

Desafíos para la implementación de una gestión de los recursos educativos de un centro con perspectivas globales y multiculturales. Aportes para la educación uruguaya del siglo XXI desde la perspectiva de las organizaciones y el trabajo

Challenges of resources management for an educational center with global and multicultural perspectives.
Contributions to Uruguayan education in the 21st century from the perspective of organizations and work

Manuel Claudio Latorres Lezama*

* Licenciado en Psicología (UdelaR) con enfoque en psicología organizacional y gestión de equipos de trabajo. Docente de Inglés como Lengua Extranjera. Mentor de centros educativos para el Proyecto Ceibal en Inglés. Es uno de los dos coordinadores nacionales de territorio para la Red Global de Aprendizajes de Ceibal.

* mlatorres@ceibal.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0002-3608-036X>

RECIBIDO: 4.9.2019

ACEPTADO: 29.10.2019

Resumen

Para adecuarse a las demandas que plantea el avance de las tecnologías y la concepción de un mundo cada vez más globalizado, se han multiplicado las reformas educativas que buscan adaptarse a los nuevos modos de aprender que manifiestan los jóvenes. El éxito de estas reformas, sin embargo, ha probado ser poco sustentable. Este artículo procura aproximarse al centro educativo como una organización de trabajo desafiada a innovar y adecuarse a los retos globales actuales, así como a fomentar la participación y el desarrollo tanto profesional como personal de docentes y estudiantes, apoyando de ese modo la generación de ciudadanos capaces de discernir las prioridades sociales que caracterizan estas primeras décadas del siglo XXI.

Palabras clave: instituciones de enseñanza, reforma de la educación, administración de la educación, organización y gestión, Uruguay.

Abstract

In order to adapt to the demands posed by the advance of technologies and the idea of an increasingly globalized world, educational reforms have multiplied, seeking to adapt to the new ways of learning of young students. The success of these reforms, however, has proven to be unsustainable. This article seeks to approach the school as a working organization challenged to innovate and adapt to current global threats, as well as to foster the participation and personal and professional development of teachers and students, thus supporting the generation of citizens capable of discerning the social priorities that characterize these first decades of the 21st century.

Keywords: educational institutions, educational reform, educational administration, organization and management, Uruguay.

Introducción

Sería un verdadero truismo señalar que el mundo de las organizaciones, en su mayoría, ha dado un giro de proporciones nunca antes vistas (Truxillo, 2014). O que la mecanización de los procesos industriales en conjunto con el crecimiento rampante del comercio global da lugar a un consumo que se desliga de previas categorizaciones de lo que se consideraba un mercado rentable, confiable y estable, para hacer foco casi exclusivamente en la innovación como estrategia de mercado.

Se presenta también como un hecho que el rol de la fuerza laboral humana todavía se está redefiniendo. Podríamos caracterizar este proceso con una pregunta concreta: ¿Qué pueden hacer las personas que las máquinas no? (Cobo, 2016).

Tras observar una redefinición en los mercados, donde las empresas relacionadas con las tecnologías de la información (Apple, Samsung, entre otros) escalaron rápidamente en los más altos estratos de la industria internacional sin la dependencia de gran capital material, la respuesta aparente para un país pequeño como Uruguay se centra en el desarrollo del avance tecnológico y en trabajar con productos y servicios que puedan responder al reto que significa abordar mercados con perspectivas globales.

Albertoni (2019), en su trabajo *Uruguay como solución*, entiende que, al contrario que en décadas anteriores, queda cada vez más claro que el mundo se encuentra transcurriendo un «cambio de época» y no una «época de cambios». El autor entiende que resulta central para nuestro país pasar «de la reflexión a la acción en materia de inserción internacional» (Albertoni, 2019).

En este contexto, varias instituciones internacionales, como la UNESCO, desafían a los sistemas educativos (Barbón y Fernández Pino, 2016) a elevar su nivel de responsabilidad social y potenciar los procesos de aprendizaje en que el perfil de egreso de un

ciudadano se encuentre en un periodo de reajuste constante para respaldar la consecución de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018). Esto implica que los docentes necesitan apropiarse de las estrategias de aprendizaje colaborativo y coordinación interdisciplinaria para incorporar la dimensión ciudadana a proyectos escolares que integren el abordaje del currículo y utilizar sus contenidos para abordar problemas de la vida real de los estudiantes. Este abordaje de temáticas complejas que caracterizan al ya actual paradigma educativo busca asimilar las crecientes corrientes del cambio y formar ciudadanos que sean capaces de adaptarse a un futuro incierto caracterizado por nuevos flujos de consumo y el arrollador desarrollo de las tecnologías en un mundo de impronta multicultural.

Esto no solo interpela las prácticas pedagógicas, sino también los modelos de gestión de los centros educativos y su posibilidad de habilitar prácticas que fomenten el trabajo interdisciplinario entre docentes, flexibles al contexto, enfocadas en desarrollar tanto el interés de los estudiantes como la motivación docente a desafiarse e innovar.

Por eso las instituciones educativas, en cuanto organizaciones de trabajo, no se ven exentas de problemáticas transversales a todas las organizaciones que buscan un cambio para ajustarse a los procesos sociales.

En el entendido de que el sistema educativo uruguayo ya está trabajando orientado hacia estos enfoques internacionales (por ejemplo, la Red Global de Aprendizajes en Ceibal), nos toca preguntarnos sobre la puesta en práctica de dichas políticas.

¿Qué estrategias podemos recuperar de la extensa bibliografía que hay sobre gestión de organizaciones para apoyar a los centros educativos, como organizaciones de trabajo, en su tarea de adecuarse a las demandas sociales actuales?

¿Qué abordaje puede adecuarse a las complejas necesidades de las instituciones educativas sin generar premisas que no sean sustentables en el tiempo por cuestiones culturales?

Para ello se hace necesario entender el presente a través de un recorrido conceptual e histórico del contexto regional, tanto de la evolución de las organizaciones como del sistema educativo en Uruguay, con el fin de proponer algunas herramientas de gestión que apoyen un cambio sostenible en las prácticas educativas nacionales.

Estado del arte de una nueva cultura organizacional: un punto de referencia para pensar el futuro

El fin de este artículo se apoya en dos conceptos organizacionales clave. El primero es que los centros educativos son organizaciones de trabajo donde un equipo interdisciplinario trabaja constantemente en un entorno cambiante y desafiante que requiere

soluciones a medida. El segundo, por ende, es la imposibilidad de generar políticas específicas a escala nacional y esperar que se implementen uniformemente en los más de dos mil centros educativos que hay en Uruguay. Por consiguiente, los centros educativos deben ser espacios dinámicos de aprendizaje tanto para los estudiantes como para los adultos involucrados, deben ser espacios de formación permanente y desafíos profesionales. Pero ¿de dónde surgen estas necesidades? ¿Cuáles son los procesos que impactan de esta manera en el panorama mundial actual?

¿Cómo llegamos aquí?

La globalización y sus impactos en la cultura organizacional

En su obra *La innovación pendiente*, Cristóbal Cobo (2016) nos acerca una definición de la globalización escrita por Terry Clark y Lynette Knowles (2003). Los autores la definen como «un proceso que representa la transformación en la organización espacial de las relaciones sociales y las transacciones que se generan a través de redes de intercambio transcontinental o interregionales» (Cobo, 2016). Pero no es necesario ahondar en un estudio minucioso para entender que el intercambio de bienes y el comercio son impulsores de innovación, competencia y relaciones internacionales y que esto ha sido así por milenios (Hakel, 2014). Si bien en el pasado la actividad de comercio internacional se caracterizaba por el intercambio de bienes y servicios entre una cultura y otra, hoy en día esto ha cambiado. Las tecnologías facilitan avanzados procesos de manufactura industrial y acortan las distancias; estos intercambios entre culturas cobran una nueva forma y relevancia en el mundo. Un claro ejemplo es la industria de dispositivos móviles. Las piezas necesarias para hacer un teléfono inteligente provienen de una variedad de países alrededor del mundo, y existen en la actualidad organizaciones que se dedican enteramente a la manufactura de los pequeños componentes que luego venden a las grandes corporaciones que se encargan del ensamblaje y *branding* de los dispositivos, como Samsung o Huawei. Contrario a la imagen que suele existir en el imaginario colectivo de una cinta mecánica en la cual entran componentes y de la que salen teléfonos celulares, sin estas interacciones comerciales internacionales e interdisciplinarias (ingenieros, programadores, desarrolladores de software) un concepto tan complejo como el teléfono móvil sería imposible de poner en práctica.

Uno de los problemas que pueden inferirse desde la bibliografía relevada radica en que los previos modelos de organización que se venían manejando hasta el momento, como el fordismo y el weberismo, no parecen atractivos para este nuevo formato de organización dinámica (Senge, 2012). La burocracia, los modelos de evaluación de los trabajadores y una pirámide jerárquica donde las ideas se apoyan más en el cargo de quien las promueve que en la idea misma son consecuencia del desarrollo de los

modelos nombrados anteriormente, que supieron cumplir su propósito como los más fuertes impulsados durante el siglo XX. Sin embargo, estas prácticas resultan desmotivantes para los equipos que buscan trascender ese modelo e incorporarse al movimiento de la innovación que caracteriza al siglo XXI (Pink, 2011).

Dicho movimiento trajo consigo la oportunidad de que nuevas organizaciones puedan adaptarse y avanzar estratégicamente para ubicarse como referentes en la reorganización del mercado. Estas complejas interrelaciones no solo se dan en materia logística, sino que también tienen un fuerte componente humano. En este panorama global, la llamada *era conceptual* (Pink, 2011), observamos que existen dificultades para la creación de servicios que atiendan a las necesidades de los diversos perfiles y existe una nueva tarea estratégica para las organizaciones. Esta consiste en establecer equipos de innovación con miembros internacionales y multiculturales (Bouncken y Winkler, 2010) para crear productos globales con una profunda comprensión de los patrones de consumo a través de diferentes países y culturas.

Por eso las organizaciones que desean aprender e innovar quieren ser caracterizadas por la apertura, la autonomía del trabajador, la responsabilidad conjunta, la comunicación constante y el intercambio de conocimientos. Esto no puede lograrse cuando no se crean las condiciones para el pleno desarrollo creativo de los actores en la organización. Tales conceptos nos aportan una premisa muy rica tanto para la educación como para el desarrollo de la psicología de las organizaciones y el trabajo: la diversidad cultural gestionada con las características mencionadas alimenta la creatividad y el potencial de los equipos de trabajo para abordar la compleja tarea de desarrollo e innovación que demanda la sociedad actual (Senge, 2012; Kożuszniak, 2014).

Nuevas formas emergen.

Características de las organizaciones abiertas al aprendizaje

Resulta necesario estudiar las características que rigen a los modelos de gestión de las organizaciones laborales para pensarlas en dos niveles: por un lado, lo que les espera a los estudiantes en su futuro laboral y, por otro, qué características necesitamos adoptar en la gestión de los centros educativos como organizaciones de trabajo para motivar a los colectivos e impulsar la innovación educativa.

Uno de los pilares de este nuevo enfoque sobre las organizaciones es el ingeniero Peter Senge, quien escribió *La quinta disciplina* (originalmente publicado en 1990, reeditado en 2012). Su obra intenta dar un giro en la visión de las organizaciones modernas y articularla con el pensamiento sistémico. Senge (2012) establece que el pensamiento sistémico busca analizar totalidades. Es un marco utilizado para analizar interrelaciones en vez de cosas y para detectar patrones de cambio en vez de imágenes

estáticas. El autor afirma que la alta complejidad del mundo contemporáneo es abrumadora, por cuanto la humanidad es capaz de generar más información de la que se puede analizar, más independencia de la que nadie puede administrar, todo para impulsar un cambio con una celeridad que nadie puede seguir (Cobo, 2016).

Los problemas complejos a los que se enfrenta la sociedad en este cambio de época no tienen causas claras, y estas dificultades suelen erosionar la confianza y la responsabilidad en los equipos de trabajo. Esto podemos observarlo cuando los actores adoptan muletillas como «así es el sistema, no hay nada que hacer» o «es demasiado complejo para mí». Según el autor, el pensamiento sistémico ofrece la posibilidad de visualizar las «estructuras» (Senge, 2012) que subyacen a las situaciones complejas, con el afán de integrar las diversas funciones y talentos de los empleados en una totalidad productiva. Pero para eso es necesario dejar de ver a las personas como seres que se limitan a reaccionar impotentemente a los emergentes y comenzar a verlas como partícipes activas de la modelación de la realidad (Gil, 2018).

A partir de estas interacciones complejas que se extienden por todo el mundo, se entiende la necesidad de desarrollar equipos cada vez más heterogéneos y articularlos de la forma más adecuada para sacar el potencial de la diversidad de sus actores (Sibel, 2016), de manera de generar la mayor riqueza intercultural que aporte al diseño de un producto o servicio.

Ver al centro educativo como una organización que aprende motiva que el personal domine su ámbito laboral y fomente la retroalimentación para percibir los problemas y oportunidades a todos los niveles.

Senge (2012) señala que una organización que aprende atrae y retiene más talento y, por ende, tiene ciertas ventajas competitivas. Basándose en los postulados de Senge podemos destacar algunas características que comparten las organizaciones que aprenden (OA a partir de ahora). A continuación, algunas características de OA que merecen ser estudiadas para evaluar su aplicación en los centros educativos:

Las OA aprecian una cultura colaborativa. Alientan que todos compartan información, reconozcan sus errores y den y reciban críticas constructivas para aprender unos de otros. Una vez que el problema es fundado e intentan entender la causa y corregirlo, estas organizaciones diseñan e implementan mecanismos de retroalimentación rápida, mediante los cuales las personas se evalúan a sí mismas, a sus colegas y sus referentes. Un ejemplo aplicado a la educación son escuelas donde se registran las prácticas docentes para luego compartirlas en un entorno de bajo riesgo, generando *feedback* oportuno que ayude al ciclo de investigación: evaluar, diseñar, implementar, reflexionar y rediseñar.

Antes de cualquier nuevo proyecto, los grupos de trabajo se reúnen para establecer criterio de logro y se vuelven a reunir al final del proyecto para reflexionar sobre los resultados obtenidos.

Se promueve que los integrantes del grupo busquen dominar su ámbito laboral, que se vuelvan expertos; se busca que se sientan orgullosos de su trabajo y por lo tanto intrínsecamente motivados para crear un cambio positivo en el colectivo general (Mercer-Mapstone, Rifkina, Moffat y Winnifred, 2017). Ahí el trabajo los directores y líderes es conectar a los expertos y codiseñar una visión común y una dirección (Sibel, 2016).

Es clave para los centros educativos dejar espacio para el error. Nuevamente hay algo que aprender de las OA: estas se desarrollan a base de experiencias de fracaso inteligente. La meta es fracasar rápido pero con inteligencia colectiva y, con la información que se obtiene, mejorar sus intervenciones rápidamente (Bahadur, 2016).

Las OA cultivan una visión compartida. Una organización que aprende puede prosperar en la medida en que todos los miembros compartan una misma visión. Esa visión ayuda a que los empleados entiendan la importancia de su rol en el entramado de la organización, de manera de desarrollar un sistema de pensamiento colectivo donde hay reglas y metas claras. Esta reflexión permite a los empleados crear su propio parámetro personal de cómo medir su contribución reduciendo la burocracia y el autoritarismo. En el caso de los centros educativos, esa visión compartida debería enfocarse en la comunidad a la cual el centro está de alguna manera subordinado, en el entendido de que el centro educativo es un pilar de la comunidad y apoya su desarrollo en todos los niveles.

Es importante destacar que, en este modelo de organizaciones, la capacitación continua sucede como un efecto lateral de trabajar colaborativamente y aprendiendo unos de otros. Esta es una característica esencial para adaptarse a escenarios futuros difusos (Bahadur, 2016).

Desafíos para una psicología de las organizaciones y el trabajo en la sociedad moderna.

De la realidad multicultural a la convivencia intercultural

Para trascender las generalidades y poder arribar a verdaderas soluciones *ad hoc* (a medida), motivando a los docentes y estudiantes a participar activamente en el desarrollo de políticas cada vez más complejas, es necesario tomar en cuenta la realidad multicultural a la que se enfrentan los actores educativos al implementar las políticas educativas, las cuales tendrán resultados variables determinados por factores culturales que no necesariamente son de carácter nacional. Este artículo parte de la noción de *territorios* (Llanos-Hernández, 2010), para la que la visión de la cultura ligada a la totalidad de un país impide un desarrollo escalable de políticas educativas efectivas. Este apartado propone un recorrido por los conceptos que rodean el trabajo y las organizaciones, haciendo foco en sus orígenes e intentando descifrar la pertinencia o la utilidad

que estos postulados de la psicología de las organizaciones y el trabajo tienen en Uruguay y Latinoamérica.

Kożusznik (2014) nos muestra que en toda sociedad, más allá de los procesos migratorios, existe una impronta multicultural. Esto significa un conjunto heterogéneo de grupos étnicos, culturales, lingüísticos y religiosos que conviven en un territorio donde una variedad de estos actores participan en diferentes roles del sistema educativo. De ahí la necesidad de generar propuestas a medida para las distintas problemáticas a abordar, pero ¿de dónde llegan los insumos para estudiar estos fenómenos sociales y qué postura tiene al respecto la psicología del trabajo y las organizaciones?

Truxillo (2014) destaca que la gran mayoría de las concepciones sobre psicología del trabajo y las organizaciones basan sus lineamientos en el estudio de un recorte poblacional no representativo del amplio espectro de la realidad. Analizan principalmente poblaciones de Estados Unidos y Europa, aproximadamente el 10% de la población mundial (Truxillo, 2014). Este desbalance afecta la conceptualización básica que diferentes culturas tienen sobre el trabajo, las relaciones y los constructos psicológicos involucrados. El autor remarca que son necesarios distintos puntos de vista para entender la relación de las personas con el trabajo, de manera de poner a prueba las suposiciones y las interrelaciones que plantea la psicología de las organizaciones y el trabajo para determinar si son sostenibles.

Sin embargo, por más profundas que sean las suposiciones de los investigadores de Estados Unidos y de Europa, estas se originan en algunas de las sociedades más industrializadas del mundo y en dos regiones dominadas por el capitalismo liberal como modelo prevalente, la centralidad del trabajo y la productividad, la competencia, y no toman en consideración el desarrollo de la economía como factor central en la implementación de políticas. Resalta la diferencia con los países en vías de desarrollo —como Uruguay y el resto de Latinoamérica— debido a las grandes diferencias en el contexto.

Las condiciones de trabajo de las personas que viven en diferentes territorios son, en algunos casos, incomparables en términos de la calidad de las condiciones laborales, la estabilidad laboral y la seguridad, entre otras cuestiones.

Estos postulados sobre los cuales se estudia el trabajo como actividad fundamental, llevados al ámbito educativo, resultan clave para el desarrollo de equipos interdisciplinarios, como lo es un colectivo docente que busca en su entorno la motivación para innovar.

Es clave entender que dichos postulados parten de una visión del mundo postmaterialista (Truxillo, 2014). La investigación y las intervenciones en psicología organizacional están orientadas hacia valores como la autoexpresión, el bienestar subjetivo y la calidad de vida. Sin embargo, en el mundo en general, un gran número de personas en el trabajo y en entornos organizacionales deben lidiar con algunos valores materialistas. Por ejemplo, gran parte de la psicología organizacional occidental presta mayor

atención a la satisfacción laboral y el bienestar que a la calidad de esa actividad laboral —por ejemplo, la salubridad en el entorno laboral, horarios de trabajo desfavorables—, y no atiende al factor del trato (o más bien maltrato) en los distintos entornos laborales.

Por último, las preguntas de investigación en psicología organizacional relevadas suponen una separación entre el trabajo y otros dominios de la vida. El modelo dominante, descrito por Gelfand, Leslie y Fehr (2008) como *ideología relacional protestante*, utiliza, como punto de partida una baja integración entre la vida organizacional y otros dominios de la vida, como la familia, la amistad y la religión. En realidad, esto difícilmente refleja la forma en que muchas personas en el mundo, o quizás la mayoría, viven realmente, por ejemplo, en comunidades pequeñas altamente integradas.

En su obra, Michael Fullan (2011) entiende que la motivación para cualquier colectivo radica en lo que denomina *experiencias de la vida real*. Afirma que son estos los verdaderos motivadores, por cuanto imprimen un sentido y una motivación que parten de estar directamente involucrado con el proyecto o la tarea. Por eso es importante examinar el lente con el que diseñamos y evaluamos la tarea educativa, tanto para la motivación de los estudiantes como para la de los docentes, motor de esta reflexión.

Desafíos para la educación del siglo XXI, recorrido histórico y reflexiones sobre el punto de partida

Se entiende el desafío que llama a esta reflexión como la generación de estrategias organizacionales adoptadas de los modelos de gestión blandos que se imponen de manera creciente en el mundo organizacional (Pink, 2011), y su implementación en los centros educativos entendidos como organizaciones de trabajo conformadas por equipos de profesionales con gran diversidad en lo que refiere a sus formaciones, trayectorias y experiencias, que necesitan gestionar cambios a escala local para adecuarse a los desafíos actuales del sistema educativo y la nueva realidad global.

Articulaciones de los diferentes sistemas educativos latinoamericanos, un recorrido histórico

Resulta relevante examinar los diferentes caminos que ha recorrido el sistema educativo uruguayo como sujeto histórico. Antes de comenzar a pensar el futuro de nuevos abordajes organizacionales en instituciones educativas, es importante remarcar algunos hitos que caracterizan a los sistemas educativos y sus diferentes visiones. Cabe destacar que este artículo busca integrar diversos aprendizajes que los sistemas

educativos han generado en el intento de capitalizar de las experiencias y proyectar un desarrollo que se alinee con la trayectoria del sistema, y no algo que no integre dicha historia.

Patricia Viera Duarte (2018), uruguaya, doctora en Educación, expone la distinción entre la historia de la universidad y la de los sistemas nacionales de enseñanza básica. Las universidades fueron, desde el comienzo, internacionales en el abordaje del conocimiento, mientras que los sistemas de educación básica nacieron funcionales a los Estados republicanos luego de la Revolución francesa, bajo la consigna de formar ciudadanos competentes que fueran parte activa de las nuevas repúblicas. De esta manera buscaban consolidar nuevas identidades nacionales.

Autores como Tello (2015) afirman que hasta finales del siglo XX no existía un diálogo entre los niveles básicos de la educación orientados a las grandes masas y las universidades destinadas a las elites intelectuales. Sin embargo, en un intento por desarrollar líneas de investigación alternativas a los modelos occidentales y acordes con las necesidades latinoamericanas, Viera explica que los modelos universitarios —por ejemplo, el de Córdoba de 1918— dieron un giro para basarse en políticas nacionales de investigación, de modo que cerraron sus fronteras e interacción con el resto del mundo para alinearse con las políticas educativas básicas que reforzaban la identidad nacional (Viera Duarte, 2018).

Por otra parte, la autora muestra que el siglo XXI viene cargado de cambios en este sentido. Regresa el enfoque internacional a las universidades, pero con nuevos formatos.

Afirma que en la educación estamos presenciando una fase marcada por la transición hacia instituciones que la aborden desde una perspectiva integral en un marco sin fronteras, de pertenencia global, según estándares internacionales que derivan de las tensiones políticas y académicas generadas a partir de alianzas entre países. Algunas de sus manifestaciones más claras son los tratados de libre comercio, los acuerdos de integración en el Mercosur y las negociaciones de la OMC.

Es en este contexto que necesitamos plantearnos lineamientos para el futuro. Afirma Viera Duarte (2018):

Para abordar la educación integral de las personas, en su conjunto, debe proponerse un cambio de pensamiento, [...] esto implica necesariamente pensar las políticas educativas de los sistemas de enseñanza en conjunto con todas sus modalidades y niveles desde una perspectiva dialógica.

Las políticas públicas nacionales de los países en desarrollo, como es el caso de Uruguay y el resto de Latinoamérica, han estado abocadas a la universalización de la educación básica, articulada con una mejora en la formación del magisterio. La formación docente se ve entonces apuntalada en dos frentes: la formación normalista de

modelo francés y la formación universitaria a través de carreras de grado para esta profesión.

A partir de esta situación se generan encuentros y desencuentros, así como acciones tendientes a la interlocución necesaria entre ambos niveles de educación: la formación de docentes y la práctica de la enseñanza. Esta brecha se presenta de formas muy distintas en cada país de la región.

Desde la perspectiva de Viera Duarte (2018) se desprende que, en el caso de Uruguay, existe una impronta que pretende fortalecer las fragmentaciones entre los distintos niveles del sistema educativo.

Desde el siglo XIX se llevó a cabo en Uruguay una rápida organización de la formación de docentes en articulación con educación primaria, fortalecida por las *prácticas* durante la formación. Viera Duarte (2018) señala que en Uruguay este proceso se vio facilitado por el hecho de que formación docente y enseñanza primaria se encontraban dentro del mismo subsistema de educación, que en sus orígenes fue llamado Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal (CEPyN). Con esto era posible determinar las escuelas de práctica de forma incuestionable.

Las primeras reformas educativas en Uruguay abordaron los cambios articulando la universalización del nivel básico con la formación de sus docentes, y se abocaron a organizar el sistema nacional de educación para universalizar la escuela primaria instituyendo la educación pública en todo el territorio nacional, sobre los principios básicos de laicidad, gratuidad y obligatoriedad.

La autora reconoce que la formación docente en los países del Río de la Plata tiene una fuerte tradición normalista, en la que observa el desarrollo de un pensamiento pedagógico claramente positivista. Sin embargo, también se puede reconocer el pragmatismo pedagógico de la obra de Varela de 1868 y un corpus de ideas emanadas de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en Uruguay. Más adelante, estos sistemas educativos se nutrirán de las influencias de corrientes pedagógicas del siglo XX.

Viera Duarte (2018) reflexiona:

Actualmente en Uruguay se presentan nuevos problemas que exige pasar del modelo normalista al universitario, y este es el desafío actual: caminar hacia una Formación Docente de carácter universitario sin perder la articulación lograda desde el modelo anterior.

En términos generales, la autora define uno de los problemas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educativo en el ámbito regional: ¿cómo mejorar el desempeño de los docentes en este nuevo paradigma? En la bibliografía consultada se refuerza este análisis y se advierte que «las propuestas tradicionales ya no alcanzan; pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles

son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica» (Vaillant, 2005; Viera Duarte, 2018).

Este desafío es compartido por diversos investigadores en el campo de las políticas educativas en Argentina y en Latinoamérica en general. Por ejemplo, Según Fernández Lamarra y Cópola (2013), aún no se han logrado los niveles de democratización que se plantearon con la fundación del sistema de educación pública.

Si bien en las últimas décadas las políticas educativas han sido prioridad para muchos países latinoamericanos, no se puede decir que estos hayan alcanzado los niveles deseados de participación y democratización. Se verifica la dificultad para definir objetivos de logro claros, dada la complejidad del cambio planteado. Un buen ejemplo de esto surge del informe sobre educación nacional *Aristas* (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2018), donde no es posible encontrar indicadores de gestión desarrollados en el estudio, sobre la intervención educativa en Uruguay.

Hemos visto que la mayor parte del corpus teórico se basa en las escuelas de los países más desarrollados, como los europeos y Estados Unidos. Sin embargo, es responsabilidad de los sistemas educativos regionales generar respuestas que no impliquen una suerte de colonialismo cultural. Al decir de Tello (2015), «debemos dejarnos interpelar por la realidad latinoamericana y esto comienza por buscar caminos alternativos legitimados por nuestro propio sentir».

Con ello se da a entender que el enfoque regional debe centrarse en asumir la responsabilidad de generar un abordaje intelectualmente sensible, con capacidad de atender a los emergentes específicos de cada región.

Las reformas educativas basadas en un cambio de paradigma social

La sociedad moderna se caracteriza por un gran anhelo de cambio (Priestley, 2011) y los sistemas educativos son piedra angular de ese cambio. Para transformar a los adultos del futuro en ciudadanos globales, los sistemas educativos alrededor del mundo han estado en un proceso de cambio constante, bajo la presión de evidenciar que ese cambio sea profundo, innovador y con resultados evaluados por el rendimiento estudiantil (Fullan, 2011). Estos procesos se caracterizan por llevarse a cabo mediante reformas del sistema, generalmente planificadas. Incluso en algunos países se espera que los centros educativos se ocupen de funciones adicionales en la formación moral y ética de los sujetos que alguna vez estuvieron en los dominios absolutos de la familia, la religión o el trabajo (Thomas y Beauchamp, 2011).

En este mundo de rápidas transformaciones sociales, las reformas educativas se han vuelto un hecho usual en la vida de los docentes (Priestley, 2011; Thomas y

Beauchamp, 2011). En general son de carácter vertical e impuestas a los docentes sin consultarlos, y requieren de ellos un reposicionamiento de sus patrones de comportamiento e incluso un cambio de valores y supuestos sobre qué es correcto y qué no (Fullan, 2011).

Alrededor del mundo se exige a los actores de la educación que se mantengan al tanto de la constante diversificación de la sociedad, el desarrollo del conocimiento y el creciente acceso a la información que proporcionan las tecnologías, anticipando nuevos roles para el futuro (Thomas y Beauchamp, 2011). Son responsabilizados por el bienestar de los estudiantes, su educación ciudadana y su progreso personal (Avidov Ungar, 2016).

Según autores como Avidov Ungar (2016) y Gil, Carillo y Fonseca-Pedrero (2018), el problema de las reformas educativas es un problema de poder. Los líderes diseñan programas que entienden innovadores, exigen resultados inmediatos y se enfocan en las evaluaciones estandarizadas, pero no logran instalar reformas sustentables y generan el efecto de desmotivar a los docentes, haciéndolos sentir profesionalmente marginados y sin poder sobre sus acciones (Fullan, 2011). Esta paradoja de innovación sin cambio (Priestley, 2011) plantea la necesidad de reflexiones profundas antes de la implementación de las reformas.

Fullan (2011) explica que, mientras los docentes sean vistos únicamente como implementadores y el foco se mantenga en controles externos y resultados, podemos esperar una implementación superficial de las reformas, caracterizadas por la falta de empoderamiento docente, la pasividad, bajos niveles de autonomía y una menguada motivación por la mejora personal frente a la reforma. Afirma que las personas ganan motivación cuando se sienten parte de algo que llena sus vidas de sentido y sienten que contribuyen al bien común. Este compromiso significativo, de la mano de la innovación, permite a los docentes transformarse en agentes de cambio y, por tanto, ser reconocidos como actores que desempeñan un papel crucial en el éxito de las reformas educativas (Avidov Ungar, 2016). Todos los actores educativos deben ser vistos como codiseñadores, con un foco claro en el proceso personal que cada uno debe llevar a cabo para generar ámbitos de verdadera participación, confianza profesional y autonomía (Priestley, 2011).

Fullan (2011) reivindica este foco en el rol docente asegurando que los países que han tomado ese camino son los que mejor pueden implementar sus reformas educativas. Por esta razón en las reformas educativas es importante prestar atención a la influencia de los factores individuales de los docentes, tales como identidad personal, confianza en su desempeño docente y sus creencias personales, y la cultura local en la que están inmersos.

Una posible visión de futuro: aproximaciones a un modelo de gestión para el cambio en la educación desde un enfoque comunicacional

La importancia de la comunicación desde una perspectiva sistémica

Luego de este análisis de las políticas organizacionales y el desarrollo comparativo de las políticas de educación, estamos en condiciones de desarrollar el objetivo central de este artículo. Al momento de preparar a sus estudiantes, las instituciones educativas deben no solo abordar la complejidad de la realidad organizacional del siglo XXI, sino que es crucial considerar la institución educativa como una organización de trabajo, con un equipo multidisciplinario que requiere trabajar constantemente sobre sí mismo en pos de generar los cambios que se esperan de él. Este organismo es clave para el desarrollo de nuestra sociedad. La bibliografía muestra que el enfoque de la organización de los equipos de profesionales de la educación no puede radicar solo en fórmulas externas, principalmente originarias de países con un alto nivel de desarrollo, sino que debe basarse en las necesidades personales inherentes a cada cultura. ¿Qué abordaje, entonces, puede adecuarse a las complejas necesidades de las instituciones educativas sin crear premisas que no sean sustentables por las características culturales? Las aproximaciones que promueve este escrito se basan en un modelo de gestión de los centros educativos como organizaciones que aprenden, por lo que priorizan la generación de una visión compartida por los actores educativos que se articule con la comunidad en la que se busca generar un impacto, para lo cual diagraman lineamientos de intervención sociocultural y educativa donde todos los integrantes del sistema tengan participación activa y se responsabilicen de ella (Francovich, 2016). No formulamos estas recomendaciones como una solución a todos los problemas del centro, sino como marco para que el centro pueda pensarse a sí mismo y los problemas de la comunidad en la que se inscribe.

Para hacerlo de manera efectiva, se requiere hacer especial hincapié en los ciclos de evaluación rápidos que promueven las OA, con la apertura al error y la capacidad de aprender rápidamente de ellos. Una intervención a medida de cada comunidad necesita un espacio para la experimentación y adecuación de proyectos educativos. Esto ya ha sido referido en este texto como una tarea ardua, cuyo principal problema es la dificultad que presentan los grupos de trabajo para lograr la cohesión que les permita avanzar como equipo.

Lejos de generar un juicio sobre las capacidades personales de los actores educativos, el presente artículo se apoya en la multiculturalidad y las diferencias en creencias y pensamientos que existen en toda organización, dadas por las experiencias y el trayecto formativo de los individuos. Para poder capitalizar estas individualidades y generar equipos de trabajo que se centren en el desarrollo de su centro y comunidad generando estrategias puntuales para cada comunidad, este artículo propone repasar algunas herramientas concretas para la comunicación que se entiende, potencian el diálogo y fortalecen el intercambio entre profesionales con distintas visiones o prioridades.

Resulta de gran importancia potenciar los espacios de intercambio, en lugar de generar supuestos o recetas que, entendemos, no son aplicables fuera del entorno en el que surgen. Para promover el desarrollo de una comunicación fluida que sustente los nuevos modelos organizacionales que se exponen, consideramos de vital importancia apoyarnos en el marco de implementación del pensamiento sistémico, de manera de sentar las bases de una organización educativa que aprenda a interactuar, a empoderar y a potenciar a los actores involucrados.

Para lograrlo se plantea un enfoque de la comunicación como *constitutiva de las organizaciones*, enfoque basado en el pensamiento sistémico que se caracteriza por los planteos de autores como Peter Senge (2012) y aportes de la teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2009).

Marta Rizo García (2011) hace referencia a la obra de Watzlawick y nos acerca una definición de la comunicación desde la perspectiva sistémica elaborada por Marc y Picard (1992). Estos autores definen la comunicación como un «conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos» (Marc y Picard, 1992).

Rizo (2011) complementa esta definición entendiendo que cualquier sistema, como lo es un equipo de trabajo, está constituido por dos partes: por un lado el motor, los móviles o tensiones y los intercambios que lo llevan a existir, y por otro el flujo, la circulación del significado, así como de la información, que permiten la autorregulación del sistema. Esta concepción de la comunicación parte de la base de que «el concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente» (Rizo, 2011). De esta manera podemos integrar la visión de Paul Watzlawick, que señala que la comunicación, vista desde el pensamiento sistémico, es «el fundamento de toda actividad humana» (Rizo, 2011).

Desde esta mirada sobre la comunicación nos planteamos traer algunas herramientas concretas para el diálogo, en un esfuerzo por reforzar la participación de los actores educativos en este nuevo desafío organizacional que viene en constante crecimiento en el ámbito global hace ya varias décadas.

De la teoría a la práctica. La teoría de la comunicación humana y la herramienta del diálogo

La teoría de la comunicación de Paul Watzlawick (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2009) es una propuesta centrada en la pragmática de la comunicación y establece cinco axiomas, que son el marco en el que se centra esta reflexión. El primero dice que es imposible no comunicar, que todo comportamiento tiene un valor de mensaje para los demás. El segundo establece que toda comunicación se realiza en dos niveles en simultáneo: el del contenido que se transmite y el de la relación entre las partes involucradas. El tercer axioma afirma que la naturaleza de las relaciones depende de una serie de intercambios mediante los cuales los actores se influyen mutuamente y a su entorno. El cuarto axioma establece que las personas se comunican de forma digital (lo que se dice) y analógica (cómo se dice). El quinto sostiene que los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos (compañeros de trabajo) como complementarios (entre personas con diferente nivel de autoridad).

Tener en cuenta estos axiomas y generar una apertura apropiada para que los actores puedan gestar dicha reflexión no garantiza, como se ha dicho, el éxito en la articulación de un equipo interdisciplinario como lo es un colectivo docente, teniendo en cuenta que el foco de la disciplina docente depende de la especialización, de los intereses formativos personales y de la experiencia en cada caso, sin olvidar los abordajes particulares de las diversas franjas etarias.

Por otra parte, se apela aquí a la herramienta del diálogo propuesta por David Bohm (1996). Se trata de una puesta en práctica que procura generar acuerdos e intercambios positivos que ayuden a los equipos a desarrollar una interacción genuinamente productiva y colaborativa para su tarea de articular la educación con las nuevas realidades imperantes.

Peter Senge (2012) evoca algunos de los ejemplos de aprendizaje colaborativo más importantes de la historia reciente, como los casos de científicos e investigadores que reformularon la física durante el siglo XX —por ejemplo, Albert Einstein, Niels Bohr, Wolfgang Pauli— mediante «el arrollador potencial del aprendizaje cooperativo» (Senge, 2012, p. 299). Al respecto, Chris Francovich (2016) articula los planteos de David Bohm con el diálogo experimental, en los hechos articulando la física cuántica con el pensamiento sistémico, y aludiendo al universo como un todo indivisible en el que el instrumento de observación y el objeto observado son irreductiblemente partícipes uno del otro. Es decir, para David Bohm la ciencia no se constituye por la acumulación de conocimiento, sino por la participación mutua entre naturaleza y conciencia (Senge, 2012). Sin embargo, lo más destacable de este planteo es que el pensamiento es, ante

todo, un «fenómeno sistémico que surge de nuestro modo de interactuar e intercambiar un discurso recíproco» (Senge, 2012, p. 301).

Con esta concepción del pensamiento, entendido como un fenómeno colectivo en el que la comunicación es base para su desarrollo, Bohm (1996) plantea dos tipos primarios de discurso: el diálogo y la discusión, y dice que ambos se complementan para lograr el aprendizaje colaborativo continuo. Por un lado, el diálogo emerge en sus orígenes griegos como un libre flujo de significado entre las personas, apuntando a que con la suficiente apertura un equipo puede trascender la suma de las capacidades intelectuales de sus integrantes y lograr un mayor nivel de inteligencia como colectivo. Aquí el grupo explora asuntos complejos desde diversos puntos de vista; los individuos traen supuestos, pero, en vez de dejar que estos entorpezcan el avance del aprendizaje, los explicitan como un elemento más, un insumo para la conversación. De esta manera, el propósito del diálogo es exponer la incoherencia de nuestro pensamiento, de manera de volverse más sensible a ello y que, con el tiempo, sea más seguro admitirla (Damani et al., 2016). Así, las personas aprenden a observar sus propios pensamientos, y a partir de ahí se puede entender que, cuando un conflicto aflora en el diálogo, se trata de una manifestación de nuestros pensamientos. Una vez que se entiende que el pensamiento participa en el modo en que las personas interactúan, se puede tomar una distancia que permite adoptar una postura más creativa y menos reactiva.

No obstante, Senge (2012) explica que lo importante no es buscar el ideal abstracto de la coherencia, sino trabajar juntos para volverse sensibles a dichas formas de incoherencia. Ya Bohm (1996) había hecho referencia a ciertas condiciones básicas que son necesarias para el diálogo. Entre ellas, que los participantes deben poder suspender sus supuestos y someterlos a examen. Obviamente, esto no es posible si los supuestos son defendidos como hechos incontrovertibles. Bohm sugiere que esta es una de las tareas más difíciles, ya que el pensamiento provoca continuamente la ilusión de que «así son las cosas». Para ahondar en estos conceptos es necesario observar el equilibrio entre la discusión y el diálogo. La discusión consiste en exponer diferentes ideas y argumentar para que el grupo acepte determinado punto de vista, y esta es una contrapartida necesaria del diálogo. El diálogo consiste en presentar varios puntos de vista para descubrir uno nuevo sobre asuntos complejos. Sin embargo, cuando un grupo debe tomar decisiones, se requiere cierto grado de discusión. Las acciones suelen constituir el foco de las discusiones, mientras que las acciones nuevas surgen como subproducto de un diálogo. Un equipo de aprendizaje, como es un colectivo docente, debe aprender a dominar esta articulación entre el diálogo y la discusión para lograr procesos de intercambio y aprendizaje realmente productivos, que desemboquen en intervenciones interdisciplinarias acordes a la necesidad de los colectivos de estudiantes.

El conflicto y las rutinas defensivas

Si bien el panorama planteado en el apartado anterior parece desconectado de la realidad conflictiva de los equipos, no se pasa este hecho por alto. Por el contrario, se considera que en un equipo que aprende el conflicto de ideas es continuamente visible (Senge, 2012), pero el correcto desarrollo del equipo radica en cómo afrontar esos conflictos y la actitud defensiva que invariablemente los rodea. Chris Argyris (1985) formula el concepto de *rutinas defensivas* como consolidadas costumbres a las que se apela para enfrentar la amenaza vivenciada ante lo que se piensa. Se debe tener en cuenta que estas rutinas son tan diversas y comunes que naturalizadamente pasan inadvertidas, pero que es posible aprender a reconocerlas. Claros ejemplos son el desconocer una idea ajena deliberadamente para no tener que analizarla o el proteger a alguien de críticas para a la vez autoprotegerse y no entrar en terreno de controversia.

Argyris (1985) señala que, cuanto más eficaces son las rutinas defensivas, mejor tapan los problemas, a la vez que ocultan su propia existencia. Aunque suene contradictorio, esto se apoya en las normas sociales que establecen que hay que ser abierto y que estar a la defensiva es un error. Eso potencia el no reconocimiento de las rutinas defensivas incluso cuando las personas son conscientes de su uso. Pero ¿de qué manera abordar un tema tan complejo? Las estrategias más utilizadas por las escuelas occidentales postulan que se debe tratar de integrar el sentimiento de igualdad en los grupos y fomentar lo que se denomina un *ambiente de bajo riesgo* mediante la herramienta del diálogo expuesta anteriormente.

Como resultado, se producirá un intercambio en el que se indague de manera colectiva acerca de los problemas, revelando los propios supuestos y razonamientos, exponiéndose a la influencia de los otros y alentando a sostener estas prácticas. Ejemplos de esto serían: «Noto que me siento amenazado por esta propuesta determinada, ¿a ti te pasa lo mismo? ¿Me puedes ayudar a entender esta inquietud?» o «¿Le encuentran un sentido a lo que estoy diciendo? Me parece que me expreso de una manera muy vehemente, pero estoy dispuesto a escuchar y compartir». De esta manera, las rutinas defensivas se debilitan progresivamente y se van transformando en un aspecto más de la cotidianidad sobre la que el grupo tiene que operar. Estas rutinas, identificadas y trabajadas, pueden interactuar con los discursos primarios de una manera muy productiva, principalmente porque son la señal más clara de que el aprendizaje se ha detenido y se requiere una discusión. En la medida en que los miembros del equipo puedan trabajar valiéndose de sus rutinas defensivas, desarrollarán una apropiación que permita percibir las y actuar sobre ellas. Es que los equipos no están caracterizados por la ausencia de actitudes defensivas, sino por la manera de abordarlas.

A modo de cierre

Lejos de querer concluir nada, este artículo busca promover la búsqueda de herramientas concretas que ayuden al sistema educativo a colocarse a la altura de las expectativas actuales de las políticas regionales e internacionales. Si bien es importante coincidir en que todavía se está ante la definición del punto de partida, cabe destacar que la educación está adquiriendo una relevancia nunca antes vista, local y globalmente. Sin embargo, aquí se considera de gran importancia redefinir el foco de las intervenciones a nivel de sistema, que actualmente se centran en la falta de recursos y capacidades, tanto económicos como humanos, para enfocarse en los espacios disponibles para direccionar la intervención desde lo que ya existe. Es destacable que varias autoridades de los países latinoamericanos muestren disposición para el cambio, pero para dar continuidad a los procesos de reforma que estas sociedades requieren es necesaria una mayor participación de los diversos actores sociales.

Este texto pretende visualizar la necesidad imperiosa de establecer rutas y brindar herramientas que ayuden a modelar la implementación de nuevos modelos educativos que aporten al desarrollo, no solo de los estudiantes sino también de sus comunidades. Se considera que la comunidad científica tiene el deber de brindar aportes sensibles a distintas realidades, que permeen desde la comunidad científica hacia el resto de la población, aportes que fomenten la participación y la toma de decisiones a nivel local.

Se considera urgente ahondar en la construcción de métodos que apoyen el empoderamiento docente en las comunidades educativas y que sirvan para que las comunidades aborden, autónomamente, los problemas complejos que trae aparejado el siglo XXI.

Bibliografía

- Albertoni, N. (2019). *Uruguay como solución: Su inserción internacional, cuando lo importante se transforma en urgente*. Montevideo: Taurus.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change and defensive routines*. Boston: Pitman.
- Avidov Ungar, O. (2016). Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*, 77, 117-127. doi:10.1016/j.ijer.2016.03.008.
- Bahadur Qutoshi, S. (2016). A philosophical view on and a technical approach to leading a learning organization. *Journal of Education and Research*, 6(2), 12-26.
- Barbón Perez, O. y Fernández Pino, J. W. (2016). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51-55.
- Bohm, D. (1965). *The special theory of relativity*. Nueva York: Benjamin.

- Bouncken, R. y Winkler, V. (2010). National and cultural diversity in transnational innovation teams. *Technology Analysis and Strategic Management*, 22(2), 133-151.
- Clark, T. y Knowles, L. (2003). Global myopia: globalization theory in international business. *Journal of International Management*, 9(4), 361-372.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente, reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate. (Fundación Ceibal).
- Damani, Z., MacKean, G., Bohm, E., DeMone, B., Wright, B., Noseworthy, T., ... Marshall, D.A. (2016). The use of a policy dialogue to facilitate evidence-informed policy development for improved access to care: the case of the Winnipeg Central Intake Service (WCIS). *Health Research Policy and Systems*, 14(78), 1-13.
- Fernández Lamarra, N. y Cóppola, N. (2013). Desafíos para la construcción del espacio latinoamericano de educación superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 67-82.
- Francovich, C. (2016). A median approach to radical bohemian dialogue. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(1), 98-128.
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Recuperado de <http://www.michaelfullan.ca/media/13396088160.pdf>.
- Gelfand, M. J., Leslie, L. M. y Fehr, R. (2008). To prosper, organizational psychology should adopt a global perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 493-517.
- Gil, A. J., Carrillo, F. J. y Fonseca-Pedrero, E. (2018). Assessing a learning organization model: a teachers' perspective. *Management in Education*, 20(10), 1-11.
- Hakel, M. (2014). Expect surprises: I/O and the global business environment. En R. L. Griffith, L. F. Thompson y B. K. Armon (eds.), *Internationalizing the curriculum in organizational psychology* (pp. 3-16). Nueva York: Springer.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Aristas 2017: Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo: INEE.
- Kozusznik, B. (2014). I/O cross-cultural competencies: Enhancing creativity and innovation in organizations. En R. L. Griffith, L. F. Thompson y B. K. Armon (eds.), *Internationalizing the curriculum in organizational psychology* (pp. 151-181). Nueva York: Springer.
- Llanos-Hernández, Luis. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social: Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mercer-Mapstone, L., Rifkina, W., Moffat, K. y Louis, W. (2017). Conceptualising the role of dialogue in social licence to operate. *Resources Policy*, 54, 137-146.

- Organización de las Naciones Unidas. (2018). Transformando la educación de los jóvenes para respaldar la consecución de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/transformando-la-educaci%C3%B3n-de-los-j%C3%B3venes-para-respaldar-la-consecuci%C3%B3n-de-la-agenda>
- Pink, D. (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Nueva York: Riverhead Books.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: a balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1-23.
- Rizo García, M. (2011). Reseña de «Teoría de la comunicación humana» de Paul Watzlawick. *Razón y Palabra*, 75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199518706028>.
- Senge, P. (2012). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Sibel Caliskan, I. (2016). Are you ready for the global change? Multicultural personality and readiness for organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 29(3), 15-31.
- Tello, C. (2015). Políticas educativas: Educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. *Crítica Educativa*, 1(1), 80-97.
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Truxillo, D. (2014). The science of a global organizational psychology: Differing approaches and assumptions. En R. L. Griffith, L. F. Thompson y B. K. Armon (eds), *Internationalizing the curriculum in organizational psychology* (pp. 41-55). Nueva York: Springer.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol docente. *Revista PREALC*, 1(1), 38-51.
- Viera Duarte, P. (2018). Internacionalización e interlocución entre la educación básica y superior: El problema de la formación docente. *Roteiro*, 43(1), 43-62.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (2009). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.