

La alteridad como potenciador de las competencias para la gestión educativa y el perfil docente en instituciones de inspiración eucarística mercedaria

Monterrubio Ambriz Beatriz

Resumen— Actualmente se vive un momento de cambios importantes dentro del sistema educativo de nuestro país, la idea de contar con escuelas de calidad está cada vez más presente en el discurso político y popular. El reto más importante en la demanda educativa parece ser la formación de la personalidad, para esto será necesario profesionalizar a los responsables de impulsar procesos pedagógicos y de gestión (docentes y directivos) e institucionales, capaces de desarrollarse en todos los ámbitos que requiere el sistema. Para ello se busca que las instituciones educativas se atrevan a romper paradigmas, innovando, transformando, trascendiendo, remondando la «zona de confort». Por tal razón es imperativo que los gestores educativos enriquezcan y mantengan actualizados sus perfiles, a fin de adaptarse a un sistema competitivo, complejo, demandante, pero será fundamental reorientar sus acciones hacia los aspectos más humanos, solidarios, acciones promotoras de prácticas incluyentes para mejorar la calidad de vida y el bienestar social, aspectos estos que no son compatibles con prácticas burocráticas, rígidas, rutinarias, obsoletas, etc.

Es aquí donde la *alteridad*¹ entra como un rayo de luz, metáfora que nos ayuda a situar y redimensionar en su justa profundidad sus implicaciones. Lo que queremos sostener es que la alteridad como enfoque, es un gran potenciador de las competencias para la gestión educativa y el perfil del docente de los centros educativos. La perspectiva y la cultura de alteridad parte del reconocimiento del otro como un nosotros, su incorporación en el ámbito educativo, no solo es adecuada, sino necesaria, imprescindible.

Por lo anterior, el artículo de investigación que presentamos tiene como objetivo analizar la capacidad de adoptar una cultura de alteridad como potenciador de las competencias de los gestores educativos de una institución de inspiración Eucarística Mercedaria. Metodología: se aplicó un instrumento con fines de autodiagnóstico a una muestra de 21 profesores y 2 directivos de las secciones de secundaria y preparatoria. Optamos por la encuesta como técnica, el instrumento consiste en una radial en la que se solicitó a la población bajo estudio de la institución indicara, de acuerdo a su percepción, en una escala del 0 al 10 que tan desarrolladas consideran tener diez de las competencias para la gestión educativa que reconoce el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE 2001), organismo que se considera una autoridad en la materia, ya que cuenta con un

amplio prestigio en el ámbito académico. Resultados: a partir de dicho instrumento se logró la comparación del perfil del docente con una visión de alteridad y el perfil eucarístico mercedario. Se encontró que existen puntos comunes que permitirían llevar a cabo una transición benéfica de la institución hacia la cultura de alteridad como potenciador y transformador de la praxis de docentes y gestores educativos. Conclusiones: Teóricos y estudiosos han demostrado que los planteamientos, enfoques, modelos, epistemología, etc. se agotan ante la complejidad y dinamismo de la realidad social, el ámbito de la educación no queda excluida, por el contrario, debe buscar y construir caminos para mantenerse vigente, cumplir la función que se le ha conferido históricamente y mantener viva la esperanza de formar seres humanos con valores, edificar un mundo mejor para las generaciones actuales y venideras. La alteridad permite renovar nuestra visión y prácticas como agentes de formación y transformación, es un potenciador¹ que ofrece la posibilidad de trascender y dejar como legado a la humanidad acciones e instituciones más responsables que las que tenemos en la actualidad.

Palabras clave: Alteridad, Gestión educativa, Perfil docente, Perfil directivo, Competencias profesionales.

I. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el IIPE (2002), la escuela debe preocuparse por construir un conjunto de valores comunes que además de respeto y tolerancia, deberán incluir solidaridad y preocupación por el otro, así como de la participación responsable. La escuela al ser una institución social es objeto de múltiples contradicciones. Es analizada y cuestionada desde dentro y desde fuera, llegando a la misma conclusión, la escuela como organización está en crisis.

El reto más importante en la demanda educativa parece ser la incorporación sistemática de la formación de la personalidad, para esto será necesario crear profesionales capaces de desarrollarse en todos los ámbitos que requiere el sistema.

Últimamente se ha escuchado el término educación de calidad como un grito de esperanza, sin embargo, es necesario aclarar que la implementación de la “calidad” tiene implicaciones no solo financieras, es importante que se rompan paradigmas, hábitos y se reordenen las escalas de valores, la calidad educativa no se puede interpretar como se haría en una línea de producción, si así se hiciera estaría condenada al fracaso. Es entonces necesario aclarar que un

Beatriz Monterrubio Ambriz pertenece a la maestría en Gestión Educativa de la Facultad de Humanidades y realizó el proyecto dentro del curso(s) Competencias para la gestión educativa (Email: beatrizmonterrubio88@gmail.com). El proyecto fue asesorado por Alma Rosa Hernández Mondragón

¹ Subrayado nuestro

sistema educativo capaz de plantear metas a largo plazo en el que se oriente la labor cotidiana de manera congruente y favoreciendo los nuevos paradigmas, será un buen camino para una educación de calidad.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la capacidad de adoptar una cultura de alteridad como potenciador de las competencias de los gestores educativos de una institución de inspiración Eucarística Mercedaria, a fin de generar nuevas perspectivas y prácticas, para transformar y trascender desde el ámbito educativo a partir de nuestro ser y quehacer educativo.

II. MARCO EXPLICATIVO

Para cualquier institución educativa es imprescindible establecer el perfil de los colaboradores, incluso, la Secretaría de Educación Pública tiene establecidos los perfiles para las distintas figuras (docentes, supervisores, directivos, administrativos), porque las distintas funciones asignadas son diferenciadas, pues con ello se espera lograr un óptimo desempeño en beneficio de los educandos y de la sociedad.

Por lo tanto, es necesario describir el perfil del docente desde un enfoque de alteridad. Ortega (2016, 255) expresa que el educador debe sentir “el peso de tener que sostener al educando”; en consecuencia, el educador no puede renunciar a su función más primaria: ayudar al nuevo nacimiento de alguien que a su vez asuma responsabilidad de vivir no solo con los otros, sino también para los otros en sociedad y para transformarla. El educador debe acompañar, orientar, guiar, animar, facilitar y no suplantar al alumno, ni imponerle un determinado recorrido. Educar también implica que el profesor sea capaz de juzgar críticamente lo que está pasando en las condiciones de vida de sus alumnos, sin juicios a priori, y ser capaz, a su vez, de transmitirles su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros.

Las instituciones particulares también tienen establecido el perfil de sus colaboradores, así, por ejemplo, el del «Eucarístico Mercedario» expresa que el docente como laico comprometido con su vocación magisterial deberá cumplir con tres áreas específicas, en primer lugar, el perfil ético-profesional; área en la que se destaca el sentido de pertenencia, el compromiso y responsabilidad del docente, así como la capacidad de promover la unidad e impulsar el desarrollo de los alumnos. La segunda área, el perfil cristiano, al ser una institución de inspiración, el docente deberá vivir su fe y comunicarla a través del ejemplo. La tercera área, el perfil carismático, el docente deberá promover la vivencia de los valores y virtudes propias de la espiritualidad además de propiciar un ambiente «gran casa de familia» en la comunidad educativa. (MODERMA p.46)

Con el fin de dar claridad al tema hemos incluido como parte del marco explicativo una serie de conceptos centrales que procedemos a presentar: Siendo el concepto de alteridad de suma importancia para el entendimiento del tema, tomamos la definición de la RAE (2016), que dice la condición de ser otro, es el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, teniendo en cuenta el punto de vista de quien opina. Levinas, aplica el término al

descubrimiento del “yo” hace del “otro” lo que provoca un sin número de imágenes de “nosotros”, este último siendo la representación de personas que viven en mundos diferentes del mismo universo (Levinas citado por Aguilar, 1992).

Por lo que respecta al concepto de competencias para la gestión educativa, aunque existen varias definiciones, nos parecen pertinentes las que ofrecen Aguerrondo (2007) y el IPE (2002): Para la primera, “Las competencias dan cuenta de visiones y esfuerzos comunes que por ser compartidos por buena parte de los actores involucrados logran incidir fuertemente en las prácticas institucionales. Este dominio, vinculado al nivel implícito de la institución, incluye todos los recursos afectivos y simbólicos que los diferentes grupos ponen en movimiento para llevar adelante los objetivos que se han planteado” (p. 27)

De las fuentes de información especializada que seleccionamos y sistematizamos para efectos de este estudio, cabe destacar la propuesta del instituto referido, quien ha realizado numerosos aportes, concretamente aludiremos a una valiosa publicación conocida como «caja de herramientas para los gestores educativos» y consta de diez Módulos, los cuales no han perdido vigencia y retomamos como parte del marco explicativo. Excepto la referida a competencia contextual, las nueve siguientes son de acuerdo con el instituto referido. En este artículo entendemos por competencia contextual: la capacidad de comprender, interpretar y resignificar la realidad en sus diferentes manifestaciones, tomando en cuenta el compromiso con la búsqueda de alternativas a los problemas identificados. La gestión estratégica como competencia, la cual entendemos como: la capacidad de tratar los cambios a los que se enfrentará el gestor y encausarlos hacia el objetivo común, este método integra situaciones a corto plazo, es decir la gestión diaria. La competencia del liderazgo, la entendemos como: la capacidad de realizar una serie de procesos que llevarán a los equipos en una misma dirección utilizando métodos que no sean restrictivos. la competencia de comunicación, se entiende como: la capacidad de generar apertura interna, asegurándose que las redes internas funcionen adecuadamente y por lo tanto esto trascienda al exterior. La siguiente competencia es la delegación, la cual hace referencia a la capacidad de transferir funciones, tareas, incluso autoridad a otros gestores educativos. La negociación como competencia es entendida como la capacidad de interactuar de dos o más gestores educativos en conflicto, con intereses divergentes. Una estrategia es que se comuniquen asertivamente para generar soluciones. La siguiente competencia es la resolución de problemas, la cual se entiende como: la capacidad de generar escenarios adecuados para determinar soluciones. Por su parte, la anticipación se concibe como la capacidad de visualizar el futuro probable, adelantarse a las situaciones evaluando las consecuencias. El trabajo en equipo es una competencia que se define como: la capacidad de generar metas comunes, y redes de apoyo recíproco entre gestores, es importante recalcar que la interdependencia activa es vital para el funcionamiento adecuado. Para finalizar por participación y demanda educativa se entienden como la capacidad de ir más allá del ámbito educativo, es decir, comprende las necesidades de la

comunidad y propone estrategias y soluciones. Las diez competencias referidas conforman la denominada «caja de herramientas» para la formación y/o profesionalización en gestión y política educativa, por lo que consideramos inestimable su aporte, y forma parte de nuestro andamiaje analítico¹.

Con relación a lo expuesto, cabe señalar que el IPE define a las «competencias profesionales» como: “Conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizables para resolver problemas profesionales.

Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizándolo integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos.

Otra característica de las competencias es su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas.

En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos.” (IPE, 2002, Módulo 1, p. 24)

Finalmente consideramos importante la concepción que tiene la SEP del perfil docente, como hemos mencionado, se entiende como el conjunto de parámetros e indicadores que sean referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos; en este sentido serán también referentes en la elaboración de instrumentos para evaluar el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente..

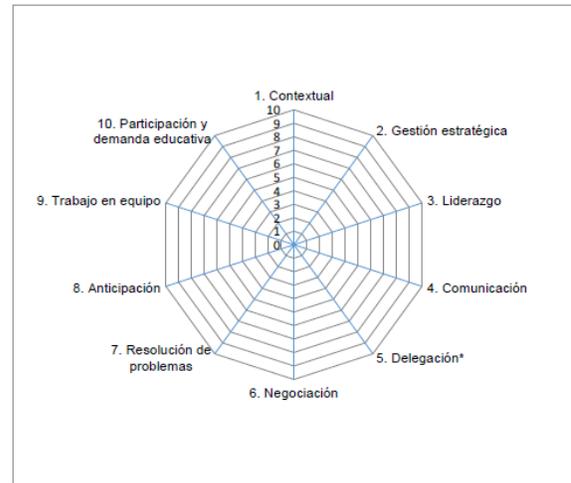
III. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo, optamos por un estudio exploratorio y descriptivo con diseño empírico, que realizamos en dos fases. Optamos por el enfoque analítico e interpretativo, el cual nos permite una mejor comprensión de las acciones y percepciones de los docentes, en tanto actores sociales y agentes de transformación. En la primera fase procedimos a la selección y sistematización de fuentes especializadas en el objeto de estudio. En la segunda, realizamos la recolección de información utilizando como técnica una encuesta y la radial como instrumento no convencional, el cual se retomó y adaptó del propuesto por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo .

Está conformado por diez competencias profesionales «idóneas» de los gestores educativos. Está dividida en niveles que van del 0 al 10 (ver Fig. 1). Se les solicitó a los docentes que realizaran un autodiagnóstico a partir de la instrucción, y

derivaran una reflexión en el área dispuesta para ello. El instrumento fue auto-administrado, incluyó al final un breve glosario de las competencias aludidas para guiar a los respondientes.

Fig. 1. Radial para autodiagnóstico



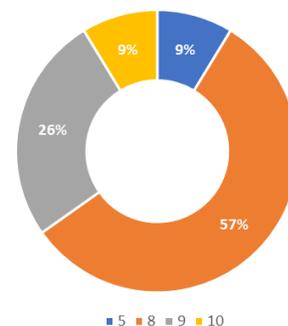
Fuente: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), Módulo 1. Desafíos de la educación. Bs. As., 2000. Se presentan 10 competencias profesionales. La modificación que hacemos es en la 1. competencia contextual que originalmente no presenta esta denominación

La población bajo estudio estuvo conformada por 23 profesores de la sección secundaria y preparatoria y 2 directivos de las secciones respectivas. Los criterios de selección empleados fueron los siguientes: formar parte de la planta de colaboradores del centro educativo, estar en activo; tener una antigüedad mínima de un año e impartir clases en turno matutino.

IV. RESULTADOS

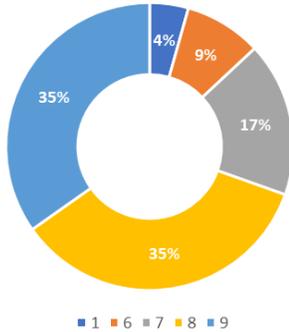
A continuación, se presentan los resultados del instrumento aplicado en una serie de gráficas, es importante mencionar que únicamente se muestran las escalas en las cuales se obtuvo respuesta y cada gráfica alude a las competencias que ya se explicaron anteriormente, esto para facilitar la comprensión de los datos. En cada gráfica nos interesó destacar el máximo porcentaje.

Gráfica 1. Competencia Contextual



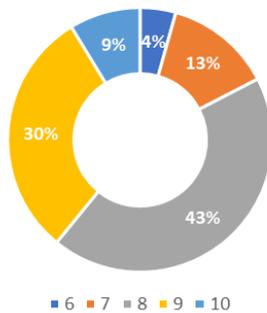
Como se puede observar en la gráfica 1, la mayoría de los profesores (83%), se encuentran en la escala 8 y 9. Por el contrario el mínimo se encuentra en las escalas 5 y 6 ambas escalas con el 9%. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados, para que tanto docentes como directivos puedan desempeñarse responsablemente y reinstaurar el sentido de lo pedagógico en el Centro Escolar.

Gráfica 2. Gestión estratégica



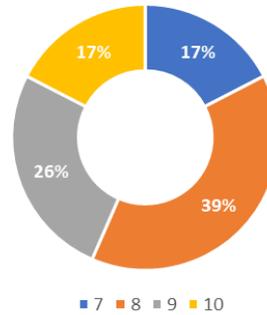
Como se puede observar en la gráfica 2, la mayoría de los profesores (70%), se encuentran en la escala 8 y 9. Por el contrario, el mínimo se encuentra en la escala 1 con el 4%. Por lo anterior, se considera el resultado adecuado, pero con una valoración dispereja. A partir de estos resultados se pueden recomendar un conjunto de acciones al claustro, a fin de que quienes conducen procesos a nivel del aula, como a nivel institucional (docentes y directivos), puedan desarrollar tanto una visión como prácticas estratégicas, en beneficio de la comunidad escolar y de la sociedad.

Gráfica 3. Liderazgo



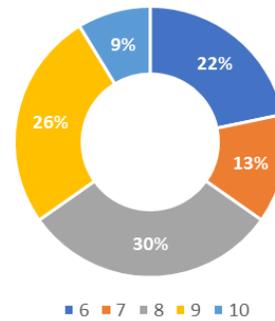
Como se puede observar en la gráfica 3, la mayoría de los profesores (73%), se encuentran en la escala 8 y 9. Por el contrario el mínimo se encuentra en la escala 6 con el 4%. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados.

Gráfica 4. Comunicación



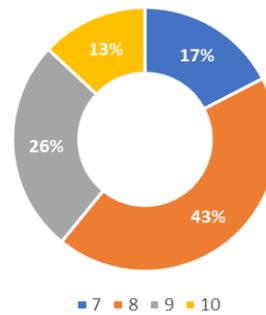
Como se puede observar en la gráfica 4, la mayoría de los profesores (84%), se encuentran en la escala 8, 9 y 10. Por el contrario el mínimo se encuentra en las escalas 7 y 10 con el 17% cada una. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados.

Gráfica 5. Delegación



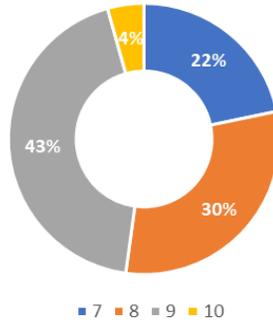
Como se puede observar en la gráfica 5, la mayoría de los profesores (56%), se encuentran en la escala 8 y 9. Por el contrario el mínimo se encuentra en la escala 10 con el 9%. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados.

Gráfica 6. Negociación



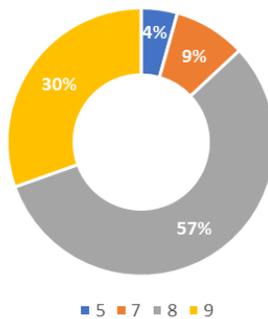
Como se puede observar en la gráfica 6, la mayoría de los profesores (69%), se encuentran en la escala 8 y 9. Por el contrario el mínimo se encuentra en la escala 10 con el 13%. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados.

Gráfica 7. Resolución de problemas



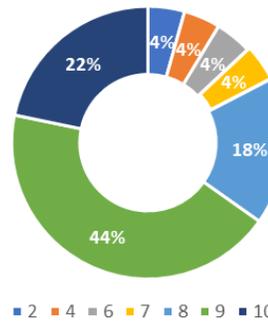
Como se puede observar en la gráfica 7, la mayoría de los profesores (73%), se encuentran en la escala 8 y 9. Por el contrario el mínimo se encuentra en las escalas 10 con el 4%. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados.

Gráfica 8. Prospectiva



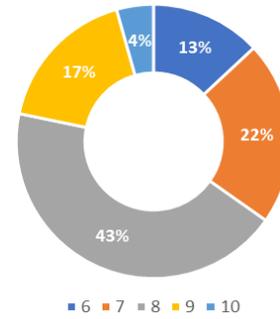
Como se puede observar en la gráfica 8, la mayoría de los profesores (87%), se encuentran en la escala 8 y 9. Por el contrario el mínimo se encuentra en la escala 5 con el 4%. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados.

Gráfica 9. Trabajo en equipo



Como se puede observar en la gráfica 9, la mayoría de los profesores (65%), se encuentran en la escala 9 y 10. Por el contrario el mínimo se encuentra repartido en 4 escalas (2, 4, 6 y 7) con el 4% cada una. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados, sin embargo, se presenta una división importante en la valoración.

Gráfica 10. Participación y demanda educativa



Como se puede observar en la gráfica 10, la mayoría de los profesores (60%), se encuentran en la escala 8 y 9. Por el contrario el mínimo se encuentra en la escala 10 con el 4%. Por lo anterior, se consideran adecuados los resultados.

V. DISUSIÓN DE RESULTADOS Y HALLAZGOS

Una vez obtenidos los datos y analizadas las gráficas se presenta una serie de resultados cualitativos, los cuales se expondrán en dos divisiones, fortalezas y oportunidades. Es necesario aclarar que los resultados reflejan un autodiagnóstico, es decir lo que cada uno de los gestores educativos interpreta sobre sí mismo, partiendo de este entendido, se realizaran las recomendaciones pertinentes:

Fortalezas:

Se entiende como fortaleza todas aquellas características que se infieren del análisis de los resultados, es decir aquello con lo que ya se cuenta.

- Los profesores cuentan con las capacidades para establecer un sistema educativo basado en las competencias para la gestión educativa.
- La mayoría de los profesores reconocen e interpretan la realidad de su entorno y logran proponer alternativas aplicables al mismo.
- La mayoría de los profesores tiene la capacidad de anticiparse a los hechos, se consideran capaces de analizar los posibles escenarios que se derivan de una situación concreta.
- Como equipo los profesores son capaces de generar compromiso con la institución y con sus alumnos.
- El perfil del docente en alteridad y el docente eucarístico mercedario tienen puntos de coincidencia que permitirían la implementación de esta pedagogía.

Áreas de oportunidad

Se consideran áreas de oportunidad aquellas situaciones que se encontraron deficientes a lo largo del estudio.

- Analizar y buscar acciones determinadas, fijar metas alcanzables y comunes.
- Fortalecer las redes de comunicación.
- Fomentar la delegación de trabajo
- Promover el trabajo en equipo
- Generar equilibrio en todos los ámbitos institucionales, para así lograr resultados
- Capacitar al personal respecto a las ventajas de un incorporar y adoptar una perspectiva de alteridad, a nivel

micro comprendería el aula, a nivel meso implicaría a las instancias como centros educativos, a nivel macro debería permearse a todo el sistema educativo.

- Renovar los perfiles docentes y directivos, persuadidos que el reconocimiento del “otro” o “los otros”, nos conduce a desaprender y confrontarnos con la colonización de ideas, como diría Aguerrondo, implica la «metanoia», como la capacidad de «recorrernos de un punto a otro», es decir, movernos del marco o modelo analítico y conceptual desde donde miramos el mundo, nos miramos a nosotros mismos, y sobre todo desde donde miramos a quien está junto a mí.
- Dar a conocer los nuevos perfiles docentes y apoyar su desarrollo desde la alteridad.

VI. CONCLUSIONES

Existen evidencias en la literatura especializada y sostenida por teóricos y estudiosos, que los planteamientos, enfoques, modelos, epistemologías, etc. se van agotando ante la complejidad y dinamismo de la realidad social, el ámbito de la educación no queda excluida de esto, antes al contrario, debe buscar los caminos para mantenerse vigente, cumplir la función que la sociedad le confiere y mantener viva la esperanza de que la educación nos permite formar seres humanos con valores, edificar un mejor mundo para las generaciones actuales y venideras. Desde la alteridad, es posible pensar que es una propuesta cuyos planteamientos nos permite renovar nuestra visión y prácticas como agentes de formación y transformación, es un potenciador¹ que ofrece la posibilidad de trascender y dejar como legado a la humanidad acciones e instituciones más responsables que las que tenemos en la actualidad: los ideales de inclusión, calidad de vida humana, bienestar y el buen vivir, la igualdad, la justicia, la solidaridad, y otros más, se enriquecen con un enfoque de la alteridad, y este a su vez se nutre de los conceptos referidos. Los sistemas educativos, los claustros o centros pedagógicos, las comunidades escolares, los actores sociales pueden hacer posible las utopías que buscan y promueven un cambio profundo en el ser humano y en su entorno por la trascendencia de sus acciones.

SOBRE LOS AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón el haber leído, corregido y aportado a esta investigación, su entusiasmo ha impulsado cada paso del proceso.

REFERENCIAS

- [1] Braslavsky, Cecilia y Acosta, Felicitas (2001). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. Argentina: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- [2] Competencias para la profesionalización de la Gestión Educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. (2000). Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bs. As., Argentina. IIPE/UNESCO. Disponibles en línea: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/inicio>
- [3] Rojas, Alfredo y Fernando Gaspar. (2006). Bases del liderazgo en educación OREALC/UNESCO Santiago, Chile.
- [4] Aguerrondo. Ines (2007.) Escuelas por el cambio. Un aporte para la gestión escolar. IIPE/UNESCO, Sede Regional.
- [5] Barnett, Ronald (2001). Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Biblioteca de educación superior. Barcelona. Gedisa.
- [6] Real Academia Española (RAE, 2016), Disponible en línea: <http://www.rae.es/>
- [7] Aguilar, J.M. (1992). Trascendencia y alteridad. Estudio sobre E. LEvinas. U. de Navarra, Pamplona.
- [8] Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (CLASCO) Buenos Aires. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- [9] Ortega Ruiz, P. (2014) Educar en la alteridad. Redipe y Editum. Colombia
- [10] Ruiz, C. (1999) La alteridad. Casa del tiempo. Entrega IV. Número 25