación. Seguramente ahora los tendremos a un nivel de mayor conciencia y con oportunidad de llevarlos a la práctica. Será interesante ir conociendo las aportaciones de los demás dires y comentar sobre lo que nos van aportando. (Ar)” “(lu), me resultan interesantes dos elementos de tu aportación. El Reconocimiento y las áreas de oportunidad que puede traducirse a capacitación/formación. Es interesante ver como las ideas de los diferentes temas abordados se van tejiendo entre sí. El reconocimiento como la chispa que renueva el entusiasmo y el esfuerzo en todo lo que</p>

	<p><i>hacemos, tanto nosotros como los demás. Y la capacidad/habilidad como requisito importante para una buena delegación y, en caso de que esta capacidad no fuera suficiente en nuestra institución, habremos de encontrar vías para atraerla y desarrollarla. ¿Cómo percibimos estos dos elementos en nuestra institución con relación a la delegación eficaz?” (ar)</i></p> <p><i>“(Ro),</i></p> <p><i>Bienvenidas tus reflexiones y aportaciones. Éstas enriquecen los elementos teóricos que ya tenemos.</i></p> <p><i>También me resulta interesante la idea de delegar cuando nuestra responsabilidad va más allá de nuestras capacidades. Esto implica, en primer lugar reconocer que no los sabemos ni podemos todo, y también no tener miedo a que otros, con capacidades específicas, puedan brillar. Posiblemente en ocasiones esta actitud no es fácil de asimilar porque tememos que otros destaquen pero al valorar y reconocer a otros nos puede ayudar a desarrollar nuestra madurez psicológica y profesional. Este es un tema interesante que abordaremos en la parte tres de módulo.” (AR)</i></p> <p><i>“(vi), con tu aportación he tomado conciencia de la contribución que hace la delegación a la generación de equipos de trabajo y al desarrollo de las personas. Creo que tu visión es más humanista y menos funcionalista, porque señalas que no se delega solamente cuando existen urgencias y saturación de tareas. Aunque la complejidad no existiera en las instituciones, la delegación es aconsejable para el desarrollo y crecimiento mismo de las personas, tanto del que delega como de los colaboradores.” (ar)</i></p> <p><i>“Me gustaría destacar de la aportación de (Ro) la idea de los beneficios que se tienen cuando el directivo es percibido y es considerado parte del equipo. Con frecuencia deseamos ésto y lo buscamos con esmero pero no siempre es así, pareciera que al ser nombrados directivos los demás colegas nos mirán diferente. Ciertamente ser líder y delegar resulta ser un arte. ¿Cómo podríamos mantener y desarrollar esos vínculos que conforman un equipo de trabajo cuyo líder es parte del mismo?” (ar)</i></p>
	<p><i>“Hola, (Mo):</i></p> <p><i>Gracias por tus felicitaciones y buenos deseos.</i></p> <p><i>La tarea de compartir una meta común es realmente un desafío porque requiere la adhesión al proyecto institucional desde el terreno de las convicciones y de ahí brinca a la arena del día a día de la actividad profesional. Implica una motivación intrínseca, que se logra con paciencia y mucha sensibilidad por parte del líder.</i></p> <p><i>Gracias por tus reflexiones” (ce)</i></p> <p><i>“Hola, (An):</i></p> <p><i>Recibe un saludo muy cordial, me alegra que te haya resultado amena la actividad.</i></p> <p><i>Mencionas todo un abanico de posibilidades con referencia a los videos, pero como bien dices, en los grupos humanos se dan paralelamente sentimientos y fuerzas que proyectan hacia los mismos propósitos institucionales y otros que están en pugna. Todo depende de la forma como asumamos la contradicción y el conflicto, cuando llega.</i></p> <p><i>Te invito a iniciar la siguiente actividad.</i></p> <p><i>Hasta pronto.” (Ce)</i></p> <p><i>“Hola, Luis Arturo:</i></p> <p><i>Bienvenido a este espacio. Espero que te hayas reincorporado con mucho ánimo e ilusión al segundo segmento del año escolar.</i></p> <p><i>La confianza en las personas es un componente que se asocia muy bien al estilo pedagógico marista. Marcelino asignaba tareas y dejaba a las personas hacerlo a su</i></p>

		<p><i>modo para, al final, analizar con ellas los resultados y las alternativas posibles para mejorar su desempeño". (ce)</i></p> <p><i>"Hola, (Ma):</i> <i>Gracias por tus reflexiones. Dicen los físicos que las partículas subatómicas mantienen un orden en su trayectoria que le da armonía al cosmos... pero no han logrado saber qué es y le llamaron "pegamento cósmico". En las relaciones humanas pasa algo parecido: podemos tener reuniones muy formales, agendas muy bien llevadas, pero el "pegamento cósmico" es el sentido de pertenencia que logramos en el día a día, con acciones simbólicas y generando sinergias. El extremo también es indeseado: podemos ser muy "cuates" y tener un excelente ambiente, pero sin acuerdos, ni agendas, ni plazos de cumplimiento.</i> <i>Ánimo y gracias por tu aportación". (ce)</i></p>
<p>Presencia constante, responde todas las intervenciones y plantea preguntas para la reflexión y para incentivar el diálogo</p>	<p>1</p>	<p><i>"Gracias (la) por empezar la conversación. Quiero retomar tu aporte proponiéndolo a modo de pregunta ¿Cómo reanimar nuestro proyecto educativo con una sólida manifestación del área pastoral?" (Ar.F)</i></p> <p><i>Por otra parte, qué importante me parece tu intervención en la revisión de planeaciones de Catequesis, por lo que te permite ver y las posibilidades que te da de poder ofrecer tu aporte. Una pregunta que hemos de hacernos en nuestros colegios es: ¿Es evangelizador el curriculum? (Ar.F)</i></p> <p><i>¿Qué no todos evangelizamos cada día de palabra y ejemplo, en todo momento, con el trabajo académico y el resto de actividades educativas, formando virtuosos ciudadanos, haciéndolo como buenos cristianos que nos esforzamos por ser? (Ar.F)</i></p> <p><i>¿Tendríamos que plantearnos otras preguntas, tales como: estamos formando cultos y responsables mexicanos, cultos y críticos ciudadanos, participativos y activos ciudadanos por el medio ambiente y los derechos humanos, y todo eso como expresión de ser buenos cristianos? (Ar.F)</i></p> <p><i>¿Será que tal vez sí evangelizamos pero no nos hemos dado cuenta, no valoramos el propio esfuerzo, cariño y entrega porque enfocamos la vida desde unas concepciones religiosas o parámetros religiosos que dividen fe y vida, humanización y cristianización, cultivo del hombre y cultivo del ser religioso? (Ar.F)</i></p>

Con relación al conocimiento perseguido, la intervención ha aportado varios elementos:

- Es posible afirmar que un proceso formativo para directivos tiene que partir de las necesidades de los directivos y tiene que estar constantemente recurriendo a ellas, para que sea realmente significativo.
- Las actividades que se diseñan tienen que tomar en cuenta la realidad que enfrenta el directivo, de poco tiempo y de complejidad del rol.
- El desarrollo de esta actividad hace suponer que intercalar el trabajo en línea con alguna sesión presencial intermedia, podría favorecer la motivación y el involucramiento de los participantes y evitar que decaiga la participación.

-Es importante que los tutores de los módulos identifiquen como parte medular de su rol, el promover el compromiso y la participación de todos los directivos.

-Es deseable que en futuras acciones formativas en línea, se privilegien desempeños de los tutores que retomen elementos de los estilos de tutoría identificados, como lo son la presencia constante, favorecer la reflexión, aportaciones, ampliar el tema, alentar a la participación.

Los conocimientos generados a partir de este proceso fueron documentadas en la organización y pueden ser revisadas para futuras intervenciones formativas.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes del proyecto, así como algunas lecciones aprendidas y recomendaciones.

Alcances y limitaciones del proyecto

El proyecto de gestión del conocimiento posibilitó que el gestor del conocimiento y los miembros del área se sitúen desde otra perspectiva y con esto se genere mayor comprensión de lo que sucede en su cotidiano laboral. Los implicados han logrado tener una visión diferente y ampliar su comprensión de los acontecimientos cotidianos.

Se logró también identificar algunas características de la cultura organizativa en la que predominan rasgos de una “cultura fragmentada” y de “cultura individualista”. Términos utilizados por Gordó (2010) en la clasificación presentada en el diagnóstico sobre la cultura organizativa de centros educativos y la situación con respecto a la cultura de aprendizaje en red.

El proyecto hizo posible que se identificara y compartiera entre todos los miembros del área; la necesidad de salir de la lógica del trabajo individual y de que se den pasos para el trabajo con otros.

Se generó y participó en una experiencia concreta, de trabajo colaborativo, con efectos positivos, donde se pudo vivenciar que un proyecto abordado por un equipo resulta más enriquecedor y se obtienen mejores resultados.

Otro alcance tiene que ver con el establecimiento de otro tipo de relación entre los miembros del área y también de ellos hacia los directivos. Mayor diálogo, mayor cercanía a las necesidades de todos los actores, tanto de la comunidad de práctica, como la comunidad de aprendizaje estuvieron presentes.

La intervención para idear otra manera de brindar experiencias formativas a los directivos ha generado aprendizajes en todos los involucrados, no sólo los directivos participantes han reflexionado sobre su práctica, sino que el propio Centro abrió un espacio de aprendizaje que posibilita que los miembros del centro avancen en la formulación de mejores estrategias de atención y formación de los directivos escolares en ejercicio.

Este proyecto da cuenta de una manera de atender las necesidades detectadas, en el futuro se deberá revisar si esas necesidades, o alguna de ellas, permanecen para generar nuevas formas de atenderlas, a partir de lo avanzado.

La experiencia de este tipo de gestión transformó una práctica concreta en la organización, sin embargo cambiar su cultura requiere de más iniciativas, es un proceso que debe continuar mediante la generación de nuevos proyectos de trabajo conjunto.

En cuanto a las limitaciones del proyecto destaca que no se logró consolidar una comunidad de práctica como tal, lo que en muchos momentos empantanó el proyecto, generó desmotivación y provocó que su alcance no fuera mayor.

Hizo falta identificar estrategias para favorecer un mayor compromiso con la tarea en común. También hizo falta posicionar de mejor manera el proyecto al interior de la organización, de manera que tuviera mayor apoyo organizacional y fueran más visibles sus beneficios. Estas carencias se derivaron en parte de la comprensión parcial o limitada que el líder del proyecto tenía al inicio, sobre los procesos implicados en la gestión del conocimiento.

Futuras intervenciones de este tipo requerirán mapear otros procesos y capitales presentes en la organización, se descubre que el mapeo es un proceso recursivo que alimenta continuamente el proyecto, no es necesariamente una etapa fija.

Respecto a la gestión del aprendizaje con los directivos escolares, se experimentaron limitaciones propias de procesos educativos en línea, como la falta de organización del tiempo, la reducción paulatina de la participación y la desmotivación en algunos directivos y tutores del curso, por lo que se plantea que en futuras intervenciones que hagan uso de mediaciones en modalidad virtual, se hace necesario monitorear y retroalimentar estos aspectos de manera continua.

A partir de esta experiencia se aprendió que la organización debe continuar en la búsqueda de diferentes formas para recuperar intencionadamente los saberes que se tienen en torno a la función directiva y a las particularidades de la formación de los directores escolares, así como alentar la creación de nuevo conocimiento, que retroalimente los procesos que se realizan.

El rol del Gestor del Conocimiento

Un aprendizaje importante a partir de este proyecto es referente al rol que juega el líder del proceso de gestión del conocimiento, ya que es quien moviliza y favorece que los procesos se puedan dar y quien está atento a crear condiciones necesarias para que esto ocurra.

Ser gestor del conocimiento conlleva procesos personales, a los que se debe estar atento, para no caer en la barrera del “enemigo externo”, una de las primeras tareas en la gestión del conocimiento es identificar y trabajar con las limitaciones personales que surgen frente al aprendizaje organizacional, para en un segundo momento, poder desarrollar estrategias para enfrentar otras barreras que se vayan presentando en la organización.

Un gestor al tener interés por la gestión del conocimiento, requiere comprender los beneficios y posibilidades para una organización, identifica las maneras de convocar y hacer visible esas ventajas a los otros miembros. Requiere realismo y conocimiento de las limitaciones y otros elementos que están implicados en el cambio de la cultura organizacional, lo que le ayuda a no desmotivarse.

-Recursos personales:

Favorecer cambios en las creencias, en la cultura organizacional y movilizar personas. Destaca la apertura, empatía, creatividad, disposición, claridad, perseverancia, seguridad personal, actitud positiva y lectura positiva de las situaciones, facilidad para interactuar con otros, un momento personal favorable, disposición para aprender de otros y saber pedir ayuda.

-Competencias:

Para conducir las diferentes fases metodológicas, los desempeños que se requieren son:

Identificar barreras para el aprendizaje.

Propiciar el diálogo y la confianza, para que se comparta el conocimiento.

Generar acciones planeadas y sistemáticas.

Detectar oportunidades y momentos propicios para la gestión del conocimiento.

Posicionar el proyecto dentro de la organización, con los actores clave y generar compromisos.

Favorecer condiciones que no se dan de manera natural en la organización y/o que no se encuentran aún dentro de la cultura organizacional.

Documentar y analizar lo que sucede.

Aprender de manera continua o autoformarse en los ámbitos que requiera el proyecto.

Reflexionar continuamente sobre la propia actuación.

Asumir el rol de gestor del conocimiento es un proceso de aprendizaje en sí mismo, un proceso de construcción personal, con logros y fracasos, altas y bajas. Muchas veces un proceso complejo que implica desarrollar competencias que no se tienen, aprender estrategias nuevas y ponerlas en práctica, arriesgar las seguridades, identificar y aprender de los recursos y limitaciones de uno mismo, aprender acerca del rol. Y por último el reto de darle forma y posicionar un rol que no existe en las organizaciones.

La cultura organizacional y la gestión del conocimiento

A partir de la intención de transformar algunas prácticas de la organización mediante procesos de gestión del conocimiento ha sido posible identificar rasgos de una cultura predominantemente fragmentada y de tipo individualista que requieren ser abordados desde múltiples esfuerzos para poder transformarlos:

la información generada por algunos miembros de la organización es conocida por pequeños grupos, al margen de otros miembros de la organización, para los cuales podría ser pertinente y necesaria dicha información.

La estructura organizativa obedece a necesidades normativas y se utiliza según intereses de grupos afines al equipo directivo.

No se favorece la implicación y pertenencia de los miembros a la vida de la organización.

Se percibe desmotivación en algunos grupos de la organización.

La interacción para el trabajo es reducida.

El equipo directivo pacta individualmente con cada persona su aportación al proyecto. Las decisiones las toman los directivos junto con algunas personas cercanas a la dirección. Hace falta en la organización un liderazgo más claro y efectivo. No se tienen estrategias para la difusión y uso de la información, cuando los miembros reciben formación.

Los rasgos en la cultura de la organización obstaculizaron en algunos momentos la gestión del conocimiento, ya que su mayoría no son compatibles con procesos horizontales y de tipo colaborativo que requiere este tipo de gestión.

La interacción reducida entre los miembros representó uno de los primeros retos que tuvo que enfrentar el proyecto, ya que al inicio se contaba con poco capital social, lo que dificultaba mucho la comunicación, convocar a los miembros, trabajar de forma continuada en el proyecto, y contar con espacios de trabajo calendarizados (como juntas o reuniones). El capital social inicial no favorecía una dinámica de diálogo y de construcción y en ocasiones faltaba confianza para expresar opiniones y también para aceptar y recibir sugerencias, críticas o ideas diferentes.

No se contaba con suficientes espacios para interactuar, para compartir reflexiones y para la construcción colaborativa de mejoras a los procesos.

Sin embargo otros factores asociados a las características de algunos de los miembros como la disposición personal, actitud de ayuda, así como un ambiente de cordialidad y respeto, fueron sin duda elementos importantes que posibilitaron el que muchas de las acciones se pudieran llevar a cabo, a pesar de la falta de tiempo y de otras condiciones adversas.

A partir de los procesos y resultados se destaca la necesidad de que la organización en donde se va a gestionar el conocimiento tenga apertura, interés por el aprendizaje no sólo individual, sino como organización, un entorno de confianza y respeto, una valoración positiva del diálogo y la interacción y espacios y tiempos para el trabajo con otros.

Recomendaciones:

A partir de la experiencia se identifican algunos aspectos que requieren ser atendidos para impulsar nuevos procesos de gestión del conocimiento y/o dar continuidad a la atención y formación de directivos lo cual implica reconocer, desde el inicio, las condiciones generales para impulsar un proyecto de gestión del conocimiento de tal manera que puedan anticiparse y enfrentarse obstáculos.

Identificar el capital social y relacional de los miembros y proponer una primera etapa, orientada a favorecer un ambiente propicio, mayor interacción y confianza. Reconocer y aprovechar a los miembros de la organización que tienen un estilo personal de ayuda y con cualidades para formar equipo.

Identificar soportes y formas personales y organizacionales para que el líder vaya avanzando en la comprensión de su rol, de los procesos implicados, para que vaya desarrollando competencias, actitudes y recursos personales que le permitan ir posicionando al proyecto al

interior de la organización, mantener una actitud de reflexión y aprendizaje personal, mejora permanente de sus intervenciones y búsqueda de acciones de gestión exitosas.

Diseñar estrategias efectivas para posicionar y mantener el proyecto dentro de la organización, lo cual implica dar a conocer de manera oportuna a las personas clave, los beneficios del proyecto, de lo contrario se puede ir desdibujando y perdiendo presencia, en la vorágine de las urgencias cotidianas.

Mantener disciplina en la documentación y sistematización de la información que se va generando, de manera que se cuente con datos suficientes, que den cuenta y respalden el proceso de aprendizaje que tiene la organización.

Identificar y reflexionar de manera conjunta sobre las barreras del aprendizaje presentes en la organización, de manera que se incluya como una necesidad compartida el hacer cambios e incidir en dichas barreras.

Identificar y ser sensibles a aquellos elementos de la estructura y de la forma de proceder que no genera que se aprenda de la experiencia como organización y que va desmotivando y limitando el logro de los procesos y el trabajo de algunos de sus miembros.

La reflexión sobre el proyecto presentado en este Informe, permite identificar varias ventajas de promover procesos desde la gestión del conocimiento para las organizaciones:

- Las pone en ventaja sobre otras, ya que en el contexto actual, requieren desarrollar la capacidad para dar nuevas respuestas a las problemáticas que enfrentan, hoy más que nunca nos damos cuenta que no sabemos todo y que el entorno social nos demanda intervenciones más efectivas, con comprensiones más amplias de lo que se enfrenta. Las organizaciones requieren situarse en un estado de aprendizaje constante, tener plena consciencia del mismo.
- La GC favorece que las personas en lo individual y la organización en su conjunto aprenda, cambie sus esquemas mentales, las formas de dar respuesta a las situaciones, amplíe la comprensión de lo que hace en lo cotidiano, desarrollen habilidades, planeen acciones futuras.
- Otra ventaja es que la GC genera que se “movilicen” las personas, que se cuestionen los procesos, que de otra manera, quizá permanecerían estáticos.
- La GC pone delante de la organización las barreras que existen para el aprendizaje y también permite la caracterización de la cultura organizacional, de manera que se pueda incidir en ella.
- Favorece que la organización ponga atención en la colaboración, en la interacción y en la visión sistémica de la organización.
- Ayuda a transformar la mirada que se tiene de lo cotidiano, de las actividades que se realizan, de las interacciones que se tienen. Aun lo más sencillo puede verse desde este

enfoque y de esa manera comprenderse mejor, se vuelve más interesante y posibilita el crecimiento de las personas y la mejora de los procesos.

La GC es un proceso complejo, dinámico que demanda repensar continuamente las estrategias a utilizar, que implica ver a los individuos y a las organizaciones simultáneamente.

REFERENCIAS:

- Antunez y Garin. (2003) La acción directiva. Antología: *La función directiva y sus constitutivos*. México: Universidad iberoamericana de león.
- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Los libros de infomania.com.xx
- Comisión Internacional Marista de Educación (1998) *Misión Educativa Marista*. Roma: Instituto de los HM.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J (coord.) (2011) *La dirección de Centros Educativos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Editorial Grao.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro
- Hargreaves, Earl y Ryan. (1998). *Una educación para el cambio*. España: Octaedro. Páginas 253 a 281.
- Harris, A. (2009). *Creative leadership Developing future leaders*. Management in Education. London Centre for Leadership and Learning, Institute of Education, University of London. Vol 23(1):9-11.
- Muñoz Stuardo, Gonzalo, Javiera Marfán Sánchez. Artículo: *Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile* .Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2011, 48(1), 63-80
- Nonaka, I. (1994) *Una teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional*. Organization Science. Vol.5. No.1, february.
- OCDE (2009) *Estudio Internacional Sobre la enseñanza y el Aprendizaje (Talis)*: resultados de México. México: SEP.
- Ortiz Cantú, S., Ruiz Sahagún, A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: Modelo de Firestone y Mc Elroy*. Guadalajara, Jal.
- Pozner, P (2000) *Diez Módulos destinados a los responsables de transformación educativa*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Pozner, P. Video: *Ser directivo en el s. XXI*.
- Romero, C. (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Senge, M. P. (2005), *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.

Toledano, R. (2009) *Mapeo del conocimiento*. (Documento de trabajo). México: Iteso.

Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.