

Monográfico. Número 67

enero - abril ■ janeiro - abril 2015

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Los modelos de gestión en los centros educativos de Iberoamérica
Retos y posibilidades

Modelos de gestão nas escolas da América ibérica
Desafios e oportunidades



© OEI, 2015

Los modelos de gestión en los centros educativos de Iberoamérica. Retos y posibilidades

Modelos de gestão nas escolas da América ibérica. Desafios e oportunidades

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

N.º 67

Enero-Abril / *Janeiro-Abril*

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2015

196 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

Paraguay, 1510. C1061ABD - Buenos Aires, Argentina / Tel.: (5411) 48 13 00 33

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508

Depósito Legal: BI-1094-1993

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Gestión educativa | gestión escolar | cultura organizacional

Gestão educacional | escola de gestão | cultura organizacional

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante assinatura através de nosso site http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además la web dispone de otra revista electrónica que se edita bimestralmente con espacios dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de los lectores, «Experiencias e innovaciones», artículos de «Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados nos formatos HTML e PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta outra revista digital, que se edita mensalmente, com espaços abertos à recepção de «Investigações e estudos» dos leitores, «Debates» sobre temas propostos pela comunidade acadêmica, «Experiências e inovações», artigos de «Opinião», entre outras seções que possam servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa no campo da educação na comunidade Ibero-americana.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / *CONSELHO DE REDAÇÃO*

Director / *Diretor*: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / *Secretário Técnico*: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / *Equipe de redação*: Deborah Averbuj, María Kril, Andrés Viseras

Traductores / *Tradutores*: Mirian Lopes Moura, Patricia Quintana Wareham, Nora Elena Vigiani

COORDINADORA DE ESTE NÚMERO / *COORDENADORA DESTE NÚMERO*

Márcia Lopes Reis

CONSEJO ASESOR / *CONSELHO ASSESSOR*

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / *COMITÉ CIENTÍFICO*

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*

Luis Augusto Campistrout Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España.*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Número 67. Enero-Abril / *Janeiro-Abril 2015*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

MONOGRÁFICO / *MONOGRÁFICO:*

Los modelos de gestión en los centros educativos de Iberoamérica. Retos y posibilidades / *Modelos de gestão nas escolas da América ibérica. Desafios e oportunidades*

Coordinadora / Coordenadora: Márcia Lopes Reis

Presentación	11
<i>Apresentação</i>	15
Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal, «Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo» .	19
José Márcio Silva Barbosa e Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, «A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB»	39
Aurora Bernal Martínez de Soria y Sara Ibarrola García, «Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa».....	55
Maria Lopes, «Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças»	71
Charo Barrios-Arós y otros, «Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona».....	89
Miguel Angel Castillo Fuentes, «El modelo de gestión en la educación especial. La calidad de atención de las necesidades educativas especiales».....	107

Elena Surovikina, «Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: Un estado del arte desde la perspectiva de género»	121
Ángel San Martín Alonso, José Peirats Chacón y María López Marí «Las tabletas y la gestión de los contenidos digitales en los centros escolares»	139
Ruth Milena Páez Martínez, «Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar»	159
Ciria Margarita Salazar C. y otros, «Diseño y validación de un instrumento de evaluación del clima organizacional en centros escolares del nivel superior»	181

MONOGRÁFICO

LOS MODELOS DE GESTIÓN
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE IBEROAMÉRICA

MODELOS DE GESTÃO
NAS ESCOLAS DA AMÉRICA IBÉRICA

PRESENTACIÓN

La gestión educativa es el eje de este número monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación (RIE). Por esto, la búsqueda de prácticas y análisis de la gestión educativa actual en Iberoamérica que puedan ofrecer alguna teoría o reflexión a partir de experiencias ya concluidas o en curso fue el disparador que movilizó la convocatoria.

Los resultados parecen dar cuenta de ciertas contradicciones intrínsecas de la gestión educativa implementada en la región desde la segunda mitad del siglo pasado y acrecentada en la actualidad. Entre las paradojas advertidas, la gestión educativa parece poner aun más en evidencia su relevancia cuando empezamos a darnos cuenta de la importancia de las prácticas de gestión, como el papel del poder y del conflicto, la búsqueda de la equidad y la justicia social, así como el ideal de la emancipación humana y el cambio social.

La publicación se abre con el texto «Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo» de Sofia Lerche Vieira y Eloisa Maia Vidal, que parten de la pregunta de si se trata de una gestión democrática de la educación o de una gestión democrática de la escuela, para analizar, bajo el modo de tratamiento de los procesos educativos democráticos, consolidados en el entorno de redemocratización reciente de la sociedad.

En esta etapa de transición histórica para las relaciones democráticas de una sociedad, son conocidas las interacciones de los procesos de universalización –cualitativos– de la Educación Básica y de la redemocratización como parte de la consolidación de esta reconstrucción social. En el contexto brasileño se ha utilizado el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), una herramienta inspirada en otras experiencias internacionales, con vistas a la objetivación de los indicadores de un concepto tan prolífico como el de «educación de calidad». El proceso de gestión de la implementación de ese indicador aparece reflejado en el artículo «A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB», de José Márcio Silva Barbosa y Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, quienes demuestran que el carácter fundamental del trabajo de gestor en ese proceso es el que permite construir un diagnóstico de las especificidades de la realidad escolar: cómo indicar itinerarios, corregir distorsiones, redimensionar metas y superar obstáculos, colocando en evi-

dencia el papel de liderazgo en la articulación de la mejora de los resultados del mismo en términos de calidad educativa.

El liderazgo como aspecto que sobrepasa los textos anteriores se evidencia en el análisis de Aurora Bernal Martínez de Soria y Sara Ibarrola García, que abordan la descentralización del proceso de sistematización con el artículo «Liderazgo del profesor: objetivo básico en la gestión educativa». Se trata de un modo concreto de vislumbrar los cambios en la cultura organizativa de las instituciones escolares, aún marcadas por prácticas muchas veces jerarquizadas o incluso patrimonialistas. En el artículo siguiente, titulado «Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças», Maria Lopes también se ocupa de la cuestión del liderazgo asociado a las buenas prácticas escolares, y atribuye un sentido diferenciado a lo que llama «prácticas de liderazgo». En ambos trabajos, por tanto, se ofrece un abordaje prolífico, desde distintos países, acerca del liderazgo, fundamental en la gestión educativa.

Este modo de estructuración de los análisis se apoya en modelos de actuación reflejados en experiencias relatadas e investigaciones realizadas. Así, resulta oportuna la presentación de la estructura y el funcionamiento del proceso de gestión analizado por Charo Barrios-Arós y colaboradores en el texto «Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona».

12

En el nivel macrosociológico, una demanda que llega a todos los países iberoamericanos como es el principio de universalización de la educación –una de las Metas del Milenio–, tiene especial sentido cuando se trata de personas con necesidades especiales. La gestión educativa de esta modalidad está retratada en el texto de Miguel Ángel Castillo Fuentes, titulado «El modelo de gestión en la educación especial. La calidad de atención de las necesidades educativas especiales», que aborda el tema desde una experiencia en México.

Si bien es conocida la alta participación de la mujer en la gestión educativa, en especial en el nivel primario, el tratamiento de la cuestión de género resulta de gran valor. Elena Surovikina propone un análisis de esta temática en su artículo «Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género».

Las prácticas de gestión, desde el inicio del siglo XXI, cuentan con otro desafío: la internalización de los procesos y productos de una sociedad informática (SCHARFF, 1995), en red (CASTELLS, 1999) o del conocimiento (LOJKINE, 2002). Ángel San Martín Alonso y colaboradores proponen en su trabajo «Las tabletas y la gestión de los contenidos digitales en los centros escolares» el análisis de la experiencia en Valencia (España), pero trascienden

el carácter local para asumir un matiz de globalización de algunas prácticas que, necesariamente, deben ser tomadas en los contextos en que se pretende actuar. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación parecen añadir, simultáneamente, la máxima de «pensar globalmente y actuar localmente», dadas las especificidades de las instituciones escolares.

Las demandas de la sociedad contemporánea llevan a enfocar un abordaje sobre las relaciones con otra institución social: la familia, que aunque reconfigurada en su estructura, no puede ser desconsiderada. Ruth Milena Páez Martínez se ocupa del tema en «Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar».

Por último, pero no por ello menos importante, ha sido abordado el tema de la evaluación del clima laboral. El trabajo de Ciria Margarita Salazar y colaboradores, bajo el título «Diseño y validación de un instrumento de evaluación del clima organizacional en centros escolares del nivel superior», propone una herramienta para medir y juzgar los modos de sentir, pensar y actuar (como concepto de cultura) con las especificidades de esta institución, que es también una organización.

Por fin, este monográfico cumple el propósito de sistematizar algunas semejanzas y diferencias entre las diversas perspectivas de la gestión educativa y, al mismo tiempo, evidencia caminos alternativos. En un modo pluralista teórico, que valoriza la convivencia de modelos explicativos y prácticas innovadoras adoptadas con base a múltiples significados e interpretaciones, se espera que sean objeto de otros análisis y propuestas, dada la complejidad de las distintas dimensiones de las prácticas educativas.

Prof. Dra. Márcia Lopes Reis

APRESENTAÇÃO

Atualmente, no contexto latino-americano, quais são as práticas e análises sobre a gestão educacional que podem agregar alguma teoria ou reflexões a partir de experiências em andamento ou já concluídas? A convocatória deste monográfico reflete sobre essa pergunta-chave. Os resultados parecem dar conta desse questionamento inicial, sobretudo, pela visibilidade das contradições intrínsecas a essa prática implementada, nesses países, desde a segunda metade do século passado e aprimorada, mais recentemente. Dentre os paradoxos dessa dimensão das práticas pedagógicas, a gestão educacional parece deixar ainda mais evidente sua relevância quando considerados os temas que perpassam seu aprimoramento, a saber, o papel do poder e do conflito, a busca da equidade e da justiça social, do ideal de emancipação humana e da mudança social.

Coerentemente, as contribuições que constituem essa publicação representam parte das conquistas e dos desafios que tem início com o texto de Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal e colaboradora a partir de uma dúvida: seria *gestão democrática da educação* ou *gestão democrática da escola*? Desde o contexto brasileiro, como tratar de processos educacionais democráticos consolidados em entorno de redemocratização recente dessa sociedade? O texto intitulado “Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo” trata exatamente desse processo.

Nesses momentos de transição histórica para as relações democráticas de uma sociedade, são conhecidas as interações dos processos de universalização – com qualidade – da educação básica e a redemocratização como parte da consolidação dessa reconstrução societária. Para tanto, ainda no contexto brasileiro, foi gerado uma ferramenta, conhecida como Índice de Qualidade da Educação Básica (IDEB), inspirada em outras experiências internacionais, com vistas à objetivação dos indicadores de um conceito tão profícuo como educação de qualidade. O processo de gestão da implementação desse indicador resultou no artigo de José Márcio Silva Barbosa e Rita Márcia Andrade Vaz de Mello que tratam dessa questão e demonstram que o caráter fundamental do trabalho do gestor nesse processo que permite construir um diagnóstico das especificidades da realidade escolar, como apontar rumo, corrigir distorções, redimensionar metas e superar obstáculos, colocando em evidência o seu papel de liderança na articulação da melhoria dos resultados do mesmo e da qualidade educacional.

A liderança como aspecto que perpassa os textos anteriores é evidenciada nas análises de Aurora Bernal Martínez de Soria e Sara Ibarrola García e colaboradora que abordam a descentralização de tal processo ao sistematizar o artigo «'Liderazgo del profesor: objetivo básico en la gestión educativa». Trata-se de um modo concreto de vislumbrar as mudanças na cultura organizacional das instituições escolares, ainda marcadas por práticas, muitas vezes, hierarquizadas ou, ainda, patrimonialistas. No artigo seguinte, Maria Lopes segue com a questão da liderança, associando às boas práticas escolares, e atribui um sentido diferenciado ao que chama de práticas de liderança. Portanto, a partir de diferentes países uma abordagem profícua sobre o traço de liderança fundamental à gestão educacional nos distintos modelos de gestão educacional.

Nesse modo de estruturação das análises, a existência desses modelos de atuação se apresentam como uma busca recorrente das experiências relatadas e, até mesmo, das pesquisas realizadas. Assim, parece oportuna a estrutura e o funcionamento do processo de gestão apresentado com o caso de Tarragona e analisado por Charo Barrios-Arós e colaboradores no texto «Modelos y funciones de dirección escolar en España».

16

Em nível macrossociológico e considerando uma demanda que perpassa todos os países latino-americanos, sobretudo o princípio da universalização da educação como uma das Metas do Milênio, tem especial sentido quando se trata de pessoas com necessidades especiais. A gestão educacional dessa modalidade de educação está retratada no texto de Miguel Angel Castillo Fuentes intitulado 'El modelo de gestión en la educación especial (la calidad de atención de las necesidades educacionales especiales' que aborda a partir de uma experiência no México.

Ainda tratando de especificidades com as quais a gestão educacional interage, cotidianamente, são conhecidos os altos percentuais de mulheres que levam a cabo essa função, sobretudo no nível da educação básica. Portanto, há uma dimensão de gênero que não pode ser tratada com indiferença. Elena Surovikina se propôs a essa análise ao realizar «Aproximaciones sistemáticas a la gestión educativa: un estudio del arte desde la perspectiva de género».

Além da questão de gênero, as práticas de gestão deste início de século XXI contam com outro desafio que seria a internalização dos processos e produtos de uma sociedade informática (Schaff, 1995), em rede (Castells, 1999) ou do conhecimento (Lojkine, 2002). Angel San Martín Alonso e colaboradores analisam «Los tablets y la gestión de los contenidos digitales en los centros escolares». Situado em Valência (Espanha), suas análises transcendem o caráter local para assumir uma nuance de mundialização de algumas práticas que, necessariamente, devem ser tomadas nos contextos em

que se pretende atuar. As novas tecnologias da informação e da comunicação parecem agregar – simultaneamente – a máxima de «pensar globalmente e agir localmente», dadas as especificidades das instituições escolares.

Nessas relações com as demandas de uma sociedade contemporânea, parece representativa uma abordagem sobre as relações com outra instituição social – a família – que, ainda que reconfigurada em sua estrutura, não pode ser desconsiderada, e Ruth Milena Páez Martínez do tema com «Família y escola: alianza necesaria en la gestión escolar».

Por fim, mas não menos importante, a questão da avaliação do clima organizacional dos centros escolares de nível superior foi abordada. A proposta de Ciria Margarita Salazar e colaboradores ocorre nesse sentido ao desenhar e validar um instrumento para mensurar e julgar os modos de sentir, pensar e agir (como conceito de cultura) com as especificidades dessa instituição que é, também, uma organização.

Este monográfico cumpre, desse modo, o propósito de sistematizar algumas semelhanças e diferenças entre as perspectivas da gestão educacional e, ao mesmo tempo, evidencia caminhos alternativos utilizados. Fundamentadas num modo pluralista teórico que valoriza a convivência de modelos explicativos e práticas inovadoras adotadas com base em múltiplos significados e interpretações, espera-se que sejam objeto para outras análises e proposições dada a complexidade que tipificam as distintas dimensões das práticas educativas.

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NO BRASIL: DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DE UM NOVO MODELO

Sofia Lerche Vieira *

Eloisa Maia Vidal **

SÍNTESE: A gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira definido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Sua implementação no sistema público de ensino permite associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar, em que convivem traços de um Estado clientelista e patrimonial e de uma concepção gerencialista, fomentada pelos processos de avaliação de larga escala e outras medidas no sistema educacional brasileiro. Com o objetivo de captar esse movimento, o artigo discute avanços da legislação brasileira e iniciativas de políticas visando o fortalecimento da gestão democrática, procurando associá-los a questões tratadas em uma amostra de professores e gestores de escolas da rede pública de modo a compreender os contornos da gestão escolar pública no Brasil. Utilizou-se análise documental dos dispositivos legais e das iniciativas de governo sobre a matéria e também dados obtidos por meio dos Questionários do Diretor e do Professor, aplicado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) Prova Brasil 2011 particularmente aqueles associados ao tema proposto. A reflexão é apresentada em quatro tópicos distintos que abordam: 1) o princípio da gestão democrática na legislação brasileira, desde a Constituição de 1988 até o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014; 2) iniciativas de política educacional visando fortalecer o referido princípio; 3) características da gestão escolar na perspectiva de professores e diretores de escola; e, 4) considerações sobre práticas gerencialistas que se contrapõem ao modelo proposto.

Palavras-chave: legislação educacional | gestão escolar | gestão democrática | gerencialismo.

GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LOS COLEGIOS EN BRASIL: METAS HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN NUEVO MODELO

SÍNTESIS: La gestión democrática aplicada a los colegios públicos brasileños constituye un principio orientador definido por la Constitución Federal de 1988, e instituido por la Ley de Directrices y Bases de la

* Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Brasil.

** Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil.

Educación Nacional de 1996. Su implementación en el sistema público de enseñanza nos permite asociarlo a la emergencia de un nuevo modelo de gestión escolar. En éste nuevo modelo conviven trazos de un Estado clientelista y patrimonial, y también de una concepción gerencialista, fomentada por procesos de evaluación a larga escala y por otras medidas del sistema educativo brasileño. Con el objetivo de aprehender este desarrollo, el artículo comenta los avances de la legislación brasileña y las iniciativas políticas que buscan fortalecer la gestión democrática. Se intenta así asociar estos avances a las cuestiones tratadas a partir de una muestra de profesores y gestores de colegios de la red pública. De esta manera, se trata de comprender los contornos de la gestión pública escolar de Brasil. Se ha realizado un análisis documental de las disposiciones legales, de las iniciativas de gobierno en la materia y de los datos obtenidos por medio de los Cuestionarios del Director y del Profesor realizados a través del SAEB (Sistema de Evaluación de Educación Básica) de la Prueba Brasil 2011, particularmente aquellos asociados al tema propuesto. La reflexión es presentada en cuatro dimensiones distintas que abordan: 1) El principio de la gestión democrática en la legislación brasileña, desde la Constitución de 1988 hasta el Plan Nacional de Educación – PNE, aprobado en 2014. 2) Las iniciativas de política educativa, con la finalidad de fortalecer el principio al cual hacemos referencia. 3) Las características de la gestión escolar en la perspectiva de profesores y directores de colegio. 4) Y las consideraciones sobre prácticas gerencialistas que se contraponen al modelo propuesto.

Palabras clave: legislación educativa | gestión escolar | gestión democrática | gerencialismo.

DEMOCRATIC MANAGEMENT OF SCHOOLS IN BRAZIL: CHALLENGES FOR THE IMPLEMENTATION OF A NEW MODEL

ABSTRACT: The democratic management of Brazilian public schools is a guiding principle defined by the 1988 Constitution and endorsed by the 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Law of Directives and Bases of National Education). Its implementation in the public school system allows its association to the emergence of a new school management model, where traces of a client and patrimonial state as well as a management conception live together, fueled by large-scale assessment processes and other large scale evaluation measures in the Brazilian educational system. In order to capture this movement, this article discusses advances in the Brazilian legislation and initial policies aimed at strengthening the democratic management, seeking to associate them with problems studied in a sample of teachers and managers of public schools in order to understand the guide lines of public school management in Brazil. We used documentary analysis of legal documents and government initiatives in this area and also data obtained through questionnaires answered by principals and teachers, applied by the 2011 Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) Prova Brasil (System of Basic Education Evaluation (Saeb) Test Brazil) particularly those associated with the proposed theme. The reflection is presented in four distinct topics covering: 1) the principle of democratic management in the Brazilian legislation, since the 1988

Constitution until the Plano Nacional de Educação – PNE (the National Education Plan – PNE) approved in 2014; 2) education policy initiatives to strengthen that principle; 3) school management features from the perspective of teachers and school principals; and 4) considerations of management practices that are opposed to the proposed model.

Keywords: educational legislation | school management | democratic management | management.

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira. Definido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, seus desdobramentos no sistema público de ensino permitem associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar. É oportuno reconhecer, porém, que este convive com formas de condução das políticas públicas que revelam a permanência de traços de um Estado clientelista e patrimonial. Faz-se notar nesse mesmo contexto uma concepção de cunho gerencialista, objeto de análise crítica de vários estudiosos da educação (LIMA, 1997; CABRAL e CASTRO, 2011; TEODORO, 2012, entre outros), facilitada pelos processos de avaliação de larga escala e outras medidas no sistema educacional brasileiro que suscitam novos modos de gestão escolar. A presença de tais forças no cotidiano escolar imprimem contornos próprios ao modelo aqui analisado.

Na expectativa de captar o movimento dessas forças em confronto, o presente artigo discute avanços da legislação brasileira e iniciativas de políticas visando o fortalecimento da gestão democrática, procurando associá-los a questões tratadas em uma amostra de professores e gestores de escolas da rede pública de modo a compreender os contornos da gestão escolar pública no Brasil. Para tanto, recorre-se a uma análise documental dos dispositivos legais e das iniciativas de governo sobre a matéria. São também investigados aspectos presentes nos Questionários do Diretor e do Professor, aplicado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) Prova Brasil 2011, constando de 56.222 e 304.412 respondentes, respectivamente, exclusivamente de escolas públicas e disponibilizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹, particularmente aquelas associadas ao tema proposto. A esses aportes, somam-se considerações teóricas com o intuito de projetar luz sobre o contraditório em questão.

¹ O Inep disponibiliza os microdados da Prova Brasil 2011 no endereço <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>.

A reflexão é apresentada em quatro tópicos distintos que abordam: 1) o princípio da gestão democrática na legislação brasileira, desde a Constituição de 1988 até o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014; 2) iniciativas de política educacional a fim de fortalecer o referido princípio; 3) características da gestão escolar na perspectiva de professores e diretores de escola; e, 4) considerações sobre práticas gerencialistas que se contrapõem ao modelo proposto.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA – UM PRINCÍPIO ORIENTADOR

A ideia de gestão democrática foi um marco importante na legislação do país. Com efeito, desde o fim do regime militar – na então denominada “abertura lenta, gradual e segura” – movimentos de educadores lutaram por fazer valer a defesa de seus interesses e inscrever esses e outros princípios nos documentos que passariam a orientar as políticas de educação.

Passadas cerca de três décadas das mudanças políticas que assinalaram a transição da ditadura para a democracia, não é simples precisar o momento exato em que ocorreram os primeiros movimentos em defesa de uma gestão escolar mais participativa. Certo é que no seio de organizações de educadores que defendiam espaços para onde tais preocupações pudessem convergir surgiram as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as quais assinalaram uma ruptura com formas de pensar anteriores. A primeira dessas conferências foi realizada em 1980, em São Paulo, seguida de cinco outras que marcaram época². A mais significativa para a defesa da gestão democrática foi a IV CBE, realizada em 1986, em Goiânia. Nela foram firmadas as linhas gerais das bandeiras dos educadores a ser defendidas na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), instalada em início em 1987 e que resultou na Constituição aprovada em 5 de outubro de 1988.

Tendo sido eleito como tema de estudos e pesquisas transformados em artigos e livros, o conhecimento sobre gestão democrática disseminou-se no campo educacional. Para tanto contou com um suporte legal, cujas origens, como já se viu, remontam à Constituição de 1988 e à LDB, aprofundadas no tópico a seguir.

A Constituição Federal (CF) de 1988 define a “gestão democrática” como um dos princípios orientadores “do ensino público” e “na forma da lei” (Art. 206, VI). Tais atributos não são triviais por sinalizarem a educação

² II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília e VI CBE, 1991 – São Paulo.

pública como espaço por excelência de sua aplicação, remetendo à autonomia das unidades federadas a legislação sobre a matéria. Por isso mesmo, ao longo do período pós-1988, estados e municípios brasileiros mantiveram entendimentos próprios e, por vezes, muito diferenciados acerca da gestão democrática.

A LDB referenda a gestão democrática entre os princípios da educação brasileira (Lei nº 9.394/96, Art. 3º, VIII), ao afirmar a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Como se vê, tal como na Constituição, o legislador remete sua aplicação às unidades federadas.

O tema da gestão democrática é detalhado no artigo transcrito a seguir:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Observe-se que este segundo artigo, retoma a ideia inicial sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino pela regulamentação das normas da gestão democrática, sendo a participação de dois atores considerados neste processo: dois profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, da comunidade escolar e local nos conselhos escolares.

Dando sequência à Constituição de 1988 e à LDB de 1996, dois Planos Nacionais de Educação (PNE) foram aprovados: o primeiro deles, sancionado por lei em 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e o segundo, em 2014 (Lei nº 1305, de 25 de junho de 2014). Em ambos os casos, a gestão democrática mantém-se como foco das políticas de educação. O segundo PNE define a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” como uma das suas diretrizes (Art. 2º, VI). Remete, mais uma vez, à regulamentação da gestão democrática da educação pública de Estados, Distrito Federal e Municípios, prevendo seu disciplinamento em leis específicas no prazo de 2 (dois) anos a partir da publicação (Art. 9º). Como se viu, este dispositivo figura na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Nesse sentido poder-se-ia interpretar sua presença no novo PNE como indicação de que Estados e Municípios ainda estão a dever definições sobre a matéria ou, em caso positivo, precisam fazer adaptações para seu encaminhamento.

Duas metas do PNE 2014 focalizam a gestão democrática: a meta 7 e a meta 19. A primeira trata da “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” e elege como uma de suas estratégias “apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática” (PNE, Estratégia 7.16). A outra meta tem foco específico sobre o tema indicando a necessidade de

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Meta 19).

Um conjunto amplo de estratégias é associado a esta meta, desde prioridade por parte da União no repasse de suas transferências voluntárias

[...] na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (19.1)

24

À formação de conselheiros (19.2), incluindo processos participativos de planejamento, com fóruns específicos de coordenação nas unidades federadas (19.3). Também são feitas recomendações sobre a “constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações” (19.4). Além disso, é reiterada a orientação de

[...] estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (19.6).

Tais iniciativas são concebidas, considerando o estímulo a “processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (19.7).

O PNE de 2014 retoma algumas questões-chaves da gestão democrática para a política educacional da última década, que serão objeto de reflexão no tópico a seguir.

3. INICIATIVAS DE POLÍTICA

De forma semelhante ao ocorrido no período de transição para a democracia, quando os anseios de participação se manifestaram em movimentos da sociedade civil organizada, a última década foi marcada por iniciativas que registram uma ampliação da participação na gestão educacional e escolar. Duas estratégias nessa direção registram a preocupação com o aumento da presença de diferentes e novos sujeitos na educação: de um lado, a realização de fóruns coletivos de discussão sob os auspícios do Poder Público (União, Estados e Municípios); de outro, o estímulo à formação de conselhos e conselheiros no fortalecimento da gestão democrática.

3.1 FÓRUNS COLETIVOS DE PLANEJAMENTO

No decorrer da última década o debate educacional recebeu forte estímulo mediante a realização de consultas feitas à sociedade civil sobre os rumos necessários à melhoria da educação brasileira, sob a forma de conferências realizadas em etapas municipais e estaduais, que culminaram com a realização de conferências nacionais de educação (Conae), realizadas em 2010 e 2014, sob os auspícios do Ministério da Educação e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Conforme destacado pelo governo federal, “a Conferência Nacional de Educação (Conae) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional” (BRASIL. MEC. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>> Acesso em: 14 dez. 2014).

A Conae 2010 teve como tema “Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. A conferência abriu espaço para amplo debate sobre os principais desafios da educação brasileira, incluindo entre seus eixos de discussão “Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”, como é possível perceber pela análise de seu Documento-Referência (MEC. Conae, s. d.) e Documento Final (MEC. Conae, s. d.).

A Conae 2014 também focalizou o Plano Nacional de Educação, tendo como tema central “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Do mesmo modo, abordou como um de seus temas de interesse Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social (BRASIL. MEC, 2013, Eixo V, p. 68-72). Além de reflexões pertinentes sobre o estado atual da questão e dos desafios à implementação da gestão democrática, o do-

cumento apresenta 21 proposições visando seu fortalecimento na educação pública brasileira.

Como se vê, as conferências nacionais de educação propiciaram papel importante à gestão democrática, contribuição ao PNE 2014 – 2023. A permanência deste tema em pauta e a orientação da lei aos sistemas de ensino no sentido da regulamentação deste princípio no prazo de dois anos é mais uma evidência de que este permanece como desafio a ser enfrentado pela educação pública brasileira.

3.2 FORTALECIMENTO DE CONSELHOS ESCOLARES

Outro espaço de participação coletiva que recebeu forte estímulo na última década foi o fortalecimento dos conselhos que reúne a comunidade escolar. A origem dessas organizações é bastante antiga no Brasil e tiveram forte incremento a partir de meados da década de noventa do século XX, quando iniciativas de repasse de recursos financeiros diretamente às escolas tornaram compulsórias a exigência de instâncias de gestão coletiva nos estabelecimentos de ensino.

26

Na esteira desse processo e com o objetivo de fortalecer a gestão democrática no âmbito escolar, o governo federal criou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, iniciativa que resultou na produção de materiais didáticos pedagógicos diversos, formação de técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação e de conselheiros escolares.

Dentre as estratégias formativas dessa iniciativa merecem registro: os Encontros Municipais de Formação de Conselheiros Escolares, Cursos de Extensão a Distância, Formação Continuada em Conselhos Escolares e Curso de Formação para Conselheiros Escolares.

Além dos Conselhos Escolares, outra importante instância de tomada de decisão coletiva é o Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento orientador dos rumos da escola. Conforme já visto, a LDB prevê a “participação dos profissionais da educação” em sua elaboração (LDB, Art., 14). Considerando que a gestão democrática envolve outros sujeitos, de modo específico as famílias dos estudantes e a comunidade em torno da esfera de abrangência geográfica da escola, o PPP requer a presença de outros atores além dos profissionais da educação. A história recente da educação pública no Brasil tem registrado significativo incremento desta participação. Dados os limites deste artigo, a reflexão sobre o assunto não será aqui aprofundada.

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA – EXPLORANDO DADOS DE PESQUISA

A gestão democrática da escola pública no Brasil, como se viu, faz-se presente como princípio na Constituição Federal de 1988 e na LDB. A legislação educacional posterior, entretanto, pouco avança no sentido de definir conceitualmente o termo e também de estabelecer atribuições e competências para os gestores escolares. Dada a natureza tridimensional da federação brasileira, onde União, Estados e Municípios são instâncias autônomas, têm proliferado modalidades distintas de processos para a escolha de cargos nas escolas.

A literatura brasileira na área de gestão escolar tem enfatizado a organização desta por meio de um conjunto de dimensões, entre as quais podemos citar: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestões da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar (LÜCK, 2009, p. 7). A organização da escola a partir dessas dimensões tem se feito presente nos cursos de formação oferecidos aos gestores escolares, seja pelo Poder Público, ou por organizações não governamentais.

A seguir são apresentados dados acerca das formas de acesso ao cargo de gestor escolar nas redes públicas, bem como alguns aspectos relacionados às diversas dimensões da gestão escolar.

27

4.1 FORMAS DE ACESSO AO CARGO

Os dados obtidos por meio do Questionário do Diretor da Prova Brasil 2011³ mostram que as formas predominantes de acesso ao cargo são: seleção 9,7%, eleição, 19,9% e seleção mais eleição, 13,2%; e indicação técnica, 11,4%, indicação política, 21,7%, ou outra forma de indicação, 12,8%. Agrupando-os, observa-se que os processos de seleção e/ou eleição totalizam 42,8%, enquanto as diversas formas de indicação somam 45,9%. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que quase a metade das escolas públicas têm seus gestores escolhidos por processos de indicação, o que fere princípios democráticos e republicanos, na medida em que esses procedimentos não envolvem critérios claramente definidos, publicidade e transparência.

³ O questionário do Diretor da Prova Brasil 2011 foi aplicado em 56.222 escolas públicas de educação básica que oferecem ensino fundamental – séries iniciais ou séries finais ou ambas. Isso corresponde a 36,1% do total de escolas públicas existentes no Brasil, em 2011. Para uma análise do perfil de diretores escolares nesta prova, ver: VIEIRA e VIDAL, 2014.

Na tentativa de ampliar o entendimento sobre as formas de acesso ao cargo de direção das escolas, procurou-se estratificar os dados observando a dependência administrativa dos estabelecimentos de ensino como mostra a tabela 1.

TABELA 1
Formas de ocupação do cargo de direção, observando a dependência administrativa

Você assumiu a direção da escola por	Federal	Estadual	Municipal
Seleção	10	2.802	2.667
Eleição apenas	21	5.253	5.905
Seleção e eleição	0	4.917	2.484
Indicação de técnicos	1	1.199	5.214
Indicação de políticos	0	1.970	10.217
Outras indicações	1	1.998	5.200
Outra forma	5	2.589	1.934
Branco	2	626	910
Total	40	21.354	34.531

28

Ao desagregarmos por dependência administrativa, constata-se diferenças agudas entre elas, sendo as escolas municipais aquelas que possuem os maiores percentuais de ocupação dos cargos por algum tipo de indicação (59,7%) e as escolas estaduais, as que têm a maioria dos seus cargos ocupados por processo de seleção e/ou eleição (60,7%). Noutras palavras, o princípio da gestão democrática não tem representado obstáculo à indicação política ao cargo de diretor, informação que salta aos olhos no exame dos números absolutos apresentados na tabela 1. A presença de processos de tal natureza, sobretudo na esfera municipal é um indicador da permanência de práticas clientelistas no interior da escola, resquícios de um Estado patrimonial cuja continuidade se mantém.

A seguir são analisados aspectos relacionados às diversas dimensões da gestão escolar. Para tanto, selecionou-se nos Questionários do Diretor e do Professor⁴, questões que tematizassem essas dimensões de forma direta ou indireta.

⁴ O Questionário do Professor foi aplicado aos docentes que ministram as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática das 56.222 escolas que participaram da Prova Brasil 2011, totalizando 304.412 sujeitos.

4.2 GESTÃO PARTICIPATIVA

A dimensão da gestão participativa pode ser observada em quatro questões do Questionário do Diretor. Duas delas dizem respeito ao Conselho Escolar e duas à participação da comunidade na escola. Os dados da tabela 2 mostram a constituição do Conselho Escolar e revelam que este organismo conta com a participação efetiva de professores, funcionários e pais (85,7%, 83,6%, 83,8%, respectivamente) enquanto a participação dos alunos é de 65,4%, valor que pode ter influência de escolas que oferecem apenas as séries iniciais do ensino fundamental, com crianças de 6 a 10 anos de idade e que, via de regra, não participam de formação de Conselhos.

TABELA 2
Constituição do Conselho Escolar

O Conselho de sua escola é composto por:	Sim	Não	Branco	Nulos
Professores	48.156	643	7.281	142
Alunos	36.748	11.357	7.990	127
Funcionários	47.011	1.613	7.531	67
Pais	47.137	1.522	7.494	69

A tabela 3 apresenta dados sobre a quantidade de reuniões anuais do Conselho Escolar e mostra que 65,9% das escolas afirmam que o Conselho Escolar se reúne três vezes ou mais por ano, enquanto 14,6% informa reunir-se duas vezes. Chama a atenção o fato de 9,3% das escolas não possuírem esse organismo colegiado, considerando que sua existência está prevista em lei.

TABELA 3
Quantidade de reuniões do Conselho Escolar por ano

Numero de reuniões do Conselho Escolar por ano	Quantidade
Uma vez	2.619
Duas vezes	8.218
Três vezes ou mais	37.077
Nenhuma vez	1.035
Não existe conselho na escola	5.238
Em branco	1.733
Nulos	302

A participação e envolvimento da comunidade com as atividades da escola podem ser observadas a partir dos dados apresentados nas tabelas 4 e 5. Quanto à utilização dos espaços da escola para a realização de atividades comunitárias, 84,0% afirma utilizá-los de alguma forma, sendo que 58,9% o faz planejando conjuntamente, 19,5% afirma planejar sozinha as atividades e 5,6% diz que as atividades são planejadas apenas pela comunidade. Embora

se observe uma ampla utilização dos espaços escolares pela comunidade, 12,2% das escolas não exploram essa possibilidade.

TABELA 4
Utilização dos espaços escolares pela comunidade

Os espaços da escola são utilizados para atividades comunitárias	Quantidade
Sim, planejadas apenas pela escola	10.971
Sim, planejadas apenas pela comunidade	3.171
Sim, planejadas conjuntamente (escola e comunidade)	33.101
Não	6.832
Branco	1.403
Nulos	744

Os dados da tabela 5 mostram que cerca 70% das escolas promove eventos destinados à comunidade externa. A participação da comunidade em ações de melhoria da escola, porém, é inferior a 20%, ou seja, as escolas promovem iniciativas para a aproximação da comunidade, colocando-se como um bem público a ser usufruído por todos. O envolvimento da comunidade com a preservação do patrimônio da escola, entretanto, ainda é pequeno.

30

TABELA 5
Promoção de eventos e participação da comunidade

Neste ano ocorreram na escola	Sim	Não	Branco	Nulos
Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.	35.749	18.823	1.351	299
Eventos de terceiros realizados na escola e abertos à comunidade.	28.943	25.768	1.322	189
Eventos da escola e destinados à comunidade externa.	39.460	15.238	1.329	195
Campanhas de solidariedade promovidas pela escola.	31.415	23.236	1.326	245
Campanhas de solidariedade proposta pela comunidade, envolvendo a escola.	22.602	32.063	1.378	179
Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins.	8.965	45.740	1.333	184
Comunidade participando em mutirão para a limpeza da escola	9.201	45.571	1.315	135
Comunidade participando em mutirão para a manutenção da estrutura física da escola.	7.762	47.026	1.313	121

4.3 GESTÃO DE PESSOAS

No que se refere à dimensão Gestão de Pessoas, procurou-se investigar aspectos relacionados às relações interpessoais entre direção escolar e docentes, bem como a articulação entre o coletivo de professores e demais equipes escolares, a partir de uma questão presente no Questionário

do Professor na Prova Brasil 2011, como mostra a tabela 6. Para todas as indagações, mais de 50% dos docentes afirmam concordar totalmente ou concordar, evidenciando que para parte expressiva dos docentes, as relações entre os professores e o(a) diretor(a) são construídas com base no respeito, na confiança, no comprometimento, na motivação, possibilitando um clima amistoso de trabalho e cooperação mútua entre os que trabalham no estabelecimento de ensino.

TABELA 6

Afirmações sobre relações interpessoais e articulação com as equipes escolares

Indique seu grau de concordância/discordância	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo Totalmente	Branco
O(a) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho	77.787	90.989	40.841	10.121	5.514	78.371
Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional	99.943	87.550	27.656	7.144	3.169	78.355
O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola	75.499	103.037	32.543	11.898	2.993	77.602
O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras	85.931	93.499	32.442	10.001	3.468	78.383
Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a)	127.238	79.748	12.916	3.647	1.991	78.328
Respeito o(a) diretor(a)	153.129	68.116	3.652	372	175	78.321
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	119.312	90.330	11.175	3.294	916	78.332
A equipe de professores leva em consideração minhas ideias	69.795	126.039	26.014	2.757	668	78.423
Eu levo em consideração as ideias de outros colegas	86.987	128.211	9.451	700	151	78.332
O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores	68.655	114.026	30.371	10.470	1.658	78.508
Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	64.205	116.282	32.349	10.410	1.992	78.534
O(a) diretor(a), os professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	103.272	100.734	15.439	4.876	1.118	78.334

Esses dados, no entanto, também revelam uma significativa omissão por parte dos docentes, uma vez que a média de respostas em branco é da ordem de 25%.

4.4 GESTÃO PEDAGÓGICA

Segundo os defensores da organização da gestão escolar em dimensões, a gestão pedagógica é a mais relevante, “pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover a aprendizagem e a formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 95). Como se viu, a LDB dispõe que os profissionais da educação participem da elaboração do projeto pedagógico da escola, cabendo aos docentes, protagonismo nessa iniciativa (Art. 14). A tabela 7 mostra dados referentes a indagações sobre a forma de desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a partir de uma questão presente nos Questionários do Diretor e do Professor⁵.

TABELA 7

Desenvolvimento do projeto pedagógico da escola na visão dos Diretores e Professores

Desevolvimento do PPP da escola neste ano	Diretores	Professores
Foi elaborado de acordo com o modelo encaminhado pela Secretaria de Educação	8.250	29.840
Foi elaborado pelo(a) Diretor(a)	115	2.769
Depois do(a) Diretor(a) ter elaborado uma proposta de projeto, foi apresentada aos professores para sugestões e só depois ele(a) escreveu a versão final.	3.024	31.902
Os professores elaboraram uma proposta, e com base nela, o(a) Diretor(a) escreveu a versão final	2.092	34.791
Uma equipe de professores e o(a) Diretor(a) elaboraram o projeto	10.351	74.745
Professores, pais, outros servidores, estudantes e o(a) Diretor(a) montaram o projeto	22.862	
Foi elaborado de outra maneira	4.604	19.946
Não sei como foi desenvolvido	737	22.302
Não existe projeto pedagógico	2.091	5.697
Branco	1.621	80.528
Nulos	475	1.892
Total	56.222	304.412

⁵ As questões presentes nos dois instrumentos apresentam apenas uma diferença, uma vez que no Questionário do Diretor aparece a alternativa *Professores, pais, outros servidores, estudantes e o(a) Diretor(a) montaram o projeto* e no Questionário do Professor ela não está presente.

Observam-se discrepâncias nos percentuais de respostas a quase todas as indagações, sendo que 40,7% dos diretores afirmaram ter o PPP sido concebido por professores, pais, outros servidores, estudantes e direção, enquanto 24,6% dos professores afirmam que este foi elaborado por uma equipe de professores e o diretor da escola e 26,5% não respondeu às indagações.

A tabela 8 apresenta informações referentes ao grau de envolvimento do diretor com duas dimensões da gestão escolar: a pedagógica e a administrativa, vistas na perspectiva dos professores.

TABELA 8
Envolvimento da direção com a gestão pedagógica e administrativa

Indique seu grau de concordância/discordância	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo Totalmente	Branco
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos	84.636	97.108	30.715	9.730	3.215	78.422
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas	99.994	103.217	16.716	4.205	1.298	78.223
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola	103.216	99.856	16.036	4.868	1.567	78.393

Os dados mostram que os docentes concordam totalmente ou concordam que 59,7% dos diretores dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos, enquanto 66,7% deles dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas e com a manutenção da escola. Ou seja, na visão dos professores, a gestão escolar sobrepõe as preocupações administrativas às pedagógicas.

4.5 GESTÃO DE RECURSOS

Outro aspecto investigado se refere à autonomia do gestor escolar, baseado em duas indagações presentes no Questionário do Diretor: uma sobre interações com agentes externos superiores hierarquicamente ou não e outra acerca de apoio financeiro. Os dados da tabela 9 mostram que mais de 90% afirma contar com o apoio da comunidade e trocar informações com direto-

res de outras escolas, 87,8% informam ter apoio de instâncias superiores e 36,1% revela que há interferências externas em sua gestão.

TABELA 9
Cargo de direção e relações externas a escola.

Considere as condições existentes para o exercício do cargo de diretor desta escola	Sim	Não	Branco	Nulos
Há interferências externas em sua gestão?	20.283	33.933	1.563	443
Há apoio de instâncias superiores?	49.379	5.132	1.473	238
Há troca de informações com diretores de outras escolas?	51.470	3.266	1.362	124
Há apoio da comunidade à sua gestão?	52.112	2.654	1.364	92

Quanto ao apoio financeiro, 88,4% dos diretores de escolas afirmam receber recursos do Governo Federal, 44,0% do Governo Estadual e 43,1% dos Governos Municipais, como mostra a tabela 10.

TABELA 10
Recursos financeiros na escola

Esta escola recebe apoio financeiro de:	Sim	Não	Não se aplica	Branco	Nulos
Programa de Financiamento do Governo Federal	49.687	2.908	1.611	1.667	349
Programa de Financiamento do Governo Estadual	24.755	21.148	7.629	2.286	404
Programa de Financiamento do Governo Municipal	24.705	18.942	10.194	2.045	336

Embora não seja possível identificar o montante de recursos, esses dados mostram que as escolas possuem algum tipo de autonomia financeira para gerenciar seu cotidiano. Mostram também que o poder central atua de forma direta nas escolas pertencentes às redes públicas estaduais e municipais, com isso, exercendo algum tipo de controle direto sobre os sistemas de ensino, colocando em cheque os princípios do federalismo.

O exame desses dados revela avanços da gestão democrática e, ao mesmo tempo, algumas contradições relativas à sua implementação, sobretudo no que diz respeito à permanência de práticas de indicação que ferem a essência deste princípio constitucional. Ao mesmo tempo, as diferenças entre a visão de diretores e de professores sobre a natureza da participação na elaboração do projeto pedagógico revelam a persistência de contradições sobre a implementação de tal processo.

5. GERENCIALISMO NA ESCOLA – CONTRAPONTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA?

Os temas antes tratados oferecem elementos para afirmar que o princípio da gestão democrática estabelecido pela Constituição de 1988, tem se traduzido em medidas legais e iniciativas de política com vistas a seu fortalecimento. A análise de alguns dados empíricos sobre escolas públicas brasileiras, por sua vez, evidencia que diretores têm buscado alternativas para a construção de uma gestão democrática no cotidiano de seu trabalho nas escolas.

Ainda que novas formas de ascensão ao cargo de diretor tenham estimulado processos de escolha democrática, é visível, porém, que estas convivem com práticas que ferem o princípio constitucional estabelecido há mais de 25 anos, caso da indicação política, admitida por um conjunto significativo de diretores de escola. Do mesmo modo, escolas cultivam práticas em flagrante descompromisso com os dispositivos da LDB, expressas pela inexistência de Conselhos Escolares e pela presença de formas segregacionistas de elaboração do Projeto Político Pedagógico, conforme apontam os dados analisados.

Nesse cenário propício à gestão democrática, práticas que têm sido associadas a modelos gerencialistas ganham força. No caso brasileiro, têm como cenário a reforma do Estado, iniciada em meados da década de noventa do século XX, cujas “mudanças nos padrões de intervenção estatal” foram traduzidas “na emergência de novos mecanismos e de novas formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais” (CABRAL e CASTRO, 2011, p. 747). A principal estratégia para concretizar tal redirecionamento tem sido a avaliação de larga escala, cujas raízes no país remontam à década anterior, “quando o governo federal e alguns governos estaduais (BROOKE e CUNHA, 2010) começam a desenvolver iniciativas diversas visando aferir resultados de estudantes em provas aplicadas em escolas da rede pública” (VIEIRA, 2014, p. 7)

A gestão das políticas de avaliação de larga escala envolve diferentes instâncias e responsabilidades, desde o Ministério da Educação (MEC), passando por secretarias estaduais e municipais, até chegar às escolas, com participação de incalculável contingente de instituições e sujeitos. Tais políticas têm fomentado a competição entre sistemas e escolas, expondo fragilidades dos segmentos mais marcados pela exclusão e vulnerabilidade. A “parafernália gerencial e política em torno das provas, aí incluindo o ranqueamento (*ranking*) entre sistemas e instituições” (IDEM, p. 11,) tem

provocado impasses que se situam na contramão de uma cultura democrática nas escolas. E, como já se disse,

Neste contexto, aquilo que deveria representar mera radiografia de um momento da vida escolar (a avaliação externa), passa a ser vivido como se fosse sua essência. Sistemas e escolas passam a viver sob o signo da avaliação de larga escala sob uma lógica imposta de fora para dentro. De instituição comprometida com a formação para a cidadania, veiculação e transmissão do saber, passa a se configurar como uma pequena linha de montagem onde gestores, professores e estudantes passam a valer pelos bens que produzem sob a forma de resultados (IDEM, p. 11-12)

As iniciativas de premiação adotadas por grande número de Estados e Municípios, por sua vez, têm gerado padrões de conduta que se distanciam do princípio da gestão democrática, impondo uma cultura de gestão por resultados. Nesse cenário, governos, em seus diferentes níveis, buscam inspiração para suas políticas e práticas nos instrumentos do planejamento estratégico, de que é exemplo a própria matriz conceitual do PNE/2014, instrumento participativo por excelência permeado por metas e estratégias, recursos próprios a culturas de cunho tecnocrático.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL (1988). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
- BRASIL (1996). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- BRASIL (2010). MEC. Conae. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência s.d. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/doc_base_conae_revisado2_sl.pdf>
- BRASIL (2014). MEC. Secretaria Executiva Adjunta. Conae. Conferência Nacional de Educação: documento – referência/Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: http://www.conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. (2010). *A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- CABRAL NETO, Antônio, CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo (2011). Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>

- LIMA, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 1997 n° 4, p. 46-59. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a05.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2014.
- LÜCK, Heloísa (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- TEODORO, António (2012). Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In TEODORO, António; JEZINE, Edineide (orgs.). *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais*. Brasília: Liber Livro, p. 17-34.
- VIEIRA, Sofia Lerche (2014). *Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb*. Texto apresentado no Simpósio: “Gestão das políticas educacionais e trabalho docente”. XVII ENDIPE. Fortaleza, 11 a 14 de novembro de 2014.
- VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloísa Maia (2014). Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia*. São Paulo, n. 19, p. 47-66. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/4984>>

A GESTÃO ESCOLAR E A BUSCA PELA MELHORIA NA AFERIÇÃO DO IDEB

José Márcio Silva Barbosa*

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello**

SÍNTESE: O Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) se coloca como um dos condutores de política pública na área educacional, ao nortear as principais ações para a educação básica. Dada a amplitude de aspectos que podem ser tratados nessa temática, o texto está baseado em dados de pesquisa desenvolvida em instituição de ensino superior, sob os auspícios da Capes, bem como na análise da dimensão dialógica de gestores escolares pautados na leitura da realidade de suas unidades escolares a partir da implementação deste índice. A revisão de literatura da área, a aplicação de questionários e o trabalho de campo constituem os procedimentos metodológicos adotados. O índice nos dá uma indicação de como está o desempenho das escolas. De nada valerá os indicadores estatísticos sinalizarem seus resultados se não forem delimitados por uma presença ativa e questionadora daqueles que estão diretamente envolvidos com a gestão escolar. A fim de compreendê-la, foi possível observar que o trabalho do gestor nesse processo permite construir um diagnóstico das especificidades da realidade escolar, como apontar rumo, corrigir distorções, redimensionar metas e superar obstáculos, colocando em evidência o seu papel de articulador em direção à melhoria dos seus resultados e da qualidade educacional.

Palavras-chave: plano de desenvolvimento da educação | IDEB | qualidade de ensino | gestor escolar.

LA GESTIÓN ESCOLAR Y LA BÚSQUEDA POR LA MEJORÍA DE LA MEDICIÓN DEL IDEB

Síntesis: El Índice de Desarrollo de la Educación (IDEB) surge como uno de los impulsores de las políticas públicas en el ámbito de la educación, para guiar las acciones principales de la educación básica. Dada la amplitud de los aspectos que pueden ser tratados en este tema, el texto se basa en los datos de una encuesta desarrollada en una institución de educación superior bajo los auspicios de la CAPES, así como en el análisis de la dimensión dialógica de los directores de escuelas pautados en la lectura de la realidad de sus unidades de enseñanza a partir de la aplicación de este índice. La revisión de la literatura en esta área, la aplicación de los cuestionarios y el trabajo de campo son los procedimientos metodológicos

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Brasil.

** Universidade Federal de Viçosa, Brasil.

adoptados. El índice nos da una indicación de cómo está el desempeño de las escuelas. De nada vale que los indicadores estadísticos indiquen sus resultados si no son delimitados por una presencia activa y cuestionadora de aquellos que están directamente envueltos con la gestión escolar. Para comprenderla, fue posible observar que el trabajo del gestor en ese proceso permite construir un diagnóstico de especificaciones de la realidad escolar, como indicar itinerarios, corregir distorsiones, redimensionar metas y superar obstáculos, colocando en evidencia su papel de articulador orientado a la mejora de resultados del mismo y de la calidad educativa.

Palabras claves: plano de desarrollo de la educación | IDEB | calidad de enseñanza | gestor educacional.

SCHOOL MANAGEMENT AND THE SEARCH FOR IMPROVEMENT TO MEASURE IDEB

ABSTRACT: Education Development Index (IDEB) stands as one of public policy conductor in educational field to describe the main actions to basic education. Given the amplitude of aspects that can be discussed in this theme, the paper is based on search data developed in higher education institution under the auspices of capes, as well as on the analysis of dialogical dimension of school managers lined in the reading of reality of their school units through implementation of this index. The literature review, questionnaires and fieldwork constitute the methodological procedures. The index gives us an indication of how is the development of schools. Statistical indicators will not be useful to signal their results if they are not delimited by an active and questioning presence of those that are directly involved with the school management. In order to understand it, it was possible to notice that the manager work in this process allows the construction of a diagnosis of the specific school reality, as pointing directions, correcting distortions, resizing goals and overcoming obstacles, highlighting his articulator role towards improvement of its results and education quality.

Keywords: education development plan | IDEB | teaching quality | school management.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte integrante do resultado da pesquisa, intitulada «O papel do gestor escolar perante o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em duas unidades escolares no município de Viçosa, em Minas Gerais». O objetivo foi perceber como o gestor escolar desempenha papel estratégico no espaço escolar, colocando em evidência o seu papel de articulador em direção à melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que constitui diferencial importante na direção da construção de uma educação de qualidade.

O que vimos observando é que a responsabilização pelos resultados educacionais recai, de forma indelével, sobre as escolas e redes públicas de

ensino. Como afirmam Schneider e Nardi (2014), o IDEB traduz a pretensão de dar conta da qualidade da educação básica brasileira, tendo em vista que esse indicador é aferido a partir de dados dos alunos de cada escola, cabendo a esta última, enquanto «espaço de produção desses dados», responder pelos resultados alcançados. Desse modo, compreendendo as especificidades estabelecidas pelo mesmo, partimos da hipótese de que o gestor escolar vem exercendo influência na melhoria do IDEB alcançado pela sua escola cuja responsabilização, na perspectiva de Schneider e Nardi (2014), implica ter de assumir as consequências (positivas e negativas) dos atos praticados.

No caso do Brasil, as recentes mudanças processadas no âmbito da educação básica tem, no lançamento do PDE, o instrumento de política pública que pretende diagnosticar e reverter, por meio de suas ações, a realidade educacional brasileira. O IDEB apresenta-se como uma das ferramentas para a execução de tal política, desempenhando papel-chave no acompanhamento e na evolução das metas do PDE.

Marcondes (2009) desenvolveu, em seu trabalho de pesquisa, uma hipótese que ainda precisava ser confirmada; que a melhoria significativa do IDEB deveria ser decorrente da identificação, por parte dos agentes diretamente envolvidos com a educação, da existência de uma relação direta entre a execução das «tarefas» previstas no PDE. Por isso, o recorte aqui apresentado busca se inserir nesse diálogo, e também por acreditarmos que a melhoria dos resultados do índice no município pode estar relacionada à maior atenção atribuída ao comportamento do gestor escolar. E, para que isso ocorra, é fundamental o envolvimento direto da sociedade no debate, tendo em vista que não poderíamos monitorar o sistema de ensino apenas com resultados, desconhecendo as condições em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem, o que por sua vez deve orientar as ações na rede pública de ensino e os aspectos a ele relacionados (FRANÇA, 2009).

Abriu-se um espaço para se entender as reivindicações e os depoimentos de gestores escolares que nos possibilitaram ler a realidade de suas unidades escolares a fim de questionar as especificidades relacionadas à implementação desse plano no contexto escolar. Na apreensão dessa realidade, destacamos a dimensão dialógica como um processo a ser considerado na experiência permanente do educador por meio de uma reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem e o que se pode melhorar na próxima prática, segundo Freire (1996). Nesse sentido, é imprescindível que analisemos esses discursos em profundidade, verificando, inclusive, o caminho que aproximam a realidade vigente à meta almejada pelo PDE.

2. ABORDAGEM TEÓRICA

Nos últimos tempos, o termo qualidade tem ganhado destaque na educação brasileira e constitui a síntese de preocupação por parte de educadores e formuladores de políticas públicas de educação.

Foram iniciadas políticas de avaliação educacional com o objetivo de assegurar padrões mínimos de aprendizagem dos alunos. Um dos desafios postos na atualidade é criar condições favoráveis ao aumento do processo de responsabilização, pelos resultados que, ora elege os professores, ora os gestores escolares, pelo sucesso ou fracasso escolar. Consideramos importante para a autonomia destes, a dimensão dialógica de Freire (1996), ao afirmar que «o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História» (p. 51).

É por conta dessa compreensão que, para melhorar a radiografia do ensino público brasileiro, foi feito um levantamento pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pela primeira vez em 1990. Ele apontou em 1995, que as escolas básicas particulares detinham índices mais favoráveis que as públicas, desde sua estrutura física até o desempenho escolar. A experiência do (SAEB) foi extremamente positiva e serviu para revelar os sérios problemas de qualidade enfrentados pela educação pública brasileira. Desde a década de 1990, o país vem perpetrando medidas no campo educacional, buscando possibilitar acompanhamento de metas educacionais por escola.

42

Recentemente, como peça substancial do conjunto de ações em curso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que vigora no país desde 2007, constitui-se em um guia para a ação, com a finalidade de enfrentar os problemas educacionais no Brasil, focando prioritariamente os níveis de qualidade a serem alcançados em todas as modalidades de ensino, mediante programas, metas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social de todos os envolvidos na melhoria da qualidade da educação (BRASIL, MEC, 2007).

O PDE reflete a preocupação com a qualidade da educação retratada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com a necessidade de estabelecer padrões e critérios que sirvam para monitorar o sistema de ensino no Brasil, na busca por indicadores que possam medir o desenvolvimento das escolas brasileiras e o progresso dos programas colocados em prática pelo Estado, em 2007, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) criou o IDEB, o qual vem gerando seus dados e estudos educacionais e realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidade de ensino (FERNANDES, 2011).

O índice visa demonstrar a situação da educação básica no Brasil, por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do país, com vistas à melhoria da qualidade, o que por sua vez pode representar um avanço nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional formal brasileira (SCHNREIDER e NARDI 2014). Ele apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação aliados aos indicadores de aproveitamento escolar, e para obter o êxito esperado, o IDEB mede o desempenho das escolas a partir de três conceitos: a aprovação, a evasão e a média obtida nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, levantados na Prova Brasil (BELO e AMARAL, 2013). Os indicadores são combinados «indicadores de fluxo» (que abrange aprovação, repetência e evasão) e «pontuações em exames padronizados», obtidos por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino, sendo esses exames realizados por alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano para os alunos do ensino médio (DOURADO, 2007). Desse modo, a utilização desse indicador esbarra nas especificidades, dificuldades e divergências de entendimento que podem ocorrer na leitura dos índices e resultados apresentados pelas escolas no Brasil e no seu uso como fonte de ação política para resolver os problemas históricos que acompanham a organização da educação no país (BELO e AMARAL, 2013).

A partir desta constatação, é possível que cada sistema deva evoluir segundo pontos de partida distintos, com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional, considerando o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) observada atualmente, o que em comparação aos países internacionais foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no *Programme for International Student Assessment* (PISA) e no SAEB (FERNANDES, 2011). As provas escolares que induzem a esse tipo de aferição, usualmente empregadas como única forma de avaliação confiável para o cálculo do IDEB, são obtidas através dos critérios de notas que cada aluno adquire, seja nas avaliações do Provinha Brasil (ensino fundamental), seja na Prova Brasil (ensino médio) a fim de verificar a influencia dessas avaliações no desempenho dos alunos das escolas públicas.

Sobre a combinação destes indicadores de desempenho em exame padrão, quanto mais alta forem suas notas nas avaliações, mais altos serão os resultados do IDEB da escola. Nessas circunstâncias, acreditamos que, ao contrário do exposto, pode-se criar uma situação de frustração para os

segmentos da escola, uma vez que se busca imprimir a esse ente mudanças significativas, a fim de atender às novas demandas das avaliações por resultados.

Saviani (2009) argumenta que o índice se expressa de forma numérica, o que traz certa confusão na interpretação e na divulgação. A avaliação de cada aluno e de cada escola materializada pelo IDEB pode impactar as políticas municipais, com o intuito de se (re) pensar e resolver os problemas relacionados à evasão e repetência e promover a aprendizagem dos alunos (BELO e AMARAL, 2013). É preciso ter atenção na hora de compreendê-lo e introduzi-lo na rede pública de ensino, tendo em vista que ele coloca em causa apenas o desempenho dos alunos e das escolas, excluindo outros fatores que intervêm nas condições de qualidade (SCHNEIDER e NARDI, 2014).

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à qualidade da educação. Falar sobre qualidade é uma tarefa delicada, uma vez que envolve o risco de especularmos sobre as possibilidades teóricas de maneira desarticulada do que ocorre na realidade escolar. Desse modo, é preciso esclarecer quais são os adjetivos dessa qualificação, pois ela tem ocupado posição de destaque nas políticas públicas há alguns anos, ainda que os diferentes agentes sociais tenham atribuído significados distintos para esse termo. Diante das definições e das explicações dadas por alguns autores, podemos considerar que existe uma vasta literatura sobre estudos que confirmam sua natureza, o que vem gerando um longo e complexo debate, cujo início deu-se há mais de 20 anos. Nesse ínterim, a preocupação com a expansão da escolarização foi muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta da qualidade, sendo que esta pode ser identificada com a permanência exitosa dos alunos na escola (CASTRO, 2009).

Assim, ela deve permear ações voltadas para uma gestão escolar eficiente, repercutindo na igualdade de acesso, na permanência, no rendimento e, principalmente, na qualidade da aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o problema que ainda precisa ser trabalhado são as altas taxas de repetência e a elevada evasão dos alunos, que abandonam a escola sem concluir o ensino básico. Segundo Dourado (2009), a necessidade de melhorar o desempenho escolar exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança no quadro atual.

Ao discutirmos as políticas escolares atreladas aos interesses do capital, é possível verificar na visão de Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), que a educação de qualidade é aquela mediante a qual:

A escola deve promover a todos o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (pp. 117-118).

Diante do contexto, o IDEB trabalha essas variáveis em suas avaliações (DOURADO, 2007) e, a partir disso, define critérios para melhorar o processo de aprendizado, levando em consideração a individualidade de cada escola, possibilitando identificar os pontos negativos, tendo respaldo no crescimento gradual da média, que significará alunos com frequência escolar adequada e um aprendizado eficiente.

Como alternativa à manutenção desses ideais, a concretude de ações sobre qualidade da educação permanece como um dos maiores desafios a serem enfrentados pela educação brasileira, especificamente na escola pública, que representa a única possibilidade real de educação para as classes populares (FRANÇA, 2009), pois o que temos observado nas últimas décadas, é que o termo «qualidade» ou «melhoria da qualidade» tem sido empregado, com muita ênfase, em quase todos os setores da sociedade contemporânea. Segundo Felício (2011), a centralidade atribuída à questão da qualidade, desprovida de sua dimensão política, possibilitou o deslocamento de termos como «eficiência», «eficácia» e do próprio termo «qualidade», utilizados na área empresarial para dentro da escola, trazendo junto todo o caráter ideológico do mercado, o que de certa forma vem influenciando o cotidiano das pessoas e da escola (ARAÚJO e ANDRADE, 2011).

Estes movimentos teóricos imprimem a racionalidade técnica nas organizações escolares. Segundo Schneider e Nardi (2014), o modelo administrativo gerencial, com a lógica de mercado sendo transposta para a gestão pública, vem sendo discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas; entre muitas destas, a tradução mais usual tem sido a prestação de contas ou responsabilização (*accountability*) como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos, privilegiando a associação entre *accountability* educacional e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados.

Essa forte presença basilar da visão economicista na educação vem sendo recomendada e intervém, paulatinamente, nas novas formas de gestão e na definição das bases de reformas educacionais, no intuito de estabelecer mecanismos de controle e de avaliação dos serviços educacionais. Percebe-se que as novas estratégias que vêm sendo estabelecidas pelo neoliberalismo e pela regulação do mercado relacionam-se à produtividade e aos resultados

ou, como bem afirma Torres (2001), continuam sendo entendida, fundamentalmente, como ênfase nos «quanto» e nos resultados, em vez de nos «que» e nos processos.

Nesse sentido, o modelo gerencial que está em consonância com os princípios da nova gestão escolar se deve ao fato de os neoliberais acreditarem que a educação enfrenta uma crise de qualidade, derivada da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da escola. Essa constatação implica discussões e argumento crítico às demandas educacionais, porque caminham em sentido contrário aos anseios da educação. O mais importante deles é que muitas daquelas demandas apresentadas à escola não podem ser resolvidas apenas por meio da responsabilização pela introdução da lógica de resultados. Como argumenta Libâneo *et al.* (2010), para viabilizar uma gestão com essas características, as escolas têm sido organizadas ou reorganizadas em várias estruturas nas instâncias do sistema educacional no país, na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, cujo desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão de obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo e, conseqüentemente, tem sido quase impossível desvincular gestão escolar de gestão empresarial, em razão das condições de trabalho necessárias para responder a todas as demandas que lhes são apresentadas (PARO, 2000).

Aplicada à educação, a dimensão dialógica é uma perspectiva analítica que enfatiza os princípios de contradição e transformação do sistema educacional em que seria o protagonista a fazer uma seleção de elementos conceituais e diferenciais, tratando-se de superar o determinismo econômico e empresarial que lhes são inerentes (SANDER, 1994). Desse modo, a necessidade de superação da atual ordem econômica e social é apresentada por Paro (2000) em direção a uma organização social que garanta ao homem o domínio mais adequado possível de forças naturais e os coloque em benefício da liberdade e do desenvolvimento coletivo, é concebido em termos das expectativas ou conceitos prévios que os participantes do sistema educacional e da comunidade escolar lhe atribuem. Se estas não tiverem visão crítica do processo e derem significado diferente ao ato de planejar, considerando as reais possibilidades de mudança de atitude de toda a equipe escolar perante os desafios e os problemas apresentados, o planejamento de sua escola ficará reduzido à elaboração de ações educativas apenas para atender às exigências mínimas de uma educação mercadológica, capitalista e empresarial, pois, como destaca Libâneo *et al.* (2010): «as formas de organização dos sistemas de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos

de professores e alunos” (p.297). Diante do exposto, essas constatações contribuem para a compreensão de que o conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino (DOURADO, 2007).

Outro argumento central nessa construção de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem pode ser assim resumido: o diretor é um líder institucional, até por força das diversificadas atividades, que exigem dele a clareza dos objetivos a serem atingidos, pautada pelo questionamento que fazem da gestão democrática e da qualidade de ensino, e por uma percepção crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade (FRANCISCO, 2006). É ele que permite discutir gestão escolar e qualidade de ensino, bem como fazer alguns reflexões sobre as políticas públicas e as condições materiais de implementação, operacionalização e investigação de quem são os atores dessas políticas nas instâncias do planejamento, na execução, na avaliação e no *feedback* ou, ainda, na cultura e na necessidade da escola, enquanto atores sociais (FREITAS, 2007). Logo, há no papel do gestor escolar uma tendência para atribuir maior importância à vida interna da gestão escolar, a fim de que esta conduza à efetivação de meios para atingir a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem. E cabe justamente a ele a tarefa de combater o ensino ruim que a educação básica oferece (SAVIANI, 2009). Ao apoiar-se nessa concepção, o gestor deve cumprir seu papel de fiador da garantia da qualidade.

É imperioso que se desenvolvam esforços para determinar os objetivos e os meios ao seu alcance. Diante dessas formas de (re)pensar a educação municipal, o IDEB da escola aponta alguns fatores necessários para se atingir índices elevados, entre os quais se destacam: enfrentar as deficiências igualmente significativas relacionadas a projeto político-pedagógico, organização escolar, ensino e aprendizagem dos alunos, conselho escolar, reuniões com os pais, diálogo com toda a comunidade escolar, entre outros, com vistas ao oferecimento da qualidade educacional. Primordialmente, é preciso focar no problema dos alunos que não concluem o ensino fundamental e médio (BELO e AMARAL, 2013). Logo, esse indicador permite uma ponte permanente de comunicação, devendo, por isso, orientar-se «pela transparência, atender ao direito à informação e ter em consideração outros princípios legais e éticos congruentes com as especificidades das situações (...)» Afonso (2009, citado em Schneider e Nardi, 2014 p.20).

3. PERCURSO DA PESQUISA

Como procedimentos metodológicos, recorreremos à revisão de literatura da área, aplicação de questionário e trabalho de campo em duas unidades escolares, por executarem as ações do PDE lançado em 2007 pelo Ministério da Educação, pertencerem à rede estadual de ensino e se situarem em posições de destaque nos resultados do IDEB no município. Esses procedimentos deram suporte às nossas indagações e subsidiaram informações, afirmações e depoimentos que justificassem o trabalho de pesquisa.

A pesquisa qualitativa nos permite mostrar a amplitude e a diversidade de tendências que se abrigam em diferentes orientações dos procedimentos metodológicos. A revisão da literatura é parte vital nesse processo de investigação do trabalho, por definir bem a contribuição da área. A definição do método qualitativo pode ser entendida como procedimento e instrumento de coleta de dados que permite a sistematização dos estudos bibliográficos realizados, no intuito de conhecer os caminhos que pontuam a discussão do tema proposto (ALVES-MAZZOTTI e Gewandsznajder, 1998). No intuito de tornar clara a presente elucidação, as análises bibliográficas permitiram realizar um balanço teórico que, explícita ou implicitamente, vem embasando o entendimento e o argumento de autores que discutem o fenômeno desejado da forma a mais compreensível possível.

48

O contato direto com as escolas selecionadas permitiu, junto com os agentes interlocutores, a obtenção de dados ou a sugestão de fontes de informações úteis à pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2011). Na etapa seguinte, foram aplicados questionários aos gestores, principais atores envolvidos com o processo de implementação do plano nas escolas, elaborados com perguntas abertas, o que permitiu aos informantes responder livremente, usando linguagem própria para que pudesse emitir opiniões. Esse fato possibilitou conhecer e descrever as informações com maior riqueza de detalhes.

Para diagnosticar a realidade dos fatos, utilizou-se a pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas das 15 selecionadas da rede estadual da cidade de Viçosa, Minas Gerais, que atendem ao Ensino Fundamental e Médio. O campo escolhido para a investigação dessas escolas se deu pela expressiva melhora em seus índices de desempenho, o que nos fez pensar que essa preocupação da escola com a melhora do índice poderia estar norteando uma boa gestão escolar. Na fase inicial da pesquisa, realizamos visitas às escolas para a coleta de dados no período de agosto de 2012 a janeiro de 2013, apresentando aos gestores escolares, agentes interlocutores da pesquisa, o propósito desta, solicitando esclarecimentos sobre o índice, bem como o trabalho desenvolvido pela escola para alcance da melhoria dos resultados na aferição do IDEB no ano letivo em questão. Além disso, foi disponibilizado o

acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola, a participação em reuniões pedagógicas e administrativa que discutem ações e propostas para melhoria do índice e outras dúvidas que ocorreram ao longo da pesquisa. De posse destes, o propósito foi perceber a organização da gestão no interior dessas escolas, bem como ilustrar o posicionamento dos gestores escolares, resguardando o sigilo da fonte e os dados dos informantes. Estes foram identificados por códigos, da seguinte forma: escolas (A ou B) e gestor (G), sendo G1 da escola A e G2 da escola B, para melhor divulgação da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como principal indicador educacional brasileiro vem afirmar a sua relevância, tendo em vista a importância a ele conferida no cotidiano das unidades escolares. Desse modo, o IDEB tem sido tema de discussões nos últimos anos, principalmente por ser um instrumento que pode induzir às práticas educativas, buscando relativizar os impactos dos resultados educacionais na gestão escolar. Remete, pois, à atividade que, em primeira instância, é comunicativa, porquanto sustentada na argumentação (informação e justificação), na transparência das informações e na validade das razões, evocando, por isso, a ideia de diálogo crítico que implicaria «um jogo interativo, um ir e vir de perguntas e respostas, de argumentos e contra-argumentos» Schedler (2004, citado em Schneider e Nardi, 2014, p. 20).

Além disso, possibilita um diagnóstico do desempenho escolar para possíveis intervenções de políticas públicas para a educação. Há variadas críticas a respeito desse indicador. Nesse sentido, sobre esta possibilidade de reflexão na gestão escolar, permite verificar com precisão os pontos que necessitam ser melhorados para desenvolver ações direcionadas à resolução de problemas identificados. Por isso, o envolvimento e a discussão com os gestores sobre o entendimento desse índice instigam a necessidade do seu desvelamento. O objetivo da pesquisa consistiu em questionar esses gestores sobre o papel de articulação de sua gestão no processo dos resultados alcançado no IDEB de sua escola, combinando com informações relevantes, de forma a conceber a gestão e sua prática de uma maneira particular, expressas e materializadas nas ações dos gestores. Sobre esse questionamento percebemos que:

O PDE tem sido eficaz com suas propostas, pois estamos conseguindo melhorar nossos resultados nas avaliações internas. Para que as prioridades fiquem em evidência e sejam trabalhadas por toda a comunidade escolar, vários encontros foram feitos para análise de nossos resultados do IDEB e

buscar estratégias para melhoria destes, pois devemos almejar os mesmos objetivos, sermos inovadores e adequar nossa gestão num ambiente em constante mudança. Minha atuação tem sido importante para a eficácia dos mesmos, não permitindo que eles sejam documentos engavetados pelo tempo. Junto à atuação dos nossos professores, atuei como coordenadora dos encontros pedagógicos e administrativo, levando nossos resultados e textos para reflexão, proporcionando momentos para análise e discussão dos mesmos entre eles, buscando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (G1, pesquisa de campo, 2012).

As ações e as estratégias do PDE em nossa escola têm sinalizado melhoria sim. O papel do gestor é articular os resultados de todas as ações pedagógicas na escola. No meu entender, como gestora, precisamos de maior participação da família na vida escolar dos alunos. O processo de ensino/aprendizagem deve ser um permanente refazer e repensar de ações. Sendo que toda a comunidade escolar deve ser inteiramente integrada pela busca, sempre por melhores resultados. O gestor, embora sobrecarregado de tarefas administrativas, tem também a formação pedagógica no fazer da escola (G2, pesquisa de campo, 2012).

50

Observamos que há uma enorme preocupação, entre eles, com os resultados a serem atingidos. Esses depoimentos realçam a importância dada ao aspecto da participação de toda a comunidade escolar a partir da meta a ser alcançada e para que todos os objetivos das escolas sejam alcançados. Desse modo, por meio dessas constatações, percebemos a necessidade de fortalecimento da autonomia da gestão escolar, numa perspectiva crítica da realidade, pois, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários, ou seja, para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação dos usuários (PARO, 2000).

Quanto ao gestor da escola B, reconhece-se que as tarefas administrativas e pedagógicas se nutrem e se agrupam, simultaneamente, no exercício do trabalho escolar, pois ele está envolvido com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores. Encontramos em Paro (2000) a visão de um diretor grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior da escola. O reconhecimento de que todos esses aspectos são intensos nas escolas confere ao gestor uma função bastante complexa, assentada na eficiência gerencial e funcional. Observa-se uma predominância da influência do modelo de administração empresarial em suas concepções e práticas.

Outro questionamento que pudemos vislumbrar e que serve como ponto de partida para a discussão diz respeito à possibilidade de os gestores considerarem o IDEB como referência de qualidade educacional. Para aguçar tal compreensão, solicitamos que comentassem esse assunto no âmbito de sua gestão. Ao considerar essas esferas, a visão dos gestores aponta que:

O ensino possui qualidade quando atende as necessidades acadêmicas e vivenciais do educando, ajudando-os a descobrirem, além dos conteúdos didáticos a estarem preparados para enfrentar os desafios do mundo. Ao considerar o IDEB como referência de qualidade, isso ocorre parcialmente, pois, quando se coloca o índice de reprovação e desistência como critério a ser considerado, compromete a qualidade dos resultados, pois considero que o importante não é o tempo que se leva para alcançar a aprendizagem: o importante é que ela seja alcançada (G1, pesquisa de campo, 2012).

O PDE pode ser considerado uma referência para analisar sim. Mas, não é somente o IDEB que deve medir a qualidade do ensino. Porém, qualidade de ensino ainda está por vir. Você vê um aluno do ensino médio que não consegue otimizar o tempo e consegue perder um horário de provas, por exemplo. Isto interfere no resultado do IDEB, que mede respostas de fórmulas numéricas, mas não mede as respostas que se tem que dar à vida, à sua prática diária de trabalho (G2, pesquisa de campo, 2012).

Num primeiro momento, as premissas citadas parecem algo simples e de fácil compreensão. Para um ritmo acelerado de expansão a fim de alcançar o resultado satisfatório do IDEB, fica claro que o gestor se esforça para desenvolver uma educação de qualidade. Conclui-se que, em linhas gerais, a reprovação e a desistência de alunos comprometem a qualidade de ensino e, nesse processo, o gestor é o articulador do repensar de ações educativas em busca de soluções e não somente de dados numéricos, como propõe o IDEB. Constata-se, também, que a escola, com toda a sua limitação e contradição, expressivas no resultado do IDEB, tem proporcionado medidas pedagógicas eficazes aos seus alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência apontada pelo indicador IDEB pode ser percebida em gráficos, dados estatísticos, quadros comparativos ou outros métodos matemáticos, que retratam a evolução do índice e de indicadores de desempenho dos alunos em cada unidade escolar. Contudo, a solução para esse problema não constituiu objetivo deste artigo em que a voz do gestor escolar, considerando-se a dimensão dialógica, reveste-se de novos predicativos; por isso, optamos por não mencionar os dados estatísticos obtidos em cada unidade escolar.

Constatamos que, nos últimos anos, a aferição do índice das escolas públicas está avançando nas metas educacionais proposta pelas suas metas de alcance. A maneira como ele se corporifica em cada unidade escolar remete a uma variedade de propostas pedagógicas, trabalho coletivo e gestão compartilhada comumente associada à escola. E de nada valerá os indicadores estatísticos sinalizarem seus resultados acerca de dados quantitativos se não forem delimitados por uma presença ativa e questionadora dos atores sociais na busca de edificar uma qualidade dos serviços prestados que não consolide conhecimentos, competências e habilidades técnicas do educando. Muitos gestores talvez não estejam preparados para esse confronto diário, quando se depara com a atual realidade.

É verdade que o resultado obtido por meio do indicador IDEB faz prevalecer os aspectos quantitativos do aprendizado dos alunos sobre os qualitativos. Entretanto, as unidades escolares obtiveram índices satisfatórios no resultado do IDEB, em comparação com as demais escolas do município. Podemos constatar também que, na visão dos gestores, o resultado do IDEB ajuda sim a demonstrar como está a qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos no contexto escolar, porém, não é admissível vincular toda a avaliação escolar, interna e externa, a apenas esse instrumento. Constitui, assim, um empreendimento por excelência em parâmetros quantitativos que não consolida conhecimentos, competências e habilidades técnicas do aluno, o que nos leva a descrevê-lo como uma «maquiagem» (e aqui utilizamos um termo muito recorrente entre os próprios gestores da rede pública de ensino quando se trata do indicador IDEB).

52

Concluindo, recorremos os dizeres de Schneider e Nardi (2014), os quais afirmam que o índice constitui-se a partir de indicadores que visam, predominantemente, ao exercício de prestação de contas por parte do Estado, e, na forma como o IDEB procura integrar, não pode prescindir de uma avaliação e de uma autoavaliação referenciadas, congruentes com o postulado de uma educação democrática, na qual as políticas educacionais contemporâneas estão subscritas.

Julgamos ser particularmente conveniente o incremento de investigações que priorizem ações educativas em profunda articulação com a expansão criteriosa do IDEB, visando compreendê-las profundamente. É preciso que a comunidade escolar aponte rumos, corrija distorções, providencie recursos, redimensione metas, supere fracassos, tudo que, em geral, está totalmente presente na voz daquele que os compreende profundamente: o gestor escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J., e GEWANDSZNADJER, F. (1998). O Planejamento de Pesquisas qualitativas. In: Alves-Mazzotti, A. J., e Gewandzsnadjer, F. (Orgs.), *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (pp. 147-178). São Paulo: Pioneira.
- ARAÚJO, M. A. O. e ANDRADE, N. L. (2011). Qualidade da educação em Licínio C. Lima. In: Coimbra, C. L.; et al. (Org.). *Qualidade em educação*. Curitiba, PR: CRV, pp. 41-53.
- BELO, F. e AMARAL, N. C. (2013). IDEB da Escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2 (2), pp. 339-353.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (2007). *O PDE: razões, princípios e programas brasileiros* (pp. 1-53). Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. (acesso em 10 de julho de 2011).
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007). *IDEB: como melhorar os índices*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> (acesso em 10 de julho de 2012).
- CASTRO, A. M. D. A. (2009). A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: França, M.; Bezerra, M. C. (Orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino* (pp. 21- 44). Brasília: Liber livro.
- CURY, C. R. J. (2006). *O Direito à Educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília: Ministério da Educação (pp. 1-24). Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. (acesso em 21 de março de 2013).
- DOURADO, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e sociedade*, Campinas, 28 (100), (pp. 921-946), Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. (acesso em 02 de junho de 2010).
- FELÍCIO, H. M. S. (2011). Qualidade da Educação em Maria Malta Campos. In: Coimbra, C. L. et al. (Org.). *Qualidade em Educação*, (pp. 55-63). Curitiba, PR: CRV.
- FERNANDES, R. (2011). Índice de desenvolvimento da Educação Básica (*IDEB*): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. (acesso em 02 de novembro de 2013).
- FRANCISCO, I. J. (2006). *A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, Perdizes, São Paulo, Brasil.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRANÇA, M. (2009). Políticas de gestão e qualidade: desafios para a educação básica. In: França, M.; Bezerra, M. C. (Orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*, (pp.257-284), Brasília: Liber livro.
- LIBÂNEO, J. C.; Oliveira, J. F. e Toschi, M. S. (2010). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2 ed. São Paulo, Cortez.
- MARCONDES, G. (2009). *Plano de Desenvolvimento da Educação: relações entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Plano de Ações Articuladas em Mato Grosso*.

Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/GISELY%20MARCONDES%20_231_.pdf> (acesso em 21 de maio de 2012).

- MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7 ed., São Paulo: Atlas.
- PARO, V. H. (2000). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- SANDER, B. (1995). Gestão da Educação e qualidade de vida. In: *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*, cap. 3, Editora Autores Associados, pp.237-264.
- SAVIANI, D. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc.*, Campinas, 28(100), (pp.1231-1255). Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. (acesso em 21 de maio de 2011).
- SAVIANI, D. (2007). O PDE está em cada escola. *Revista Nova Escola Gestão Escolar*. Edição 003, agosto/setembro. Entrevista concedida a Gustavo Heidrich. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pde-esta-cada-escola.500794.shtml>. (acesso em 21 de maio de 2011).
- SCHNEIDER, M. P. e NARDI, E. L. (2014). O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 27 (1), pp. 7-28.
- TORRES, R. M. (2001). *Educação para todos: a tarefa por fazer*. A Resposta. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 25-61.

LIDERAZGO DEL PROFESOR: OBJETIVO BÁSICO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Aurora Bernal Martínez de Soria*, Sara Ibarrola García**

SÍNTESIS: Numerosos informes evidencian la relación entre la gestión, los procesos de liderazgo educativo y los logros en la calidad de la educación. En este estudio destacamos la importancia del liderazgo del profesor como un objetivo clave de la gestión en los centros educativos que quieren distinguirse por su liderazgo pedagógico. También revisamos la bibliografía más representativa de la última década sobre liderazgo y educación, buscando aquellas publicaciones que hagan referencia al liderazgo del profesor. Comenzamos definiendo el concepto para luego entresacar los principales rasgos de la investigación reciente acerca de lo propio del docente como líder y destacar los focos investigativos que se han abierto recientemente sobre la temática. Dado que la principal dificultad es encontrar fuentes que trabajen este tema específico, abordamos el tema mediante los estudios existentes acerca de otras dos temáticas relacionadas: algunos tipos de liderazgo y el desarrollo profesional del profesorado.

Palabras clave: liderazgo educativo | formación del profesorado | liderazgo del profesorado | desarrollo del profesorado | calidad educativa.

LIDERANÇA DO PROFESSOR: OBJETIVO BÁSICO DA GESTÃO EDUCATIVA

SÍNTESE: Numerosos relatórios evidenciam a relação entre a gestão, os processos de liderança educativa e as conquistas na qualidade da educação. Neste estudo destacamos a importância da liderança do professor como um objetivo fundamental da gestão nos centros educativos que queiram se distinguir por sua liderança pedagógica. Também revisamos a bibliografia mais representativa da última década sobre liderança e educação, buscando aquelas publicações que façam referência à liderança do professor. Começamos definindo o conceito para, a seguir, resgatar os principais traços das pesquisas mais recentes sobre as características próprias do docente como líder, e destacar os focos de estudo que se abriram recentemente sobre o tema. Dado que a principal dificuldade é encontrar fontes que trabalhem este tema específico, abordamos o tema mediante os estudos existentes sobre outras duas temáticas relacionadas: alguns tipos de liderança e o desenvolvimento profissional do professorado.

Palavras-chave: liderança educativa / formação do professorado / liderança do professorado / desenvolvimento do professorado / qualidade educativa.

* Profesora titular en la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra, España.

** Profesora ayudante en la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra, España.

TEACHER LEADERSHIP: BASIC PURPOSE OF THE EDUCATION MANAGEMENT

ABSTRACT: Numerous reports show the relationship between the management, the processes of educational leadership and achievements in the quality of education. In this study we emphasize the importance of teacher's leadership as a key objective of management in schools who want to distinguish by their pedagogical leadership. We also reviewed the most representative bibliography of the last decade about leadership and education, looking for those publications that refer to teacher's leadership. We start by defining the concept and weed out the main features of the recent research about the teacher himself as a leader, and highlight the research focus that have been opened recently on the subject. Since the main difficulty is finding sources working this specific issue, we address the issue through existing studies on two topics related: some types of leadership and professional development of teachers.

Keywords: educational leadership | teacher training | teacher leadership | teacher development | educational quality.

1. INTRODUCCIÓN

56

Uno de los objetivos que se persiguen a la hora de proponer un modelo u otro de gestión de los centros educativos es el de lograr una mejora en la calidad educativa. Además, con frecuencia se establece una relación entre la calidad educativa y los modelos de liderazgo. Existe un amplio consenso en la reciente literatura pedagógica internacional en que el liderazgo en los centros educativos es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OCDE, 2012). El Informe TALIS (OCDE, 2009), titulado «Desarrollo profesional de los profesores, una comparación internacional y europea» –que está basado en una encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada a docentes de 23 países–, señala que una política escolar en la que se informa a los profesores sobre su rendimiento está muy ligada a su desarrollo profesional y al ambiente de trabajo del centro educativo.

Así, al ser el liderazgo pedagógico uno de los medios fundamentales para mejorar la calidad educativa, proponemos en estas páginas considerar el liderazgo del profesor como uno de los principales cometidos en la gestión de los centros educativos.

La vigencia del liderazgo y la educación como tema de investigación se muestra en un gran conjunto de publicaciones, que han ido en aumento en la última década (MACBEATH y CHENG, 2008; HARRIS, 2009; TOWNSEND y MACBEATH, 2011; LEITHWOOD y LOUIS, 2011; SCHEERENS, 2012; BOLÍVAR, LÓPEZ y MURILLO, 2013; ARGOS y EZQUERRA, 2013). Algunos liderazgos se

han definido centrándose en la gestión de recursos –liderazgo administrativo o gerencial–; en otros, el objeto clave es la organización –liderazgo distribuido, compartido, democrático, participativo o paralelo–, mientras que en la actualidad se insiste en resaltar el foco de atención del liderazgo en las organizaciones educativas: liderazgo transformacional, instruccional, educativo o pedagógico, para el aprendizaje, centrado en el aprendizaje, para la justicia social (MACBEATH y TOWNSEND, 2011). El centro es el papel de los líderes escolares o directivos. En todas estas propuestas, ¿dónde podríamos situar el liderazgo del profesor?

Un modo de tratar esta cuestión es entender que el liderazgo del profesor se refleja en que llegue a ser un directivo, es decir, en las características y competencias necesarias para convertirse en director o en rector, que son las figuras habituales que representan a los líderes escolares, diseñando programas de formación. Numerosos estudios son ejemplo de este planteamiento, como el de Hué, Esteban y Bardisa (2012). Sin embargo, nuestro interés radica en comprender cómo un docente puede ejercer un liderazgo propio, como profesor. Esta consideración se abre paso en los planteamientos del liderazgo instruccional, el liderazgo pedagógico o el liderazgo para el aprendizaje, compartido o distribuido. Estos diversos tipos de liderazgo coinciden en estimar al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y mantienen como uno de los principales objetivos de su trabajo de gestión el lograr su desarrollo profesional.

El crecimiento de la autonomía en los centros educativos (OCDE, 2009) supone un cambio en el tipo de liderazgo, ya que los líderes educativos tienen un nivel más elevado de responsabilidad y de rendimiento de cuentas. Por ello, se hace necesaria más que nunca la creación de estructuras de liderazgo efectivo, capaces de impulsar y ejecutar los proyectos educativos de centro de forma eficiente, para que su proyección llegue, finalmente, al núcleo fundamental de toda acción educativa: el trabajo del aula con los estudiantes. Y en este camino, los profesores son un elemento clave. La promoción del desarrollo del profesorado se perfila, entonces, como una de las tareas principales de los directivos.

Nos proponemos mostrar en estas páginas el resultado de un estudio teórico que parte de la bibliografía más representativa sobre el tema del liderazgo y la educación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la mayoría de las investigaciones pertenecen al ámbito anglosajón, tanto las empíricas como las teóricas, tal como se muestra en un número especial de la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2014) titulado «Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos». Por tanto, es preciso recordar que hacen falta más estudios sobre

liderazgo docente, sobre todo contextualizados en Iberoamérica (AGUERRONDO y VEZUB, 2011).

Para nuestro trabajo, seguimos los siguientes pasos: delimitamos un concepto de *liderazgo del profesor*, indagamos los focos de interés que se han develado en la investigación sobre el liderazgo del profesorado y proponemos vías concretas de investigación sobre esta temática.

2. EL CONCEPTO DE LIDERAZGO DEL PROFESOR

En las investigaciones sobre liderazgo y educación no está tratado explícitamente el tema del liderazgo del profesor, o se lo señala apenas como un asunto destacable, a pesar de que el profesorado es uno de los elementos principales tenidos en cuenta al describir las tareas o funciones del líder.

Tampoco en los diseños y las proyecciones del liderazgo instruccional, del distribuido y del pedagógico o para el aprendizaje, se define de forma expresa el liderazgo del profesor, aunque se alude a él indirectamente de dos modos: en la insistencia en que el liderazgo no es solo una virtualidad del director, y en la descripción de las tareas del liderazgo, tanto instruccional como pedagógico o centrado en el aprendizaje, ya que se cuenta para su ejecución con la agencia del profesorado. En una mentalidad de introducir una gobernanza más compartida en las instituciones educativas, la participación de los docentes es un valor importante, ya que, por razones de eficacia, el director no puede llegar a todo únicamente con su trabajo; y por razones de eficiencia, el buen profesor es el experto sobre la enseñanza y el aprendizaje. Vamos a mostrarlo con algunos ejemplos de los estudios de los tipos de liderazgo.

58

2.1 LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Con el liderazgo instruccional –que surge con esta denominación en la década de 1970, con más vigencia en los 80– se hace hincapié en que los líderes giren su atención desde los aspectos gerenciales a los resultados académicos. Dos décadas después se insiste en que este es el papel del director, cuya gestión debería centrarse en el proceso educativo en la institución, teniendo como primer interés los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas (MACBEATH y TOWNSEND, 2011). En la década de 1990, en paralelo a los postulados del liderazgo compartido, se reformula la concepción del liderazgo instruccional: la idea del director como *líder de líderes* se extiende, entendiendo con esta

proposición que los directivos ejercen un liderazgo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa, entre los que se destaca al profesor.

Según esta noción de liderazgo, los profesores y los directivos trabajan y reformulan de manera conjunta las mejoras del currículo, de la enseñanza y de la evaluación.

Se considera al profesor como líder, en el aula y fuera de ella, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. Los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela (POUNDER, 2012).

2.2 LIDERAZGO DISTRIBUIDO

La modalidad de liderazgo distributivo responde a un contexto en el que confluyen cambios organizativos, la atención a la dinámica de las interacciones sociales, la configuración del trabajo en red, el flujo en horizontal y vertical del conocimiento, la información y la comunicación.

El clase de liderazgo se plantea como un paso más adelante del *liderazgo compartido* o colaborativo, al proponerlo con dos propósitos. Por un lado, se subraya un modo de organización en la que hay más líderes que directivos, posición que puede haberse dado bajo la denominación de liderazgo compartido y que se resalta más en las tentativas del liderazgo distribuido, es decir, se vislumbra como preferente una configuración de interacciones entre líderes, seguidores y situación. Por otro lado, se sostiene el liderazgo distribuido como una estructura conceptual y analítica que se aplica para dilucidar cómo potenciar y obtener toda la riqueza posible de esas interacciones sociales (HARRIS, 2009). Existen evidencias empíricas de que este tipo de liderazgo repercute en el desarrollo positivo del profesorado y facilita la constitución de comunidades de aprendizaje.

El director no puede ser, en la mayoría de los casos, un «superagente» de la instrucción. En los estudios sobre el liderazgo distribuido aparece más definido el papel del profesor, quien –como experto– hace de mentor de otros profesores y puede adoptar decisiones sobre la enseñanza. No obstante, no encontramos una definición clara del liderazgo del profesor en este contexto. Por otra parte, se le reconocen otros roles además del de impartir clases, sin formar parte del equipo directivo.

2.3 LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El liderazgo pedagógico parece el punto de llegada del liderazgo instruccional. Se plantea como una visión más amplia del desarrollo del aprendizaje, una perspectiva ecológica en la que se incluye a más sujetos que los estudiantes y más asuntos que los resultados del alumnado y de la enseñanza. Se relacionan aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo (MACBEATH y TOWNSEND, 2011).

El liderazgo pedagógico—o para el aprendizaje—es una denominación con la que se intenta señalar que los directivos, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de los alumnos, impulsando el desempeño de todos los miembros del centro educativo, especialmente el de los profesores, se involucran directamente en las tareas necesarias para esta mejora. Por esa razón, requieren un profundo conocimiento del aprendizaje y del contexto (MULFORD, 2010).

En los estudios del liderazgo pedagógico se diferencia el liderazgo de los directivos del de la comunidad escolar, y se insiste en que los primeros tienen que compartir liderazgo con los docentes (BOLÍVAR, LÓPEZ y MURILLO, 2013). Se plantea no dejar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el trabajo individual de profesores motivados por las mejoras educativas, sino que, más bien, lo eficaz y sostenible a lo largo del tiempo es trabajar en colaboración, compartiendo en la organización educativa unas metas y una comprensión de qué es y cómo se proyecta la educación de calidad. El directivo debe promover una nueva profesionalidad docente que integre el desarrollo de cada profesor y el desarrollo colegiado. El líder, entonces, provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje.

Pensamos que en la defensa del liderazgo pedagógico se está hablando de manera implícita de que el docente es también un líder, con el que se cuenta para impulsar las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y participar de ellas, así como del desarrollo profesional de sus pares.

3. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR Y LIDERAZGO

En algunos modelos de desarrollo profesional del profesorado podemos apreciar indicaciones de lo que puede constituir el liderazgo del profesor. Empeñarse en la enseñanza y el aprendizaje es el elemento que enfoca el rol de los profesores como líderes que trabajan con otros, como

miembros vitales de la comunidad para situar a la escuela en el mejor lugar (MACBEATH, 2012). Las características que se describen como rasgos de un desarrollo profesional coinciden en gran parte con las que se dicen de un líder escolar, aunque aplicadas a unas tareas diversas:

- Manejar conocimientos sobre equidad, inclusión y diversidad de la enseñanza.
- Contribuir al desarrollo profesional de los colegas mediante procesos de *coaching* y *mentoring*.
- Demostrar una práctica efectiva.
- Hacer *feedback*.
- Tomar un rol de liderazgo en el desarrollo, la implementación y la evaluación de políticas y prácticas que contribuyan al impulso de la escuela.
- Poseer competencias analíticas, interpersonales y organizativas necesarias para trabajar efectivamente con los equipos de trabajo de la escuela y en el contexto próximo.

Se considera este liderazgo no solo como el acoger, por delegación del director, una serie de funciones, o participar en el equipo directivo, sino más bien como una cuestión específica de la agencia del profesor. Cuando los profesores, con su aportación, influyen más allá de las clases a colegas, padres y otros agentes educativos, ejercen su liderazgo.

Advertimos dos modos de comprender el liderazgo del profesor: liderazgo en el aula y liderazgo en el contexto educativo. No son dos perspectivas incompatibles, ya que podrían verse el aula y el contexto como dos caras de la misma moneda –el liderazgo del profesor–, aunque también hemos comprobado en la bibliografía revisada que se puede incidir más en un aspecto que en el otro.

El líder es aquel que guía a un grupo o colectividad para conseguir unas metas. «De acuerdo con la definición de *liderazgo* aplicada al profesor en el aula, se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula» (GIL y otros, 2013, p. 99). Ese proceso de influencia del profesor líder en el aula, al que podríamos denominar de manera específica *liderazgo docente*, discurre en el sentido de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula. Se podría entender como líder si vemos el aula

como una comunidad de aprendizaje en la que se están incorporando nuevas prácticas educativas; este profesor líder tiene un efecto sumativo al liderazgo individual de los profesores en sus aulas, contribuyendo a los cambios que se pretendan acometer en una institución educativa.

Una delimitación más ajustada al significado específico del liderazgo del profesor es la que lo describe como el proceso por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, en los directores y en otros miembros de la comunidad escolar para impulsar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con la meta de aumentar el logro y el aprendizaje de los estudiantes. Tal trabajo de liderazgo se desarrolla intencionalmente en tres focos: el individual, el de colaboración o desarrollo en equipo, y el de desarrollo organizativo (YORK-BARR y DUKE, 2004). Con otras palabras, y fijándose más en las prácticas del profesorado, Harris y Muijs (2004) consideran que, para ejercitar el liderazgo, los profesores tendrían que adoptar decisiones, colaborar y participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje.

Este liderazgo del profesorado se refiere esencialmente al ejercicio del profesor, con independencia de la posición que ocupe en la estructura organizativa, asumiendo modos formales o informales. Se reconoce que la acción personal del docente, ejerciendo función directiva o sin hacerlo, puede transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas de un centro. Se trata de profesores que actúan como facilitadores de las carreras profesionales de otros docentes y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad (MCMAHON, 2011).

Esto no supe o ignora el liderazgo directivo, sino que, al contrario, lo complementa; pues la función del director debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder. En la medida que a su alrededor se encuentran personas dispuestas a asumir responsabilidades –esto es, a ejercer «microliderazgos»– que orienten, motiven e induzcan cambios en torno a proyectos e innovaciones, el director podrá cumplir con su misión.

4. FOCOS DE INTERÉS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIDERAZGO DEL PROFESOR

Al analizar la situación del profesor para ser líder (FROST y HARRIS, 2003; ROBINSON, 2010), observamos tres aspectos que aparecen en la bibliografía de manera redundante:

1. La concepción de la enseñanza que tiene el profesor.
2. Su competencia emocional.
3. Su percepción acerca del clima socioemocional del centro educativo.

Al hilo de estas tres cuestiones revisamos la investigación actual en torno al liderazgo docente, centrando el interés en aquellos aspectos que pueden contribuir a promover el liderazgo del profesor más allá del aula.

Por un lado, la concepción de la enseñanza que tiene el profesor es importante en el estudio del liderazgo docente y está estrechamente asociada con sus cualidades morales y en sus valores.

Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) concluyen en que existen prácticas comunes en los profesores líderes efectivos, que se construyen sobre tres tipos de conocimiento: el referido a cómo aprenden los alumnos, el de las materias según los propósitos sociales de la educación y el de cómo se produce la enseñanza.

Los profesores acentúan su liderazgo cuando incrementan su conocimiento práctico estableciendo sinergias entre su saber y su hacer. En este sentido, se presta atención a cómo el profesor construye su teoría personal de la acción educativa y cómo esta tiene su influencia en aquellas competencias relacionadas con el profesionalismo y, en consecuencia, con el liderazgo del profesor:

- Saber valorar las implicaciones y las consecuencias sociales de su trabajo.
- Poseer un conocimiento de sus responsabilidades legales y administrativas.
- Ser hábil en valorar su propio progreso profesional mediante la utilización de estrategias de indagación y reflexión de su propia práctica.
- Desarrollar una mentalidad abierta para poder abarcar distintas perspectivas o conocer formas de investigación en el aula.

Por otro lado, otro parámetro importante en el estudio del liderazgo del profesor es la competencia emocional (DAY, 2012; HARGREAVES, 2002; ZEMBYLAS Y SCHUTZ, 2009). En esta línea, las propuestas de desarrollo profesional en torno a las emociones del profesor se basan en el desarrollo de habilidades específicas para su bienestar y supervivencia en el aula, y tien-

den a responder únicamente a un enfoque remedial –con cierta connotación terapéutica– basado en el déficit profesional del docente. De este modo se asume que para los profesores aprender a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos redundará en un mayor bienestar docente y, en consecuencia, en el mejor ajuste de sus alumnos.

Sobre este marco expuesto podemos afirmar que el liderazgo del profesor es producto de un *querer hacer las cosas bien*, actuando por convicción propia. Por tanto, el elemento emocional tiene un papel relevante como favorecedor de la actitud del líder. A ello se suma la entrega al trabajo a través de la oportunidad de participación en las diferentes tareas, proyectos o actividades, como reflejo de dicho compromiso docente, y también por el logro de fines conjuntos en la comunidad educativa (TICHY, 2003). En esta línea, Leithwood y otros (2006) ponen de manifiesto la necesidad de más estudios que tengan en cuenta el contexto particular no solo del aula, sino también del centro educativo. Son pocas las evidencias que asocian las características del profesor con el éxito del liderazgo en los centros educativos.

De manera que, finalmente, en consonancia con lo expuesto, también se hace preciso conocer cómo el profesor percibe las dinámicas grupales y ambientales del centro, en la medida en que, además de participar en ellas a través de experiencias de desarrollo profesional, estas pueden contribuir al éxito o al fracaso en el ejercicio de su liderazgo y su sentido de pertenencia y eficacia. Los profesores líderes son fuente continua de aprendizaje de sus compañeros: tienen una visión compartida de la educación y colaboran con sus pares compartiendo las prácticas y los materiales específicos para mejorar la educación. Son maestros persistentes, resilientes, abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios, valores estos que vivencian en sus relaciones de manera que influyen en la sensación de seguridad y la apertura a la colaboración en las culturas de sus escuelas y en las condiciones de aprendizaje de sus alumnos y profesores (BEATTY, 2011).

El liderazgo supone dedicar tiempo a cuidar el grupo como tal, reflexionar y debatir sobre los valores que constituyen el proyecto educativo de centro en su concreción en la práctica, y compartir su revisión. El liderazgo de quien ejerce funciones directivas produce mejores efectos cuando existe en el centro un clima de confianza activa en el que los diferentes miembros sienten que forman parte de una comunidad, no solo el profesorado y el personal que trabaja en él, sino también los propios alumnos y sus familias.

5. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIDERAZGO DEL PROFESOR

El profesor afronta en las escuelas nuevos contextos cognitivos y emocionales. Su figura es clave en el aula, pero también lo es en el contexto profesional más inmediato. Surge por tanto una pregunta: ¿cómo hacer desde la escuela para favorecer el liderazgo de los profesores? Algunos autores (DAY y otros, 2009; TROMAN y WOODS, 2009; STONE-JOHNSON, 2009) insisten en que los esfuerzos para apoyar y mejorar la calidad del profesorado deberían centrarse en la construcción, el mantenimiento y la retención de su compromiso. Además, las estrategias para mantener el compromiso deberían tener en cuenta las diferencias en las necesidades de los profesores según las diferentes fases de su vida profesional.

Se ha demostrado (PALMER, 2007) que las inquietudes profesionales están relacionadas con el tiempo de servicio en la docencia y no con la edad cronológica. Los docentes comparten inquietudes y necesidades profesionales similares si están en la misma fase de la vida laboral, aunque sus experiencias personales estén más próximas a otros compañeros de su misma edad que se encuentran en otras fases. Comenzaría a descender entre los 8 y los 15 años de experiencia laboral, una etapa más asociada a la pérdida de motivación y el aumento de tensiones. Es en este momento en el que habría que ofrecer al profesor nuevas posibilidades para crecer personal y profesionalmente en el contexto de trabajo, asumiendo su liderazgo.

No obstante, quizá no todos los profesores puedan llegar a desarrollar su liderazgo. Existe cierto consenso en los conocimientos y las habilidades necesarias que hacen a un docente líder efectivo; sin embargo, como ya se ha explicado, ello no solo implica ser competente en actuaciones que conducen a la enseñanza y al aprendizaje efectivo en las aulas, sino también ser un líder que pueda mejorar la educación desde su entorno más inmediato y promover el cambio social. Por ello, desde la investigación se demanda un mayor cuerpo de conocimientos para saber identificar las disposiciones del docente líder (MELTON, MALLORY y GREEN, 2010) y más instrumentos para observarlas y evaluarlas (POUNDER, 2012); y, en consecuencia, poder apoyarlas y promoverlas mejor en la formación inicial y continua del profesorado.

De hecho, desde una perspectiva pedagógica, cabe considerar el liderazgo del profesor desde el punto de vista de su formación. Creemos que el liderazgo del profesor puede desarrollarse desde la formación inicial, e incluso pueden lograrse diferentes grados de consecución y expresión en la formación continua de docentes noveles y expertos (LÓPEZ y LAVIÉ, 2010).

Se asocia entonces el liderazgo a una línea de investigación sobre el desarrollo profesional docente y, específicamente, a los planes de formación inicial y programas de formación continua. Se abre paso una línea de desarrollo docente más vinculada al aprendizaje informal en el propio centro educativo, que permita al profesor conectar el conocimiento necesario con las experiencias individuales y las prácticas colectivas, es decir, contextualizar el conocimiento que necesita en la práctica generando una reflexión compartida y significativa. Darling-Hammond y otros (2009) indican los ejemplos de aquellos países que incorporan en su modelo la colaboración de los profesores con otros dentro de la jornada de trabajo.

Este enfoque holístico en el desarrollo profesional contempla y facilita el intercambio de conocimientos entre los docentes, la ayuda de profesores expertos a profesores noveles para desarrollar habilidades de liderazgo y el compartir buenas prácticas a través de estrategias como la observación de colegas, la investigación-acción o los grupos de estudios. Dicho enfoque promueve además que, más allá de los conocimientos y, habilidades, el profesor pueda ejercer los valores, las cualidades y los compromisos de su actividad con entusiasmo y pasión.

66

También se insiste (ÁLVAREZ, 2010; AYALON, 2011; CREEMERS, KYRIAKIDES y ANTONIOU, 2013) en la necesidad de construir confianza relacional en los centros educativos y redes profesionales de trabajo que estén vinculadas, como matizan Groundwater-Smith y Mockler (2009), a principios que garanticen el compromiso moral, el liderazgo distribuido, la práctica basada en la investigación-acción y el uso de un modelo de aprendizaje compartido.

El liderazgo escolar en todas sus modalidades muestra la necesidad de promover unas adecuadas relaciones interpersonales, y se insiste en que los líderes deberían relacionarse positivamente con el profesorado: conocerlo, apoyarlo, estar en su realidad (MULDORF, 2010), criterios que son destacados con mayor intensidad cuando se plantea un liderazgo distribuido (DAY y otros, 2010).

El conocimiento del profesorado se concreta en saber cómo son capaces de ser autores de buenas prácticas, la motivación con la que trabajan, por qué y cómo colaboran, cómo detectan las necesidades de sus alumnos, cómo reaccionan ante los cambios (BEATTY, 2011). Podríamos proyectarlo al profesor como líder docente, hacerle reflexivo respecto a estos temas de los que tiene experiencia propia pero pensando también en la experiencia de sus pares.

6. CONCLUSIONES

El impulso del liderazgo del profesor constituiría una de las metas principales de la gestión en centros educativos si se aspira al liderazgo pedagógico. Centrarnos en el liderazgo del profesor nos facilitaría encontrar más evidencias de la relación entre el liderazgo pedagógico y los resultados escolares; al fin y al cabo, lo que sí se ha podido valorar mejor es la relación entre docencia y aprendizaje.

La literatura que hemos revisado muestra que es importante abordar el tema teniendo en cuenta los contextos culturales y sociales concretos, ya que, por ejemplo, no es lo mismo la educación en el ámbito anglosajón que en el entorno iberoamericano.

Las actuales presentaciones de un liderazgo distribuido –un modo de ver la dirección y organización de las instituciones educativas– y de un liderazgo para el aprendizaje –un modo de comprender qué orientación seguir para promover los cambios educativos– prestan más atención al liderazgo del profesor.

La pista fundamental para entrever este interés en prácticamente todos los estudios que hemos revisado es encomendar a los gestores escolares la urgente tarea de promover el profesionalismo docente. El desarrollo profesional de un docente supondría dos líneas de actividad: trabajo en el aula y trabajo como líder, mientras que los aspectos en los que debiera formarse son: conocimientos disciplinares y su correspondiente didáctica, conocimiento pedagógico, conocimiento de las relaciones con los demás agentes educativos, así como del contexto y la actualización de la identidad profesional –misión, sentido de la enseñanza, cultura educativa, sentido de la comunidad y la organización educativas–.

Desde esta perspectiva se ha revisado la investigación en torno al liderazgo del profesor, centrandolo en aquellos aspectos que pueden ayudar al profesor a ser líder más allá del aula. La perspectiva personal que guía la acción del profesor requiere la identificación de una relación clara de los valores, propósitos y compromisos que concede a su profesión, cómo interpreta las expectativas sociales y las exigencias de la actividad docente. El estudio de la dimensión emocional del liderazgo del profesor puede contribuir a pensar en soluciones que, desde el contexto más cercano, fomenten su motivación, su actitud de confianza y apoyo, sus capacidades para promover la iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas, su compromiso.

Una de las cuestiones que se ha puesto de manifiesto es cómo la dimensión personal y profesional en el docente está mediada por las condiciones de enseñanza y la cultura del centro educativo. Los cambios contextuales y sociales pueden tener implicaciones en la docencia. Ante la necesidad de un contexto profesional donde se experimente aceptación, valoración, respeto, colaboración, disfrute y compromiso compartido, se precisan cambios en los procesos estructurales que apoyan el desarrollo profesional docente y la innovación. Habría que prestar atención a:

- La formación tanto informal como formal, teniendo en cuenta las diferentes fases de la vida profesional.
- La satisfacción personal en el trabajo motivada por unas expectativas informadas y realistas.
- Las experiencias de éxito que se obtienen a partir de objetivos alcanzables y evaluados positivamente.
- Los espacios de relación que garantizan el sentimiento de pertenencia a la organización y el compromiso.
- La promoción para la motivación de los integrantes de la institución educativa que implica ejercer responsabilidades junto al reconocimiento de los éxitos personales y colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I. y VEZUB, L. (2011). «Leadership for effective school improvement: support for schools and teachers' professional development in the latin american region». En T. TOWNSEND y J. MACBEATH (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Rotterdam: Springer, pp. 691-615.

ÁLVAREZ, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.

ARGOS, J. y EZQUERRA, P. (eds.) (2013). *Liderazgo y educación*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

AYALON, A. (2011). *Teacher as mentors: models for promoting achievement with disadvantages and underrepresented students by creating community*. Sterling, Va.: Stylus.

BEATTY, B. R. (2011). *Leadership and teacher emotions*. En C. DAY y C. K. LEE (eds.), *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 217-242.

BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J. y MURILLO, F. J. (2013). «Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación». *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60.

- CREEMERS, B., KYRIAKIDES, L. y ANTONIOU, P. (2013). *Teacher professionalism development for improving quality of teaching*. London: Springer.
- DARLING-HAMMOND, L. y BARATZ-SNOWDEN, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- DARLING-HAMMOND, L. y otros (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. N. P.: National Staff Development Council.
- DAY, C. (2012). «New lives of teachers». *Teacher Education Quarterly*, 39(1), pp. 7-26.
- DAY, C. y otros (2009). «Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness». En M. BAYER y otros (eds.), *Teacher's career trajectories and work lives*. London: Springer, pp. 49-70.
- DAY, C. y otros (2010). «10 strong claims about successful school leadership», 2010. Resource document. National College of Leadership of Schools and Children's Services. Disponible en: <http://www.almaharris.co.uk/files/10strongclaims.pdf>
- FROST, D. y HARRIS, A. (2003). «Teacher leadership: towards a research agenda». *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 479-498.
- GIL, F. y otros (2013). «El liderazgo educativo en el contexto del aula». En J. ARGOS y P. EZQUERRA (eds.), *Liderazgo y educación*. Santander: Universidad de Cantabria, pp. 99-124.
- GROUNDWATER-SMITH, S. y MOCKLER, N. (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance: mind the gap*. UK: Springer.
- HARGREAVES, A. (2002). «Teaching in a box. Emotional geographies of teaching». En C. SUGURE y C. DAY (eds.), *Development teachers and teaching practice. International research perspectives*. London: Routledge-Falmer.
- HARRIS, A. (2009). «Distributed leadership: what we know». En A. HARRIS (ed.), *Distributed leadership: different perspectives*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 11-21.
- HARRIS, A. y MUIJS, D. (2004). «Teacher leadership, a research project funded by the General Teaching Council and National Union of Teachers». Disponible en: http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3272.
- HUÉ GARCÍA, C., ESTEBAN SERRANO, J. L. y BARDISA RUIZ, T. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LEITHWOOD, K. y LOUIS, K. S. (eds.), (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LEITHWOOD, K. y otros (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. UK: University of Nottingham.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. y LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela». *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 1-22.
- MACBEATH, J. (2012). «The future teaching profession». Resource document. Education International Research Institute. University of Cambridge. Faculty of Education. Disponible en: <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>.

- MACBEATH, J. y CHENG, Y. C. (2008). *Leadership for learning: international perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MACBEATH, J. y TOWNSEND, T. (2011). «Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve?». En T. TOWNSEND y J. MACBEATH (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1237-1254.
- MCMAHON, M. (2011). «Leaders of learning: accomplished teachers as teacher leaders». En T. TOWNSEND y J. MACBEATH (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1237-1254.
- MELTON, T., MALLORY, B. y GREEN, J. (2010). «Identifying and assessing dispositions of educational leadership candidates». *Education leadership and administration*, 22, pp. 46-60.
- MULFORD, B. (2010). «Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexity». En A. HARGREAVES y otros, (eds.), *Second international handbook of educational change*. London: Springer, pp. 187-208.
- OCDE (2009). «TALIS (Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd.
- OCDE (2012). «Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>.
- PALMER, P. (2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- POUNDER, D. (2012). «School leadership preparation and practice survey instruments and their uses». *Journal of Research on Leadership Education*, 7(2), pp. 254-274.
- ROBINSON, V. M. J. (2010). «From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges». *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- SCHEERENS, J. (ed.) (2012). «School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies». Dordrecht: Springer.
- STONE-JONHSON (2009). «Regenerating teachers». En M. BAYER y otros (eds.), *Teacher's career trajectories and work lives*. London: Springer.
- TICHY, N. (2003). *Líderes en acción. Cómo formar líderes en todos los niveles de una organización*. México: Compañía Editorial Continental CECSA.
- TROMAN, G. y WOODS, P. (2009). «Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform». En M. BAYER y otros (eds), *Teacher's career trajectories and work lives*. London: Springer, pp.117-135.
- YORK-BARR, J. y DUKE, K. (2004). «What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship». *Review of Educational Research*, 74(3), pp. 255-316.
- ZEMBYLAS, M. y SCHUTZ, P. A. (2009). «Reserch on teachers' emotions in education: findings, practical implications and future agenda». En P. A. SCHUTZ y M. ZEMBYLAS (eds.), *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. Boston: Springer, pp. 367-377.

CULTURA ORGANIZACIONAL DE BOAS ESCOLAS: O SENTIDO E AS PRÁTICAS DE LIDERANÇAS¹

Maria Lopes *

SÍNTESE: A temática do presente artigo insere-se no âmbito da «Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças». O objetivo principal é analisar o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das «boas escolas». O quadro teórico centra-se em três linhas orientadoras: i) cultura organizacional de escola; ii) conceção de «boas escolas» e iii) lógica das lideranças na escola democrática. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de carácter fenomenológico e de incidência descritiva e interpretativa, que integra instrumentação de natureza quantitativa consubstanciada na aplicação do questionário. Os procedimentos metodológicos recaíram sob o estudo de casos múltiplos. Pôde-se objetivar, identificar e caracterizar as especificidades intrínsecas de três escolas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, através da aplicação da seguinte instrumentação: i) fonte documental; ii) entrevistas dirigidas aos diretores de escola e iii) questionários dirigidos aos professores. A análise dos resultados aponta para o exercício da liderança democrática participada, sedimentada por uma cultura organizacional incrustada nos valores para uma cidadania democrática. A investigação realizada permitiu, também, a construção das *dimensões da liderança* no contexto das «boas escolas».

Palavras-chave: cultura organizacional de escola | «boas escolas» | escolas democráticas e liderança escolar.

LA CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS BUENOS COLEGIOS: EL SENTIDO Y LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO

SÍNTESES: *La temática del presente artículo se inserta en el ámbito de la «cultura organizativa de los buenos colegios: el sentido y las prácticas de liderazgo». El objetivo principal es analizar el sentido y las prácticas subyacentes al ejercicio de los liderazgos en el contexto de los «buenos colegios». El cuadro teórico se centra en tres líneas orientadoras: i) cultura organizativa del colegio; ii) concepción de «buenos colegios» y iii) la lógica de los liderazgos en la escuela democrática. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa, de carácter fenomenológico, e incidencia consubstanciada en la aplicación del test. Los procedimientos metodológicos*

¹ Temática desenvolvida pela autora, no âmbito da sua tese de doutoramento, defendida em abril de 2013 na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, sob a orientação do professor doutor Jorge Serrano.

* Investigadora Pós-doutoramento pela Universidade do Minho. Professora adjunta na ESEAG, grupo Lusófona, Lisboa (Portugal)

recaen en el estudio de casos múltiples. Se pueden objetivar, identificar y caracterizar las especificidades intrínsecas de tres colegios de 2º y 3º Ciclo de la Enseñanza Básica, a través de la aplicación de los siguientes instrumentos: i) fuente documental; ii) entrevistas dirigidas a los directores de la escuela y iii) test dirigidos a los profesores. El análisis de los resultados apunta hacia el ejercicio del liderazgo democrático participativo, sedimentado por una cultura organizativa incrustada en los valores de una ciudadanía democrática. La investigación realizada ha permitido también la construcción de las dimensiones del liderazgo en el contexto de los «buenos colegios».

Palabras clave: Cultura organizativa del colegio | «buenos colegios» | colegios democráticos y liderazgo escolar.

ORGANIZATIONAL CULTURE OF GOOD SCHOOLS: THE MEANING AND PRACTICES OF LEADERSHIP

ABSTRACT: The theme of this article is inserted in the scope of «organizational culture of good schools: the meaning and practices of leadership». Its main purpose is to analyze the meaning and the practices underlying the exercise of leadership in the context of «good schools». The theoretical frame focuses on three oriented lines: i) school organizational culture; ii) conception of «good schools»; iii) leadership logic in democratic schools. This is a qualitative study, with both a phenomenological character and a descriptive and interpretative incidence that incorporates quantitative instrumentation implied in the application of the questionnaire. The methodological procedures relapsed upon the study of multiple cases. Intrinsic specificities of three secondary schools were objectified, identified and characterized through the application of the following instrumentation: i) documentary source; ii) interviews destined to school headmasters and iii) questionnaires destined to teachers. The result analysis points out the practice of imparted democratic leadership strengthened by an organizational culture inlaid in the values for a democratic citizenship. The performed investigation also allowed the building of leadership dimensions in the scope of «good schools».

Keywords: school organizational culture | good schools | democratic schools and school leadership.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo intitula-se «Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças» e tem como objetivo norteador analisar o sentido e as práticas de lideranças no contexto das «boas escolas».

Ora, a linha motivadora na incursão desta pesquisa centra-se especificamente no interesse pela temática descrita, a qual envolve um imensurável desafio pela complexidade e pertinência que a problemática encerra.

Se por um lado, o estudo da cultura em contexto escolar desperta e aguça a curiosidade investigativa, por outro lado, a questão das «boas escolas» é sem dúvida relevante no campo investigativo, perspectiva um outro modo de pensar a escola, num entrecruzar de uma outra gramática da escola, num quadro epistemológico que evidência o sentido e as práticas das lideranças exercidas sob os princípios da democracia, perspectivando-se como a chave da mudança e da inovação da escola na contemporaneidade.

Considera-se a temática especialmente pertinente no contexto educativo contemporâneo, dado que a par do fenómeno da massificação e da globalização urge a necessidade de se (re)pensar a escola em que as lideranças se constituem como fator dinamizador da cultura organizacional de «boas escolas» – uma escola em que *todos* têm o direito de aprender e as mesmas oportunidades de sucesso educativo.

Abraçar esta pesquisa constitui um desafio incomensurável, concretizável na curiosidade epistemológica inerente ao desenho teórico-metodológico que ela requer. Define-se «como uma ‘aventura’ concertada de interesse, entusiasmo e até ‘devoção’» (TUCKMAN, 2012, p.37), num processo efetivo de busca de contributos válidos cientificamente em torno da problemática investigativa, que se consubstancia na construção das dimensões da liderança em contexto das «boas escolas».

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como afirma Canário (2005) «Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. (...) É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma ‘outra’ escola, a partir de uma crítica ao que existe» (p.87). A partir desta evidência ressalta-se o (re)pensar de uma outra escola sob o prisma da globalização face aos dilemas e desafios da contemporaneidade, considerando as lideranças a chave da mudança e da inovação na construção de uma «boa escola». A análise crítica centra-se

no descobrir de novos caminhos e no resgatar do sentido epistemológico da função da escola como espaço de possibilidades para *todos* no respeito pela diversidade humana e na difusão de valores universais.

Na verdade, na escola do terceiro milénio a *ideia de crise* persiste, repercutindo-se no funcionamento organizativo da escola e evidenciando-se claramente nas políticas educativas. Neste contexto há a realçar diversos estudos (CANÁRIO, 2002; LIMA, 2006; GERALDO BARROSO, 2008; TEODORO, 2009) que fundamentam de modo pertinente a crise da escola. O seu contributo é imprescindível para uma visão compreensível sobre a problemática aqui abordada. A centralidade destes estudos desoculta o paradoxo vivido pela escola: se por um lado, a escola está na base do desenvolvimento da sociedade do conhecimento, por outro, não responde à sua missão. Neste contexto, João Barroso (2009) enfatiza a questão, recorrendo à metáfora das escolas que não faziam diferença, mas que afinal até fazem:

A valorização da influência dos factores externos (nomeadamente socio-culturais) nos resultados escolares dos alunos, a opção por um modelo uniforme de escolarização ('escola única') como forma de combater as desigualdades e a primazia dada aos objectivos de alargamento quantitativo do sistema levaram a considerar que 'as escolas não faziam a diferença' e que o essencial da mudança se jogava ao nível do macro-sistema, através da relação entre *inputs* e *outputs*. A constatação de que, afinal, 'as escolas fazem toda a diferença' leva a colocar a ênfase das políticas na diversificação de cada escola e nas condições para a sua diferenciação, em função de projectos e do reforço da sua autonomia. (p. 10)

74

Se, por um lado, a escola vive num contexto de crise, por outro, não pode ficar ancorada a essa crise, cabe-lhe enfrentá-la e se (re)construir como «boa escola». De facto, o mundo está em mudança. Logo, a escola também está em mudança. Vivem-se tempos de uma imparável cultura de mudança. Por conseguinte, subjaz à escola o questionamento sobre a direccionalidade a dar à (re)construção da sua cultura organizacional para responder eficientemente à sua missão, a qual como sublinha Nóvoa deve centrar-se fundamentalmente na aprendizagem dos alunos (PEREIRA e VIEIRA, 2006) e «contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados» (GUERRA, 2000, p. 7).

Julga-se, pois, imperioso, que a escola apreenda os valores humanos universais construídos e defendidos na contextualização da *escola para todos*, numa sociedade cada vez mais multifacetada pela diferenciação humana nas suas múltiplas dimensões: culturais, étnicas, sociais, económicas, religiosas, de género, idade, condição física e intelectual. É neste cenário que o *aprender juntos* corporiza o pilar principal da inovação e da mudança a preconizar na e pela escola.

As «boas escolas» são pensadas e geridas como organizações assentes em princípios democráticos e inclusivos (ALARCÃO, 2001; APPLE e BEANE, 2000). Portanto, detêm um papel determinante na construção da sociedade do século XXI, em que a educação assume a dimensão suprema do conhecimento, sustentando o crescimento económico, político, cultural e social. Exige-se-lhe o erigir de novas perspetivas de sucesso, a fim de responder às necessidades dos cidadãos na contemporaneidade.

Esta perspetiva, reflete a grande questão que é saber *viver juntos*, assumindo como realidade e não como utopia a escola para todos, onde todos *aprendem juntos, aprendem a estar e aprendem a ser*, aceitando e respeitando as diferenças na *aldeia da diversidade*, a qual, através de uma multiplicidade de perspetivas curriculares, promove o sucesso integral de todos os alunos (DELORS, 2005).

Os princípios e práticas das «boas escolas» surgem em paralelo com o movimento neoconservador das «escolas eficazes». Contudo, estas últimas centram-se nos resultados cognitivos dos alunos, preparando-os para virem a funcionar como mão-de-obra qualificada ao serviço dos gestores da presente globalização económica. Se não for este o princípio que gera a equidade entre os seres humanos, então, depreende-se a premente necessidade de (re)pensar a escola.

Uma «boa escola» que eduque no sentido de formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de contrariar os desígnios neoliberais e instaurar em seu lugar uma sociedade democrática, norteada pelos valores da igualdade de participação, da equidade social, da cooperação, da cidadania e da inclusão (BOLÍVAR, 2003). Uma escola que perfilhe valores democráticos na construção da educação, que *exprima uma experiência partilhada em conjunto* sob o erigir da escola nova, no seio de uma sociedade que defende e preconiza ideais democráticos (DEWEY, 2007). Uma escola que fomente uma praxis cooperativa fundada em ideias e técnicas inovadoras (FREINET, 1996) e que desenvolva eticamente a lógica da visão emancipadora, fundada na lógica dialógica, como um excelente instrumento para a construção da cidadania e da *educação como praxis libertadora* (FREIRE, 2008).

Na sua essência, a ideia de «boas escolas» é entendida em três sentidos:

1. Escola democrática e inclusiva (ALARCÃO, 2001; APPLE e BEANE, 2000);

2. Liderança escolar democrática, participativa de cariz transformacional, e sustentável (APPLE e BEANE, 2000; BOLÍVAR, 2001, 2003; HARGREAVES e FINK, 2007);
3. Escola como organização que aprende (ALARCÃO, 2001; GUERRA, 2000).

A partir deste prisma, a liderança a exercer nas «boas escolas» perspectiva-se democrática e participativamente (APPLE e BEANE, 2000), de cariz transformacional (BASS, 1985; BASS e AVOLIO, 1994) e sustentável (HARGREAVES e FINK, 2007). Emerge, deste modo, conforme indicia Antunes (2002), «uma das formas de superação do carácter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos» (p.131). Trata-se, pois, de um movimento orientado – como acrescenta o mesmo autor – para «a melhoria da qualidade do ensino» (p.134).

Propugna-se, desta forma, por um currículo democrático. Postula-se, em consequência, o direito de toda a comunidade educativa em participar na tomada de decisões, quer no que se refere a questões administrativas, quer no que concerne à conceção das políticas educativas, proporcionando a todos os alunos experiências democráticas centradas na colaboração e na cooperação (APPLE e BEANE, 2000).

76

Neste cenário, consideram-se as lideranças como linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar (TORRES, 2008a, 2008b), fator determinante do sucesso educativo.

Sublinha-se, no contexto em análise, a urgência em (re)pensar a escola, ou seja de (re)construir a «boa escola». No pensamento e no discurso, este diserto é fácil de equacionar. Porém, como asseveram Hargreaves e Fink (2007) «Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar» (p. 11), ou como sustenta Apple e Beane (2000), «Na verdade, não há vitórias fáceis» (p.9).

3. DESENHO METODOLÓGICO

3.1 NATUREZA DO ESTUDO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de carácter fenomenológico e de incidência descritiva e interpretativa, integrando, porém, instrumentação de natureza quantitativa consubstanciada na aplicação do questionário, para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

Relativamente à estratégia de pesquisa, a escolha incidiu sob os princípios metodológicos estabelecidos para o estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), uma vez que se objetivou analisar profundamente, com o máximo de rigor possível as especificidades intrínsecas de três escolas portuguesas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico na região de Lisboa, no nível da cultura organizacional, especificamente, o sentido e as práticas das lideranças aí exercidas.

Por sua vez, a opção dos instrumentos utilizados recaiu sob: análise documental (Relatório de Avaliação Externa das Escolas (RAEE); Projeto de Intervenção dos Diretores de Escola (PID); Projeto Educativo (PE) e Regulamento Interno (RI)), realização de entrevistas semiestruturadas e em profundidade aos três diretores das escolas e na aplicação do questionário aos professores. Foram administrados 240 questionários, rececionados 174, onze não estavam completamente preenchidos, consideraram-se 163 como válidos para análise.

No que concerne ao tratamento da informação empírica, destaca-se: a análise do *corpus* documental realizada com o apoio do *software* webQDA² e a análise do questionário através da estatística descritiva com o apoio do *software* SPSS³.

A utilização de fontes múltiplas de evidência permitiu a triangulação de dados e a consequente validade do constructo e confiabilidade dos dados obtidos, explanada na discussão dos resultados

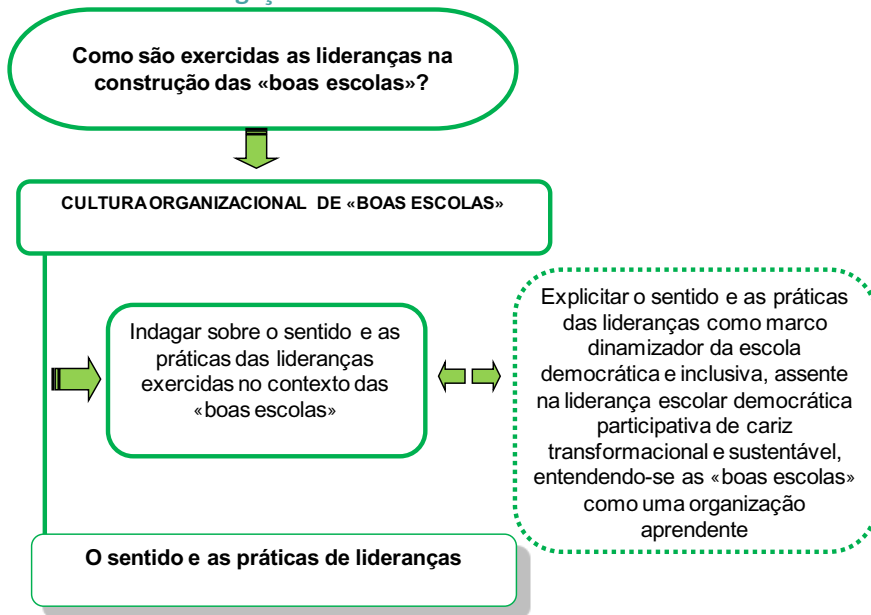
3.2 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Considerou-se em primeiro lugar a questão da investigação que serviu de ponto de partida à formulação do problema de investigação. Na figura 1 apresenta-se a pergunta de partida enquadrada na temática, orientando os propósitos da pesquisa e o que se pretende compreender, fundamentada no quadro teórico de referência.

² WebQDA – software de apoio à análise qualitativa (NERI DE SOUZA, COSTA e MOREIRA, 2011).

³ SPSS® programa usado para a realização de análise estatística.

FIGURA 1
Problema de investigação



Delinearam-se três linhas de análise que procuram relacionar o problema aqui explanado com a perspetiva da teoria crítica no quadro das «boas escolas».

A saber:

- Uma análise em torno da problemática da cultura organizacional de «boas escolas», cujo quadro analítico se fundamenta no paradigma da sociologia das organizações educativas. Partindo de uma visão da mudança na escola (SEBARROJA, 2001), a qual reflete o fenómeno de globalização e intrínseco a este, a diversidade cultural, privilegia-se uma reflexão crítica, assente numa abordagem sociológica da escola como organização educativa, tendo como plataforma a construção da cultura organizacional de escola num tempo e num espaço que se quer democrático, refletindo os princípios da *escola cidadã*, na contemporaneidade.
- A conceção de «boas escolas», assente no paradigma das escolas democráticas (APPLE e BEANE, 2000). Esta análise julga-se de

todo pertinente no contexto educativo contemporâneo, dado que, a par do fenómeno da massificação e da globalização, impera a necessidade de (re) pensar a escola no sentido de dar resposta às necessidades de todos os alunos, pondo em causa a matriz da escola tradicional, que tem como objetivo *ensinar a muitos como se fosse a um só* (BARROSO, 1995) para um outro olhar sobre as práticas e propósitos educativos assentes numa pedagogia diferenciada, contemplando as diferenças de cada indivíduo como fator de enriquecimento do conhecimento, onde o *aprender juntos* é o objetivo primordial de uma «escola de todos e para todos» (CÉSAR, 2003, p. 119), este é o grande desafio que a escola tem de vencer, ou seja, (re) construir-se como «boa escola» em que todos têm o direito de aprender e as mesmas oportunidades de sucesso educativo.

- c) Uma abordagem das estratégias de lideranças no contexto da cultura organizacional de «boas escolas», cujo enfoque recai sob a liderança democrática, participativa de cariz transformacional (BASS, 1985; BASS e AVOLIO, 1994) e sob a liderança sustentável (HARGREAVES e FINK, 2007). Objetiva-se compreender o sentido e as práticas das lideranças como marco dinamizador das políticas educativas inerentes à construção de «boas escolas», logo aos desafios e dilemas da escola do século XXI, na defesa e propagação dos valores humanos centrados nos ideais democráticos, numa relação estreita com uma aprendizagem de e para todos os alunos, na defesa da igualdade e do direito à educação, na *era da globalização*. Num caminhar para uma nova conceção de liderança escolar num entrecruzar com as políticas educativas europeias que primam pelo sucesso na educação num contexto multicultural e no respeito pela diversidade humana.

De acordo com o estado da arte sublinha-se que a construção de uma «boa escola», entendida como uma escola democrática, está significativamente dependente do estilo de lideranças exercido. Uma liderança centrada na aprendizagem do aluno, do professor e da própria escola como organização – uma liderança centrada em e para a aprendizagem (BOLÍVAR, 2010).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise qualitativa dos dados que abrangeu todo o *corpus* de dados codificado (os documentos e as entrevistas aos diretores) permitiu identificar a relação que abrange no seu todo as categorias de análise, através de dois indicadores: i) liderança democrática participada e ii) práticas promotoras da cidadania democrática, que se repetem implícita e explicitamente na triangulação da informação. No quadro1, apresentam-se os indicadores elos de relações entre as categorias de análise.

QUADRO 1
Indicadores e categorias de análise

Indicadores	Categorias de análise
Liderança democrática participada Práticas promotoras da cidadania democrática	Processos e resultados educativos
	Resultados educativos
	Serviço educativo
	Gestão do currículo
	Cultura de escola
	Dinâmicas na organização e gestão escolar
	Conceção e implementação de instrumentos de autonomia
	Cultura de colaboração
	Práticas de liderança
	Autorregulação e melhoria
	Conceção de «boa escola»

Fonte: elaboração própria.

A análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário aos professores sobre a liderança exercida nas escolas estudadas permitiu criar seis indicadores, que se interligam no funcionamento organizacional da escola:

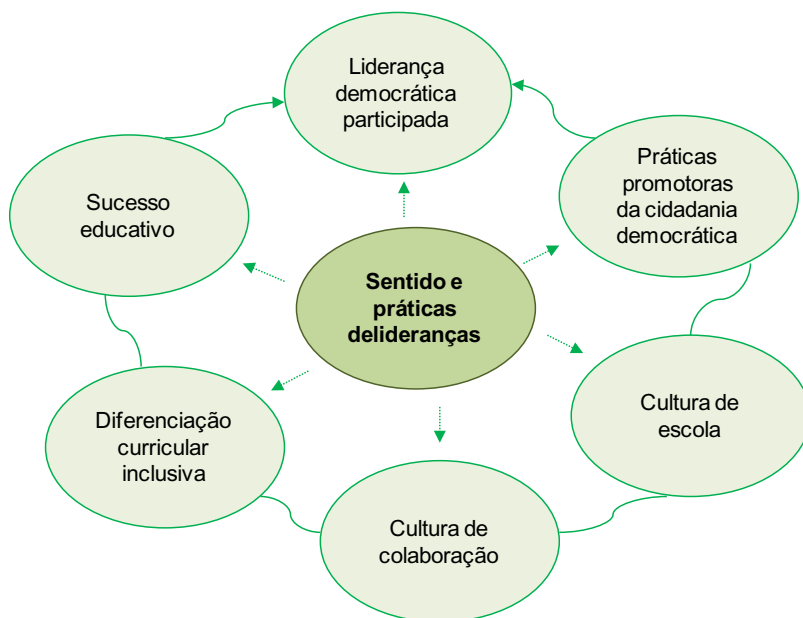
- a) As *práticas de liderança* – inclui o estilo de liderança, as qualidades do diretor, as lideranças intermédias, a liderança fator chave e a liderança propulsora da melhoria da escola;
- b) O *papel do diretor* – abrange o papel desempenhado por este na dinamização da estrutura organizacional da escola, nomeadamente na conceção e implementação de instrumentos de autonomia (PE e RI), na implementação do currículo formal e na implementação de um currículo flexível que contemple a diversidade dos alunos;
- c) A *cultura de escola* – inclui o tipo de cidadãos que o diretor procura que a escola forme e os valores que este preconiza na escola inclusiva;

- d) A *Cultura de colaboração* – engloba as estratégias usadas pelo diretor para envolver a comunidade educativa na tomada de decisões da organização escolar;
- e) Os *Processos e resultados educativos* – abrange a qualidade da escola e implica a caracterização dos processos e dos resultados e a relação entre os mesmos;
- f) Os *Factores indicadores de «boas escolas»* – remete para o nível de qualidade da escola.

A análise dos resultados ao *corpus* documental e a análise dos resultados pela aplicação do questionário permitiu a construção das dimensões da liderança exercida em contexto das escolas objeto de estudo (cf. figura 2), consideradas essenciais à discussão dos resultados e no concretizar da resposta à questão de investigação «Como são exercidas as lideranças na construção das «boas escolas»?».

FIGURA 2

Dimensões da liderança exercida em contexto das escolas objeto de estudo



Fonte: elaboração própria.

4.1 LIDERANÇA DEMOCRÁTICA PARTICIPADA

A análise dos dados aponta para uma liderança «democracia participada» em que as qualidades do líder (diretor) se definem no âmbito de uma «cultura democrática participativa». O papel do líder é considerado fundamental na estrutura organizacional da escola, em que a visão e estratégia se consolidam num envolver da comunidade educativa, estabelecendo uma comunicação «aberta», respeitando e considerando as experiências dos docentes, aquando da distribuição de tarefas. O líder (diretor) atribui uma importância fundamental às lideranças intermédias, no que respeita ao «processo educativo», mas também, na «aproximação com as famílias», na relação que estabelece com os alunos, assim como na implementação das linhas orientadoras do PE e do RI.

As lideranças são consideradas, ainda, um fator-chave no funcionamento e organização da escola, com destaque para as ações desempenhadas pelas lideranças intermédias na melhoria da escola, incidindo esta nas aprendizagens dos alunos, objetivando o sucesso educativo, numa escola que aprende, alicerçada em valores democráticos e na cultura da colaboração, em que os professores têm um papel fundamental na reestruturação da organização da escola e na qualidade das aprendizagens (BOLÍVAR, 2003 e SERGIOVANNI, 2004).

4.2 PRÁTICAS PROMOTORAS DA CIDADANIA DEMOCRÁTICA

As práticas de lideranças sedimentam-se num quadro de valores para uma cidadania democrática, no concretizar da escola inclusiva atendendo às necessidades e interesses de todos os alunos. Assinala-se a construção, participação e implementação de projetos que envolvem protocolos e parcerias, que contemplam todos os alunos no concretizar de um currículo flexível que se sustenta nos recursos da comunidade escolar e do meio envolvente, ressaltando a cultura e o património do conselho.

As escolas estudadas consideram-se escolas de referência para a inclusão, incluem alunos de diferentes etnias, de diversos países, com problemas de aprendizagem, com necessidades educativas especiais, alunos com défice visual e com autismo, numa escola de todos e para todos. Destaca-se o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e a equipa de apoios educativos, no preconizar de práticas assentes numa filosofia diferenciadora de carácter inclusivo. Assinala-se, também, a presença de professores tutores, designados pelo diretor, no acompanhamento dos alunos no que se reporta a apoios educativos e a modalidades de educação especial.

A análise dos resultados permite aferir que o papel do líder se fundamenta em três princípios: i) promover a democracia; partilhar responsabilidades com a comunidade educativa e promover a diversidade no ensino e na aprendizagem (BOLÍVAR, 1997; 2003; SERGIOVANNI, 2004; HARGREAVES e FINK, 2007).

4.3 CULTURA DE ESCOLA

A cultura de escola está incrustada no sentido e nas práticas de lideranças, reflete os valores de equidade e justiça, numa escola marcada pela *diversidade*. Procura formar todos os alunos para uma cidadania democrática, que se concretize efetivamente numa participação ativa na escola e na integração plena na sociedade. Infere-se que nos valores preconizados reside o respeito pelas raízes culturais de cada aluno, numa interação real com «Os valores que a escola elege e que pretende que marquem a sua cultura» (SANTOS *et al.*, 2009, p.21).

4.4 CULTURA DE COLABORAÇÃO

O diretor tem um papel determinante no envolvimento da comunidade educativa na *vida* da escola, instituindo uma «cultura de participação», reflexo do «saber ouvir» e do «corresponsabilizar» na construção e implementação de projetos, mais especificamente, do PE. O que sustenta o papel chave dos líderes considerado pela OCDE (2009), que se resume, no estabelecimento de uma estreita relação com pais/família/comunidade.

Ressalta-se o trabalho colaborativo entre os membros da equipa educativa, especificamente, o acompanhamento da prática letiva em sala de aula referido como «catalisador mais sólido de resultados»; como promotor de «saberes e culturas», de uma flexibilidade construtiva de ouvir e compreender e no cooperar das práticas, reflexo de relações transdisciplinares que asseguram a qualidade científica e pedagógica.

4.5 DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA

Destaca-se a importância do currículo formal e alude-se aos normativos na implementação do mesmo, afirma-se que o currículo formal constitui a linha mestra de ação dos professores (SOUSA, 2007). A par do currículo formal, evidencia-se a importância de um currículo flexível, salienta-se a diferenciação curricular inclusiva e assinala-se, neste contexto, a inclusão

dos alunos em sala de aula, alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais. Pode-se desta forma inferir que existe um equilíbrio entre o currículo formal, definido no nível central, e a diferenciação curricular inclusiva, no nível de cada escola (ROLDÃO, 1999), contemplando as particularidades de cada aluno, na aquisição de competências e na partilha de saberes em contexto de sala de aula.

4.6 SUCESSO EDUCATIVO

Evidencia-se a valorização do mérito académico e do mérito cívico dos alunos, a par da gestão flexível do currículo, o que sustenta o sucesso educativo. Ressalta-se a obtenção de bons resultados no nível da avaliação externa e assinala-se neste ponto, o facto de se tratar de escolas inclusivas com resultados bons em nível nacional. Salienta-se a implementação de ações que viabilizam a abrangência do currículo a par da valorização dos saberes e das aprendizagens de todos os alunos. O que sustenta a perspectiva de Sapon-Shevin (2007) englobar as diferenças de cada aluno como parte integrante do currículo e respeitar essas diferenças através do programa da escola.

84

Assinala-se o facto de as escolas estarem bem organizadas no nível dos processos educativos, o que influi nos bons resultados educativos obtidos, apontam-se como fatores determinantes: «tradição de grande empenhamento»; a «abertura a métodos diversificados», a «gestão dos núcleos disciplinares» e a «gestão dos currículos», aliada à estabilização do corpo docente, à experiência dos docentes e à vontade em melhorar as suas práticas didáticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão dos resultados evidencia em cada dimensão um domínio (cf. quadro 2) que permite analisar e descrever o sentido e as práticas das lideranças numa interligação dinâmica, tendo como *ponto de partida* e como *ponto de chegada* o estilo de liderança democrático participado, sedimentado num quadro de valores para uma cidadania democrática e incrustado na cultura organizacional da escola que espelha o envolvimento da comunidade educativa no desenvolvimento de práticas diferenciadoras de carácter inclusivo, que se concretizam na flexibilização do currículo, perspetivando o sucesso de todos os alunos, valorizando o mérito académico e cívico no processo ensino-aprendizagem.

QUADRO 2

Dimensões das lideranças e respetivos domínios no contexto das «boas escolas»

Liderança democrática participada	
Dimensões	Domínios
Práticas promotoras da cidadania democrática	Filosofia diferenciadora de carácter inclusivo
Cultura de escola	Cidadania democrática
Cultura de colaboração	Envolvimento da comunidade educativa
Diferenciação curricular inclusiva	Currículo flexível
Sucesso educativo	Mérito académico e cívico

Fonte: (elaboração própria).

As conclusões deste estudo sugerem que as lideranças escolares constituem um constructo decisivo no funcionamento organizacional das «boas escolas», contudo, neste estudo, a estratégia investigativa centrou-se nos estudos de casos múltiplos, não deixando lugar a generalizações.

Por se considerar a temática atual, julga-se pertinente, numa investigação futura, elaborar uma teoria sobre as lideranças escolares no contexto das «boas escolas», atendendo à realidade das escolas portuguesas. Em síntese, o balanço analítico dos processos e resultados fundamentam a proposição das seguintes hipóteses de investigação futura:

- Qual o papel das lideranças na construção e desenvolvimento das *comunidades de aprendizagem* no contexto das «boas escolas»?
 - Com vista à descrição e análise do papel das lideranças diretivas, das lideranças intermédias e da liderança múltipla dos professores, na forma como interagem na construção e desenvolvimento das *comunidades de aprendizagem* no contexto das «boas escolas».
- Como se formam os líderes inovadores no contexto das «boas escolas»?
 - Em ordem a descrever e analisar como se formam as lideranças de topo, na figura do diretor, as lideranças intermédias e a liderança múltipla dos professores, perspetivando a inovação como fator determinante na melhoria da escola.
- Como se formam os futuros líderes no contexto das «boas escolas»?

- Com o intuito de averiguar, sob a perspectiva da liderança sustentada, como se preparam os futuros líderes no contexto das «boas escolas».

A proposta, ora apresentada, recai sobre a teoria fundamentada que «visa descrever problemas presentes em contextos sociais definidos, assim como a maneira de as pessoas os enfrentarem [...]. O objectivo é chegar a uma teoria explicativa dos fenómenos sociais» (FORTIN, 2009, p. 37). *A priori*, as questões de investigação traçadas entendem-se como momentos de construção teórica, nota-se, que no decorrer do estudo outras questões e hipóteses são possíveis de serem formuladas, a par da colheita e análise de dados, num processo simultâneo, dinâmico e sistemático no qual a teoria vai emergindo fundamentada nos dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, A. (2002). «Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar». In *Guia da escola cidadã* (Vol. 8, 224 p.). São Paulo: Editora Cortez.
- ALARCÃO, I. (orgs.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- APPLE, M. W. e BEANE, J. A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, G. (2008). «Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise dos sistemas públicos de escolarização obrigatória». Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a03.pdf> (acesso em 02 de julho de 2010).
- BASS, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- BASS, B. e AVOLIO, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARROSO, J. (2009). *Da governação do sistema à governação das escolas. Cinco ideais que dominam as políticas educativas nos últimos vinte anos*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança.
- BOLÍVAR, A. (2001). «Donde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, centros o aulas». Disponível em <http://www.rinace.net/biblio/Bolivar2001Donde.pdf> (acesso em 14 de junho de 2010).
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, A. (1997). «Liderazgo, mejora y centros educativos». Disponível em <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar4/Bolivar4.pdf> (acesso em 09 de julho de 2010).

- BOLÍVAR, A. (2010). «El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones». Disponível em <http://www.psicoperspectivas.cl> (acesso em 4 de junho de 2012).
- CANÁRIO, R. (2002). «Escola – crise ou mutação?» In A. Prost., A. Antunes & A. Nóvoa (orgs), *Espaços de educação tempos de formação* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CÉSAR, M. (2003). «A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos». In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 104 -114). Porto: Porto Editora.
- DELORS, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.
- DEWEY, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- FORTIN, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Editora Lusodidacta.
- FREINET, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogia moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GUERRA, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Lisboa: Edições ASA.
- HARGREAVES, A. e Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. (2006). «Escolarizando para uma educação crítica: a reivindicação das escolas como organizações democráticas». In A. Teodoro e A. Torres (orgs.), *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI* (pp. 19-34). São Paulo: Cortez Editora.
- NERI de SOUZA, F., COSTA, A. P. e MOREIRA, A. (2011). «Análise de dados qualitativos suportada pelo software WebQDA». Disponível em <https://www.webqda.com/publicacoes/> (acesso em 03 de outubro de 2012).
- OCDE (2009). «Mejorar el liderazgo escolar: política y práctica». Disponível em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9108054E.PDF> (acesso em 17 de agosto de 2010).
- PEREIRA, H. M. S. e VIEIRA, M. C. (2006). Entrevista: pela educação com, António Nóvoa. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE111_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=1 (acesso em 16 de agosto de 2010).
- ROLDÃO, M. C. (1999). Gestão curricular: fundamentos e práticas. Disponível em <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf> (acesso em 21 de março de 2009).
- SANTOS, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. e Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- SAPON-SHEVIN, M. (2007). «Celebrando a diversidade, criando a comunidade: O currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas». In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão um guia para educadores* (pp.288-305). Porto Alegre: Artmed.

- SEBARROJA, J. C. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Edições ASA.
- SOUSA, F. (2007). «Uma diferenciação curricular inclusiva é possível?: Procurando oportunidades numa escola açoriana». In D. Rodrigues (orgs.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp.93-119). Lisboa. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- TEODORO, A. (2009) «Educação, globalização e neoliberalismo. Novas tecnologias de governação e reconfiguração dos modos de regulação transnacional das políticas de educação». Disponível em <http://ateodoro.ulusofona.pt/images/stories/ateodoro/licao.educacao%20Cglobalizacao%20neoliberalismo.pdf> (acesso em 02 de julho de 2010).
- TORRES, L. L. (2008a). «A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola». Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf> (acesso em 20 de junho de 2010).
- TORRES, L. L. (2008b). «Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária». Disponível em http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol_XVI_1/4%20%20Modos%20de%20Regulacao%20Cultural.Leonor%20Lima%20Torres%20_Alt_.pdf (acesso em 15 de junho de 2012).
- TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman.

MODELOS Y FUNCIONES DE DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA: EL CASO DE TARRAGONA¹

Charo Barrios-Arós*, **Marta Camarero-Figuerola****, **Juana M^a Tierno-García***, **Pilar Iranzo-García***

SÍNTESIS: Diferentes investigaciones sobre la profesionalización de la dirección escolar muestran la distancia que hay entre la legislación al respecto y la capacidad real de los directores y directoras de desarrollar algunas funciones encomendadas, como las de liderazgo pedagógico y coordinación, las de innovación y las de relación con la comunidad.

Por ello, en nuestro estudio nos propusimos identificar, con una metodología que permitiera obtener datos representativos y en un contexto geográfico amplio, los diferentes modelos de gestión escolar en centros de Primaria públicos y privados-concertados, y contrastarlos con la normativa vigente, para profundizar en qué funciones directivas los directores encuentran mayor dificultad y requieren, por tanto, condiciones de mayor soporte, formación y trabajo colaborativo con otros directores. Se ha trabajado con una muestra de 128 directores y directoras de centros de Primaria de la provincia de Tarragona (España). Los resultados evidencian una mayor presencia de modelos de gestión que de liderazgo pedagógico, así como el evitar actuaciones referidas a la coordinación y participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros. Aparecen, además, relaciones entre el liderazgo, el género y la experiencia en el cargo.

Palabras clave: modelos de dirección escolar | educación primaria | legislación y políticas educativas | profesionalización.

MODELOS E FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR NA ESPANHA: O CASO DE TARRAGONA

SÍNTESE: Diferentes pesquisas sobre a profissionalização da direção escolar mostram a distância que há entre a legislação a respeito e a capacidade real dos diretores e diretoras para desenvolver algumas funções que lhe são encomendadas, como liderança pedagógica e coordenação, inovação e relação com a comunidade.

¹ Este estudio forma parte del proyecto LINE2014 «Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la Educación Primaria: análisis y propuestas», financiado por la Universidad Rovira i Virgili (URV, Tarragona) y el Banco Santander. Cuenta con el apoyo del Departamento de Educación y del Centro de Recursos Pedagógicos de Tarragona, así como del Instituto de Ciencias de la Educación de la URV.

* Docente e investigadora del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

** Investigadora predoctoral en formación en la Universitat Rovira i Virgili.

Por isso, em nosso estudo nos propusemos identificar, com uma metodologia que permitisse obter dados representativos e em um contexto geográfico amplo, os diferentes modelos de gestão escolar em centros de Ensino Fundamental 1 públicos e mistos (público-privado) e contrastá-los com a normativa vigente, para aprofundar em que funções diretivas os diretores encontram maior dificuldade e requerem, portanto, maiores condições de apoio, formação e trabalho colaborativo com outros diretores. Trabalhou-se com uma mostra de 128 diretores e diretoras de centros de Ensino Fundamental 1 da província de Tarragona (Espanha). Os resultados evidenciam uma maior presença de modelos de gestão do que de liderança pedagógica, assim como uma tendência a evitar atuações referidas à coordenação e à participação da comunidade educativa no governo dos centros. Aparecem, ademais, relações entre a liderança, o gênero e a experiência no cargo.

Palavras-chave: modelos de direção escolar | educação fundamental | legislação e políticas educativas | profissionalização.

MODELS AND FUNCTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT IN SPAIN: THE CASE OF TARRAGONA

ABSTRACT: Different researches on the professionalization of school management show the distance between the relevant legislation and the actual ability of the directors to develop some functions entrusted, such as pedagogical leadership and coordination, innovation and the ones of relationship with the community.

Therefore, in our study we set out to identify, with a methodology to obtain representative data in a broad geographical context, different models of school management at public and private-funded elementary schools and contrast them with current legislation, to deepen in what leadership roles directors find more difficulties and require therefore conditions of greater support, training and collaborative work with other directors. We have worked with a sample of 128 principals of primary schools in the province of Tarragona (Spain). The results show a greater presence of management models than pedagogical leadership as well as the avoidance of actions relating to the coordination and participation of the educational community in the governance of schools. Also, relationships between leadership, gender and experience in the job appear.

Keywords: models of school leadership | Elementary Education | legislation and educational policies | professionalization.

1. INTRODUCCIÓN

Es en general aceptada la relevancia de la dirección en los centros educativos, tanto para el éxito escolar de las comunidades como para el de los sistemas educativos (BOLÍVAR, 2010; GAIRÍN y CASTRO, 2010; *Informe McKinsey*, 2010; MULFORD, 2006; OCDE, 2008; WAITE y NELSON, 2005). Los directores escolares son el punto de conexión entre los diferentes colectivos de un centro educativo y su contexto (MECD, 2013a). Además, si al director

escolar de hace unas décadas se le exigía, fundamentalmente, buena administración de recursos, mantener el orden y organizar el funcionamiento del centro según las normas derivadas de la autoridad superior, el director actual debe hacer frente, además, a los retos y desafíos de una sociedad cambiante y compleja. En ese contexto, ¿qué elementos caracterizan la dirección en los centros?

La dirección escolar es definida por el sistema educativo y el entramado normativo de cada país. En España se vincula fuertemente a las diferentes coyunturas políticas de los últimos 25 años (TEIXIDÓ, 2010), marcadas por una evolución desde un perfil basado en la gestión hacia uno basado en la participación, por lo que la dirección de un centro educativo se desarrolla en el equilibrio entre el liderazgo pedagógico, el liderazgo de gestión de recursos y el liderazgo administrativo (INEE, 2013). También en las políticas educativas de los países de la OCDE, el liderazgo, entendido como un modelo profesional, ha evolucionado desde el aislamiento y la supervivencia hacia redes de líderes que trabajan conjuntamente y desarrollan competencias directivas, con compromiso hacia la sociedad y la comunidad educativa (HOPKINS y HIGHMAN, 2007; LÓPEZ y LAVIÉ, 2010; BOLÍVAR, 2012). Este nuevo planteamiento de la dirección escolar debería facilitar el éxito escolar como un elemento transformador de la sociedad; de ahí la importancia que se le concede en las agendas nacionales e internacionales.

El *Estudio TALIS 2013* (MECD, 2013a) analiza y compara cómo se implementan las políticas educativas en 33 países. Los resultados muestran la distribución del tiempo de los directores, aspecto que remite a los diferentes modelos de dirección. Los porcentajes varían considerablemente entre los países, aunque –como promedio– se señala que los directores se dedican a tareas administrativas, de dirección y tareas relacionadas con el currículo y la actividad docente alrededor de dos tercios del tiempo, reservando el resto a tareas relacionadas más directamente con el trato con los alumnos, las familias o las entidades locales. No se perciben diferencias sustanciales entre el promedio internacional y el promedio español.

Cabe destacar, sin embargo, dos datos que en cierta forma reflejan diferencias en los modelos de dirección desarrollados. El primero, sobre tareas relacionadas con la resolución de conflictos puntuales, que son señaladas por un 63% de los informantes internacionales frente al 83% de los españoles; y el segundo, sobre tareas relacionadas con el desarrollo de un plan profesional para el centro, señalado por un 76% en el ámbito internacional frente al 40% en España.

En trabajos anteriores hemos investigado cómo una autoevaluación institucional sostenida con procesos de investigación-acción puede favorecer

la mejora escolar (IRANZO, BARRIOS y TIERNO, 2008; IRANZO, TIERNO y BARRIOS, 2014), la creación de redes de colaboración entre equipos directivos de una comunidad educativa con necesidades preferentes y la evolución del desarrollo legislativo de la función directiva en España en general y en Cataluña en particular (BARRIOS, IRANZO y TIERNO, 2013). La metodología utilizada ha sido, fundamentalmente, el estudio de casos.

A partir de los mismos, y con el objetivo de tener una visión más amplia del ejercicio de la función directiva, tomamos una muestra representativa de centros de nuestra demarcación territorial para analizar los modelos de dirección escolar basados en la gestión, en la coordinación o en el liderazgo, en relación a aspectos que describen tendencias generales de su ejercicio y permitirían contrastar su perfil con las exigencias de la normativa vigente en España y Cataluña. En este trabajo presentamos resultados parciales de dicha investigación.

2. LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS EN MATERIA DE DIRECCIÓN ESCOLAR

92

La organización política de España en comunidades autónomas permite que cada una de ellas tenga competencias en Educación, por lo que pueden generar sus correspondientes leyes y decretos que regulen de manera específica la selección y formación requerida para acceder a un cargo de director. De hecho, se evidencia que hay un modelo directivo común, pero con diferencias importantes entre las comunidades autónomas, especialmente en lo referente a la formación requerida (GÓMEZ DELGADO, 2011; MONTERO, 2008, 2010).

No obstante, existe una ley educativa marco para todo el Estado español, recientemente modificada y no exenta de críticas: la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (MECD, 2013b). Si nos detenemos en el modelo de dirección que promueve, se puede observar que a lo largo de toda la ley solo una vez aparece la palabra *liderazgo* (pedagógico), frente a las dieciséis veces que aparece la palabra *gestión* (CANTÓN, 2013). Esto denota una fuerte recentralización del sistema (BOLÍVAR, 2013) y un aumento de las competencias que se le otorgan al director en materia de control y evaluación del funcionamiento general del centro.

El artículo 132 de la LOMCE recoge diecisiete competencias que debe desarrollar el director y que, agrupadas, se refieren a:

- Representación de la Administración en el centro.
- Dirección pedagógica.
- Relación con las familias y el entorno.
- Organización y gestión del centro.
- Jefatura de personal.
- Control y evaluación.

La ley se está implementando, pero las comunidades aún no han adecuado sus normativas a esta investigación. Atendiendo al contexto nos centraremos en la normativa vigente en nuestra comunidad autónoma (Cataluña): la Ley de Educación de Cataluña (LEC), que vincula la autonomía de los centros a la complejidad del desarrollo de la función directiva (artículo 116) y define al director como el responsable de la organización, funcionamiento y administración del centro (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2009).

El artículo 142 de la LEC establece como funciones a ejercer por el director: la representación de la Administración en el centro, la dirección pedagógica y liderazgo, la relación con la comunidad escolar, la organización y funcionamiento del centro, algunas específicas en materia de gestión y otras como jefe de personal o referidas a las jornadas y horario u otras atribuciones referidas al personal, las cuales se concretan en una serie de actuaciones que analizaremos en el punto siguiente.

La función directiva en Cataluña es regulada en tres decretos intrínsecamente relacionados con la dirección y gestión de los centros educativos:

- Decreto 102/2010 de autonomía de los centros educativos, basada en la evaluación de procesos y resultados. (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2010a)
- Decreto 155/2010 de dirección de centros, en el que se vincula el proyecto educativo a indicadores de éxito y evaluación del desarrollo de la dirección y se distinguen dos figuras de dirección, atendiendo al grado de complejidad del centro. (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2010b)
- Decreto 39/2014 de regulación de procedimientos para definir el perfil y provisión de puestos de trabajo, conocido popularmente como el Decreto de Plantillas, que, entre otros aspectos, otorga más poder y autonomía a los directores para escoger el perfil del profesorado que más se adapte al proyecto del centro educativo. (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2014)

Por lo tanto, a la luz de estas normativas, se puede afirmar que en Cataluña se apuesta por una profesionalización de la dirección de los centros (BARRIOS, IRANZO y TIerno, 2013).

3. MODELOS DE DIRECCIÓN

Los modelos de gestión se suceden de ley en ley, pero en todos se observan los mismos problemas y defectos:

No solucionan los problemas de fondo que tiene la función directiva, no dan respuesta a qué tipo de directores queremos, ni a qué modelo de dirección se debe responder. ¿Queremos directores profesionales de esta función? ¿Los elige la Administración o sus compañeros? (RODRÍGUEZ SABIOTE y otros, 2013).

En el marco europeo, Estruch (2002) señaló tres modelos de dirección atendiendo al grado de centralización educativa de cada estado:

- Modelo de dirección buro-profesional, con un perfil directivo basado fundamentalmente en la representación de la Administración en el centro. Se da en países con sistemas educativos más centralistas, como Bélgica, Francia, Grecia o Italia.
- Modelo de dirección pedagógica-profesional, centrado en la mejora de los niveles de calidad y del contexto escolar y social, y en el que se priorizan las funciones de liderazgo. Se desarrolla en países con una tradición de sistemas educativos más descentralizados, como por ejemplo los del norte de Europa.
- Modelo de dirección buro-participativa, que se encuentra en una situación entre los dos anteriores. El director es escogido democráticamente por la comunidad pero es nombrado por la Administración, como ocurre por ejemplo en Portugal o España.

En cualquier caso, según se apunta en el *Estudio TALIS* (MECD, 2013a, p. 45), todos los directores tienen que responder a exigencias y funciones determinadas por el momento político y por las leyes educativas de cada país o región, aunque, en última instancia todas están encaminadas a la gestión de los recursos humanos y materiales, a la comunicación e interacción con toda la comunidad educativa, a la toma de decisiones basadas en evidencias y a ejercer un liderazgo educativo necesario para ayudar a que los estudiantes consigan finalizar con éxito sus estudios. Aun así, las leyes no establecen un modelo directivo concreto, sino las medidas legales en las que este debe

orientarse en varios sentidos, según el desarrollo de la reglamentación y la aplicación que se haga.

Dicho esto, sí existe un cierto consenso en los aspectos que determinan los diferentes modelos de dirección (ANTÚNEZ, 2000; ÁLVAREZ, 2010):

- La historia y normativas del sistema educativo.
- La historia, cultura institucional o contexto del centro.
- Las características personales-profesionales de los directores.
- Las características personales-profesionales de la comunidad educativa.

En ese sentido, la investigación que estamos realizando pretende, fundamentalmente, analizar estas variables. La integración de las mismas da lugar al establecimiento de modelos de dirección diferentes según se sigan planteamientos no excluyentes pero sí con tendencias prioritarias de gestión, de coordinación o de liderazgo.

4. METODOLOGÍA

La investigación realizada sigue esencialmente una metodología descriptiva, para lo cual partimos de una selección de la muestra representativa de directores.

4.1 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

La provincia de Tarragona (España) está dividida en dos grandes zonas educativas. Nuestro estudio se centra en la zona norte, que aglutina 217 centros de Educación Infantil y Primaria (públicos y privados-concertados). Para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula estadística para población finita con 0,05% de margen de error, originando una muestra de 139 centros, de los cuales se han obtenido 128 cuestionarios válidos.

Para la composición de la muestra se siguió el criterio probabilístico (muestreo aleatorio estratificado). Para determinar el número de casos de cada estrato se realizó una afijación proporcional tanto a la tipología de centro (público y privado-concertado) como a las diferentes subzonas geográficas.

La muestra de los 128 centros educativos del estudio corresponde a 112 centros públicos y 16 centros concertados. La caracterización de los directores y directoras se presenta en la siguiente tabla.

TABLA 1
Características de la muestra

Características	Descripción	Porcentaje de la muestra
Género	Mujeres	69,50
	Hombres	30,50
Edad (edad media 49/50 años)	39 años o menos	8,80
	Entre 40 y 49 años	26,40
	Entre 50 y 59 años	60,80
	60 años o más	4,00
Experiencia como director/a (experiencia media 3,19 años)	1 año o menos	7,26
	Entre 2 y 4 años	13,71
	Entre 5 y 8 años	31,45
	9 años o más	47,58

Es ineludible una consideración respecto al género: aunque existe un claro porcentaje superior de directoras, hay que señalar que el conjunto de docentes de la población estudiada es de 83,76% de mujeres y 16,24% de hombres, por lo que se observa una ligera masculinización de la dirección en la zona.

4.2 INSTRUMENTOS: ELABORACIÓN, APLICACIÓN Y ANÁLISIS

El principal instrumento de recogida de datos es un cuestionario elaborado a partir de un análisis bibliográfico y de los resultados de investigaciones precedentes, y se ha estructurado en los siguientes bloques de contenido: datos del centro, datos del director o directora, acceso al cargo, formación específica para la función directiva, ejercicio del cargo, modelo de dirección, satisfacción y resultados. La tipología de las preguntas es diversa (abiertas, cerradas, de múltiple opción, de escala, etc.), y está pensada para obtener mayor información del modelo de gestión y la experiencia en el cargo de cada director.

El cuestionario fue validado por los miembros del equipo de investigación, por criterio de jueces y mediante una prueba piloto a dos directores en activo. Se confeccionó con el *software* de código abierto LimeSurvey² y se obtuvo la validación y el permiso de la Delegación del Departamento de

² www.limesurvey.org/es/

Educación del Gobierno de Cataluña para implicar a los directores seleccionados. El enlace al cuestionario se envió a los centros seleccionados y estuvo activo alrededor de dos meses. Se obtuvo un 92% de participación de la muestra. Durante el proceso de aplicación del instrumento, las investigadoras estuvieron pendientes y al servicio de cualquier incidente en su realización, seguimiento y atención personalizada. Para el análisis de los resultados se está utilizando el programa estadístico SPSS. Se hacen dos tipos de análisis: el primero aborda de manera descriptiva e independiente cada una de las preguntas, mientras que el segundo busca determinar qué elementos inciden en los modelos de dirección desarrollados.

5. RESULTADOS

En el presente trabajo abordamos el análisis de tres aspectos: la autopercepción del modelo, la realización de las funciones y las dificultades encontradas en este sentido.

5.1 AUTOPERCEPCIÓN RESPECTO AL PROPIO MODELO DE DIRECCIÓN

En el cuestionario se propone a los directores definir su función teniendo en cuenta la mayoría de actuaciones que llevan a cabo habitualmente, según cuatro posibilidades: *gestión*, *coordinación*, *liderazgo* y *otros*.

Alrededor del 46% de los directores considera que su modelo se basa principalmente en la gestión, seguido de alrededor de un 28,9% que lo hace en el liderazgo y un 17% en la coordinación. Hay un 7% que señaló la opción «otros», especificando respuestas varias como: «Sirvo a la comunidad educativa»; «Apoyo a la inspección»; «Lidero y gestiono con coordinación»; «Soy una afortunada»; «Soy mediadora».

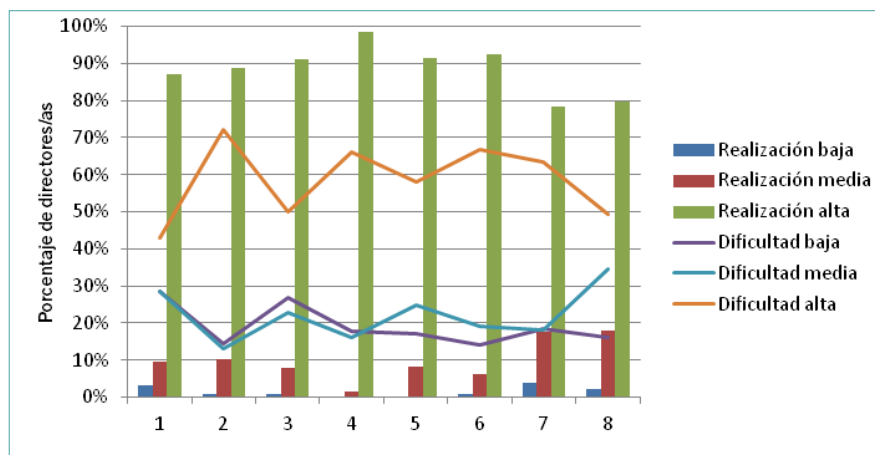
A partir de esta variable, analizamos la relación de autopercepción de los directores entre el grado de realización de las funciones directivas establecidas en la LEC (2009) y el grado de dificultad para su realización.

5.2 REALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS

Se les preguntó sobre las funciones que la propia normativa (LEC) les adjudica y se les pidió que valoren el grado de realización de las mismas (*bajo, medio o alto*). El resumen de las respuestas queda reflejado en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1

Comparación entre porcentajes de directores que valoran el grado de realización de las funciones directivas establecidas en la LEC (2009) y el grado de dificultad para su realización



FUNCIONES DIRECTIVAS ESTABLECIDAS EN LA NORMATIVA

1. Representación de la Administración en el centro.
2. Dirección pedagógica y liderazgo.
3. Relación con la comunidad escolar.
4. Organización y funcionamiento del centro.
5. En materia de gestión.
6. Como jefe de personal.
7. En materia de jornadas y horario del personal.
8. Otras atribuciones en materia del personal.

Como era de esperar, la gran mayoría de los directivos (95,4%) manifiesta llevar a cabo todas las funciones en grado máximo, puesto que son normativas. Independientemente del modelo de dirección con el que se autodefinan, no hay grandes diferencias. Sí es destacable que el 98,40% de los directores señala como la más ejercida la referida a la organización y funcionamiento del centro, con más prevalencia en aquellos que definen su modelo de dirección basado en la gestión. Alrededor de un 80% de los directores (entre los cuales destaca también el colectivo de directores que dice gestionar) señalan que las menos realizadas son las que hacen referencia a horarios y otras cuestiones en materia de personal.

TABLA 2

Resumen de porcentajes sobre las funciones directivas más y menos realizadas, según el modelo directivo que dicen llevar a cabo

Grado de realización	Función	Gestión	Coordinación	Liderazgo	Otros
Más realizada	Organización y funcionamiento del centro	45%	18%	29%	7%
Menos realizada	En materia de jornadas y horario del personal	37%	14%	23%	4%

5.3 DIFICULTAD EN LA REALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS

A partir de la cuestión anterior, se les propuso valorar qué grado de dificultad (*bajo, medio o alto*) perciben para realizar esas funciones.

En cuanto a las funciones normativas, alrededor de un 72% de los directores manifiesta una mayor dificultad ante la dirección pedagógica y liderazgo, sobre todo quienes se identifican con un modelo basado en la gestión, frente a un porcentaje mucho menor entre aquellos que se autoperceben como directores basados en el liderazgo y la coordinación.

La que presenta menos dificultades en su realización (43%) es la función de representación de la Administración.

99

TABLA 3

Resumen de porcentajes sobre la dificultad de las funciones directivas, según el modelo directivo que dicen llevar a cabo

Grado de dificultad	Función	Gestión	Coordinación	Liderazgo	Otros
Más dificultad	Dirección pedagógica y liderazgo	35,0%	11,4%	19,5%	6,5%
Menos dificultad	Representación de la Administración en el centro	22,0%	7,0%	11,0%	3,0%

Respecto a la función de organización y funcionamiento del centro, a pesar de ser la que más dicen ejercer, un 66,7% la señala como de dificultad elevada, siendo la segunda función que presenta más dificultades.

En la misma normativa, estas funciones son desglosadas en las actuaciones reflejadas en la tabla 4.

TABLA 4
Funciones y actuaciones según normativa vigente (LEC)

Funciones	Actuaciones
Representación de la Administración en el centro	1. Mantener una red de relaciones, tanto en el centro como en el entorno.
	2. Presidir el consejo escolar, el claustro y los actos académicos del centro.
Dirección pedagógica y liderazgo	3. Orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro.
	4. Impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros.
Relación con la comunidad escolar	5. Garantizar los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad.
	6. Establecer canales de relación con las asociaciones de madres y padre de los alumnos.
Organización y funcionamiento del centro	7. Impulsar el establecimiento de normas de organización y funcionamiento del centro.
	8. Proponer la programación general anual del centro.
En materia de gestión	9. Gestionar los gastos y pagos de acuerdo con el presupuesto aprobado.
Como jefe de personal	10. Liderar el personal del centro para garantizar que cumplen sus funciones.
	11. Asignar al profesorado otras responsabilidades de gestión y coordinación.
En materia de jornadas y horario del personal	12. Fomentar la participación del profesorado en actividades de formación permanente.
	13. Resolver las faltas de asistencia y de puntualidad no justificadas de todo el personal del centro.
Otras atribuciones en materia del personal	14. Comunicar las jornadas no trabajadas cuando el personal del centro ejerce el derecho a huelga.
	15. Sancionar las faltas de acuerdo a la normativa disciplinaria vigente
	16. Formular la propuesta de incoación de expediente disciplinario por faltas graves del personal.

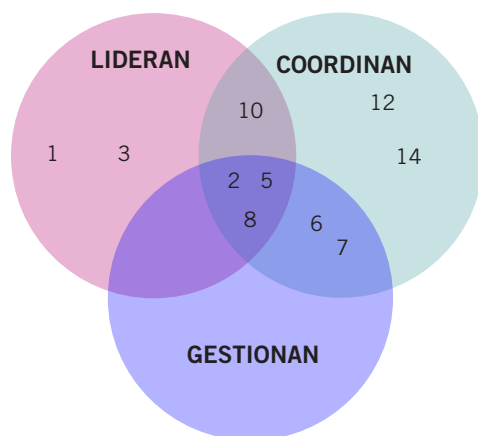
Si analizamos las actuaciones que dicen realizar en relación al modelo de dirección autopercebido, sobresale el alto grado de realización (95% de los directores), congruentemente con que son actuaciones que han de desarrollar según la normativa. Sin embargo, si analizamos el desarrollo de estas actuaciones atendiendo al modelo de dirección en el que se enmarcan (basado principalmente en el liderazgo, coordinación o gestión), se observa que todos coinciden, en el alto grado de realización de las actuaciones referidas a presidir el consejo escolar, el claustro y los actos académicos del centro (actuación 2); a garantizar los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad (actuación 5), y a proponer la programación anual del centro (actuación 8).

Destaca que actuaciones referidas a mantener una red de relaciones, tanto en el centro como en el entorno (actuación 1) y a orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro (actuación 3) son actuaciones más desarrolladas por directores que dicen basarse en el liderazgo; mientras que los que actúan más desde una perspectiva de coordinación resaltan las actuaciones relacionadas con el fomento de la participación del profesorado en actividades de formación permanente (actuación 12) y con la comunicación de las jornadas no trabajadas cuando el personal del centro ejerce el derecho a huelga (actuación 14). No aparece ninguna actuación que sea exclusivamente realizada por quienes se inscriben en un modelo más basado en la gestión.

Si nos fijamos en los puntos en común entre dos modelos de dirección, se constata que las actuaciones más realizadas tanto por directores identificados con el liderazgo como con la coordinación se refieren a liderar el personal del centro (actuación 10). Los directores que perciben que sus actuaciones se basan más en la coordinación o en la gestión se refieren a establecer canales de relación con las asociaciones de madres y padres y a impulsar el establecimiento de normas de organización y funcionamiento (actuaciones 6 y 7 respectivamente). Sin embargo, no se destaca ninguna actuación común solo entre directores que dicen liderar y gestionar. Representamos estos puntos de confluencia y diferencias en la figura siguiente.

FIGURA 1

Resumen de las actuaciones más realizadas según a los modelos directivos



Por otra parte, hay algunas actuaciones que, según entre el 80 y el 90% de los directores, se realizan en menor grado, como son las referidas estrictamente a gestión o a materia de personal: gestionar los gastos y pagos de acuerdo con el presupuesto; asignar al profesorado otras responsabilidades

de gestión y coordinación; resolver las faltas de asistencia y de puntualidad no justificadas; sancionar las faltas de acuerdo a la normativa disciplinaria vigente.

Mención aparte merece la actuación de impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros, a la que se le concede una valoración más dispar: un 18,6% en grado bajo, un 31,7% que dice realizarlo en grado medio y solo un 49,5% de los directores la señalan como una actuación que se realiza en alto grado, de los cuales 19,5% se identifican con un modelo de liderazgo, seguidos de un 16% que dicen gestionar, un 8,2% que dicen coordinar y un 5,6% que señalan la opción de «otros». Aun así, se constata que la mitad de los directores que dicen coordinar o gestionar valoran más baja su realización, mientras que el 65% de los directores que dicen liderar la realizan en grado medio.

Llama también la atención la actuación referida a formular propuestas de incoación de expediente disciplinario, que es valorada como muy realizada por casi un 60% de los directores, especialmente por los que dicen gestionar (un 30%).

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El director de la escuela actual debe gestionar, en un clima de cambio impredecible, innumerables proyectos de los que debe dar cuenta periódicamente a sus propios colegas, a la Administración, a las familias y a la comunidad educativa en general. Además, debe velar por la implantación de las reformas educativas. Y todo ello, en un contexto de presión social por el cambio y en un clima social, a menudo, de conflicto (ÁLVAREZ, 2010).

Ante esta situación, los estudios con pretensiones de representatividad sobre la dirección escolar y el trabajo contextualizado de investigadores y directores son, junto a la evolución rigurosa de las leyes educativas, un foco central de la mejora de la función directiva y fuente de conocimiento para su profesionalización (AINSCOW y WEST, 2008; BARRIOS, IRANZO y TIERNO, 2013; IRANZO, TIERNO y BARRIOS, 2014).

La función de liderazgo pedagógico se percibe todavía como altamente difícil, lo cual es congruente con la complejidad de liderar para el éxito escolar y articular tanto acciones como valores y expectativas, y también responde al rol prevalente de *primus inter pares* (GARCÍA OLALLA, POBLETE y VILA, 2006; CANTÓN y ARIAS, 2008) de los directores que forman parte del cuerpo de profesores, más cercano a la docencia que al liderazgo y derivado

de la no profesionalización de esta figura. El modelo de dirección con el que el conjunto de directores definen su ejercicio se basa principalmente en la gestión (46%), en el liderazgo (29%) y en la coordinación (17%), mientras que solo un 7% lo basa en otros aspectos.

Como recogíamos en Iranzo, Barrios, Tierno y Camarero (2014), los directores y directoras que se definen según un modelo de gestión encuentran mayor dificultad en la función de dirección pedagógica y liderazgo (35%), mientras que esa función es menos difícil para el porcentaje de directores que se inscriben en un modelo de liderazgo (19%) o de coordinación (12%). Asimismo, el grupo de los que perciben la mayor dificultad en el desarrollo de funciones relacionadas con la dirección pedagógica y liderazgo (72%) está mayormente conformado por hombres que por mujeres, y también por directores que tienen, o bien entre 40 y 49 años de edad, o entre 5 y 8 años de experiencia. El análisis del género y la experiencia en liderazgo o el estadios en la carrera ofrece datos dignos de atención de los que nos seguiremos ocupando.

Convertir las funciones normativas en actuaciones más específicas nos ha sido útil para identificar actuaciones que los directores realizan y que, efectivamente, se asocian a un liderazgo pedagógico, distribuido y contextualizado, como las referidas a mantener redes de relaciones, tanto en el centro como en el entorno, y orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro, o las de fomentar la participación del profesorado en actividades de formación permanente. Liderar el personal del centro para garantizar que cumplen sus funciones sería también una actuación indicadora de esos modelos más participativos y de liderazgo pedagógico.

Congruentemente con estos resultados, se siguen vislumbrando consecuencias como la necesidad de formación para dotar a los directores de competencias de liderazgo pedagógico, coordinación interna y relaciones sinérgicas con la comunidad, así como de establecimiento de redes de colaboración entre directores que fortalezcan proyectos específicos de mejora escolar. Sin estos recursos, es muy fácil caer en modelos que evitan el ejercicio de esas competencias y se instalan en inercias gerencialistas.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, M. (2010). *Liderazgo compartido*. Madrid: Wolters Kluwer.

- ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona: Horsori Editorial.
- BARRIOS, C., IRANZO, P. y TIERNO, J. (2013). «Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, pp. 371-387.
- BOLÍVAR, A. (2010). «¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?». *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 3, pp. 79-106.
- BOLÍVAR, A. (2012). «Cambio y liderazgo en educación en tiempos de crisis». Ponencia presentada en las XXI Jornadas de ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela).
- BOLÍVAR, A. (2013). «La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo». Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: «Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores». Universidad de Deusto, Donosti, 1 al 3 julio de 2013.
- CANTÓN, I. (2013). «Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares». *Participación educativa*, 3, pp. 165-173.
- CANTÓN, I. y ARIAS, A. R. (2008). «La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad». *Revista de Educación*, 345, pp. 229-254.
- ESTRUCH, J. (2002). «Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares». *Revista de Educación*, 329, pp. 77-90.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2010). «Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España». *Revista Española de Pedagogía*, 247, pp. 401-416.
- GARCÍA OLALLA, A., POBLETE, M. y VILA, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de Educación*, 8(2006), 13 - 34.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). Llei d'Educació de Catalunya. *DOGC*, 5452, de 16 de setiembre de 2009, pp. 56589-56682.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010a). Decret 102/2010 d'autonomia dels centres educatius. *DOGC*, 5686, de 5 de octubre de 2010, pp. 61485-61519.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010b). Decret 155/2010 de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. *DOGC*, 5753, de 11 de noviembre de 2010, 82840-82863.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). Decret 39/2014 dels procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. *DOGC*, 6591, de 27 de marzo de 2014, pp. 1-25.
- GÓMEZ DELGADO, A. (2011). «La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, pp. 199-217.
- HOPKINS, D. y HIGHMAN, R. (2007). *System leadership: mapping the landscape*. Disponible en: www.davidhopkins.co.uk/articles/systemleadership.pdf.
- INFORME MCKINSEY (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.

- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2013). *La calidad de los directores*. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin7.pdf?documentId=0901e72b815cfb21.
- IRANZO, P., BARRIOS, C. y TIERNO, J. (2008). «Una experiencia para la mejora de la función directiva en centros inmersos en contextos de dificultad». *Aula de Innovación Educativa*, 171, pp. 38-43.
- IRANZO, P., BARRIOS, C., TIERNO, J. y CAMARERO, M. (2014). «Liderar o gestionar: desempeño de la dirección escolar en Tarragona». Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Santander.
- IRANZO, P., TIERNO, J. y BARRIOS, C. (2014). «Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), pp. 229-257.
- LÓPEZ, J. y LAVIÉ, J. M. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), pp. 71-92.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE –MECD– (2013a). *Estudio TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE –MECD– (2013b). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *BOE*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858–97921.
- MONTERO, A. (2008). «El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo». *Revista de Educación*, 347, pp. 275-298.
- MONTERO, A. (2010). «Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español». *Revista Española de Pedagogía*, 247, pp. 417-435.
- MULFORD, B. (2006). «Leadership and quality secondary education». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Disponible en: www.ugr.es/local/recfpro/Rev101-ART2.pdf
- OCDE (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y práctica*. Disponible en: www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C.; GARCÍA MINO, F.; GARCÍA VACAS, I. y ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, J. (2013). «La problemática de la función directiva en primaria desde posiciones encontradas. Los directores frente al profesorado». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, pp. 421-440.
- TEIXIDÓ, J. (2010). «Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso». Ponencia presentada en el XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.
- WAITE, D. y NELSON, S. (2005). «Una revisión del liderazgo educativo». *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 389-406.

EL MODELO DE GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. LA CALIDAD DE ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Miguel Angel Castillo Fuentes*

SÍNTESIS: Una investigación de tipo cualitativo abordó, desde la etnografía y mediante un estudio de caso, el ámbito de la educación especial y de los que trabajan en ella, como docentes de apoyo de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER), quienes intervienen en dos planteles escolares de Educación Básica para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En particular, se estudió el impacto del modelo de gestión en la calidad educativa.

En un contexto mundial donde prevalecen sistemas económicos, sociales y educativos en crisis, con una fuerte influencia de diversas agencias internacionales que definen las políticas públicas y educativas en México, los resultados indican que la racionalidad técnico instrumental y de la administración clásica escolar que dirigen el modelo de gestión, se traducen en poca calidad en la atención de las NEE. No obstante, en la práctica docente emerge un modelo de gestión alterno, sociohistórico, próximo a paradigmas de la complejidad que responden más a la subjetividad y a la diversidad educativa de las organizaciones escolares.

Palabras clave: gestión | necesidades educativas especiales | diversidad | calidad educativa | inclusión.

O MODELO DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. A QUALIDADE DE ATENÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

SÍNTESE: Uma pesquisa de tipo qualitativo abordou, do ponto de vista da etnografia e mediante um estudo de caso, o âmbito da educação especial e dos que trabalham nela, como docentes de apoio das Unidades de Serviço e Apoio à Escola Regular (USAER), que intervêm nos dois espaços escolares de Educação Básica para atender aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Estudou-se, particularmente, o impacto do modelo de gestão na qualidade educativa.

*Maestro de apoyo para la atención de NEE y de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, en la Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección de Educación Especial, Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Docente de posgrado en la Maestría de Gestión e Intervención Educativa del Instituto Franco Inglés de México (IUFIM). Investigador y revisor de tesis.

Em um contexto mundial, em que prevalecem sistemas econômicos, sociais e educativos em crise, com uma forte influência de diversas agências internacionais que definem as políticas públicas e educativas, no México, os resultados indicam que a racionalidade técnico-instrumental e da administração clássica escolar que dirigem o modelo de gestão, traduzem-se em pouca qualidade na atenção das NEE. No entanto, na prática docente, emerge um modelo de gestão alternativo, sócio-histórico, próximo a paradigmas da complexidade que respondem mais à subjetividade e à diversidade educativa das organizações escolares.

Palavras-chave: gestão | necessidades educativas especiais | diversidade | qualidade educativa | inclusão.

THE MANAGEMENT MODEL IN SPECIAL EDUCATION. THE QUALITY OF CARE OF THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: A qualitative research addressed, from ethnography and through a case study, the ambit of special education and of those who work in it, such as support teachers for the service units and for regular school (USAER –Unidad de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular–), involved in two Elementary Schools to assist students who have special educational needs (NEE –necesidades educativas especiales–). In particular, it studied the impact of the management model in quality education.

In a world context where the economical, socials and educative systems in crisis are prevailing, with a strong influence from several international agencies which define public and educational policies in Mexico, the results indicate that the rational instrumental technique and the classical school administration which run the management model, are translated into a low quality in the care of NEE. However, in teaching practice emerges an alternate management model, sociohistorical, near to a complexity paradigm which responds more to the subjectivity and the educational diversity of school organizations.

Keywords: management | special educational needs | diversity | educational quality | inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

En el panorama mundial en el que se enmarca esta investigación se distingue la intervención de diversas agencias internacionales en la definición de las políticas públicas y educativas (MANCILLA, 2005) y en el diseño de metodologías que explican la racionalidad técnico economicista que les da origen.

El presente trabajo se desarrolló bajo un paradigma interpretativo y sociohistórico, con el fin de dar una objetivación propia de las ciencias sociales y la educación.

El paradigma técnico economicista ha instalado en las normas y códigos lingüísticos de las diversas políticas y reformas educativas, conceptos como *eficacia, eficiencia, calidad, gestión y competencias* (KOVACS, 1989). Se propone además como la guía para las escuelas públicas y los centros de formación del magisterio, aunque dichos espacios de formación inicial muestran una reacción ante lo que consideran una imposición y un regreso a posturas teóricas como el neoconductismo (POY, 2010). Al respecto, Zemelman (1992, p. 128) da una explicación sobre por qué ocurren en las ciencias sociales este tipo de –llamémosles así– defectos:

[...] se pretende recuperar una actitud frente a la realidad que no se restrinja a una simple función cognitiva, pues colocarse ante la realidad conforma una toma de conciencia que no se reduce al esfuerzo de explicación. Con esto se plantea un desafío a la racionalidad formal de la ciencia como el neopositivismo y los diferentes tipos de estructuralismo, pues en la construcción de la relación de conocimiento se incluye tanto la función cognitiva como la conciencia en la plenitud de sus funciones gnoseológicas.

Zemelman nos plantea aquí una acción contraria, o por lo menos distinta, a la reproducción social, y trata de alcanzar la aprehensión de la realidad. Cuando introduce la noción del *neopositivismo*, nos coloca ante una crítica de las políticas educativas que, por su origen economicista y de tipo empresarial, facilitan el camino para el surgimiento del *neoconductismo*.

En ese sentido, se puede afirmar que la educación empieza a descubrir su propio camino bajo la mirada interpretativa y sociohistórica (RAMÍREZ, 2009). Mediante esta forma de pensar, se plantea la posibilidad de la descripción, el análisis y la explicación de ciertos elementos que han permanecido ocultos y latentes, pero al mismo tiempo muy vivos, dentro de las organizaciones escolares: sus códigos lingüísticos, costumbres, creencias, culturas y subculturas, el ejercicio del poder, el liderazgo, la toma de decisiones y el conflicto (GONZÁLEZ, 2003; JARES, 1997).

La atención a la diversidad educativa se distingue, entre otras características, por considerar la velocidad propia del desarrollo humano. Esto es claramente diferente a lo que sucede con las máquinas que funcionan en una empresa, y muy distinto a las líneas de producción que operan sin descanso y en segundos. El tiempo y el espacio en que transcurre la lógica humana es incompatible con la lógica de la empresa (SABIRÓN, 1999).

Una pregunta que dirige la presente investigación es hasta dónde es posible construir una mirada alternativa de la gestión en la atención de las necesidades educativas especiales (NEE), considerando las acciones de diversos agentes y factores, entre ellos los docentes y alumnos, además de aspectos culturales, políticos, psicológicos y afectivos.

Devienen así tanto fortalezas como debilidades de estas acciones educativas en su puesta en marcha, lo que se refleja en su impacto en las modalidades de Educación Básica, como es la Educación Especial (FRANCESS y PUIG, 1998).

En el fondo de estas acciones educativas subyace una noción de gestión, pero desde la postura de la administración escolar clásica. Hoy, mediante las propuestas de la UNESCO y de la pedagogía crítica, esas acciones clásicas se consideran insuficientes y obsoletas para mejorar la calidad de la educación y la atención a la diversidad educativa, que es donde se enmarcan los alumnos con NEE.

Son esas expresiones de la gestión concebida desde la visión taylorista o fayolista las que están en debate (AKTOUF, 1998; CHANLAT, 1994 y 2006; UNESCO-IIPE, 2000; SHEPARD, 2006; RAVELA-INEE, 2014). Por ello, se intenta por ello la búsqueda de formas alternas de gestión que respondan más a la historicidad de las escuelas, a su autonomía y a la atención que requiere la dimensión subjetividad que representa la diversidad cultural y educativa de las escuelas de educación básica en México.

2. METODOLOGÍA

La investigación se inscribe dentro de las principales tradiciones en la investigación cualitativa (PAZ, 2010), desde la perspectiva cultural de corte etnográfico. Se trata de un estudio descriptivo y explicativo, transversal y no probabilístico. La población entrevistada trabaja en la Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) III-7¹ de la Delegación Benito Juárez, de la ciudad de México D.F., que representa el estudio de caso.

En este contexto se planteó el siguiente problema de investigación: ¿cómo incide el modelo de gestión en la calidad de la atención de las NEE?

Objetivo

Explicar cuál es la forma en que el modelo de gestión de educación especial incide en la calidad de la atención de las NEE.

¹ La selección del nivel educativo secundario obedeció a que mi experiencia de los últimos cuatro años en educación especial como integrante de la USAER III-7 se dio en este nivel educativo.

Instrumento

Se diseñó una entrevista semiestructurada de diez reactivos, que permitió un análisis a profundidad de las respuestas de las docentes. La entrevista se orientó de acuerdo a un guion de entrevista.

Población

La entrevista se aplicó a tres integrantes de la USAER III-7, dos docentes de apoyo y una trabajadora social. Este personal es quien atiende a los alumnos que presentan NEE y barreras de aprendizaje en las escuelas secundarias asignadas a esta USAER.

Método

El estudio de caso que aquí se presenta llevó un tiempo corto. Las entrevistas, las observaciones y su posterior análisis se hicieron en un periodo de tres meses, entre octubre y diciembre de 2011. Fue de carácter reflexivo, ya que integró la información para su análisis e interpretación y la propuesta de posibles soluciones. Se trabajó con resultados ya obtenidos por la USAER a lo largo de su intervención en las escuelas secundarias donde incide, y que fueron recabados por medio de la entrevista, a través de la percepción las personas consultadas. Por el nivel jerárquico involucrado, el estudio fue a nivel operativo, pues presentaba una situación problemática que afectaba a los docentes de apoyo y a una trabajadora social, integrante del equipo itinerante de la USAER. Por su efecto en la gestión, se consideró que su impacto sobre la calidad de atención de las NEE orientaba el estudio hacia un área en específico de la organización (ÁLVAREZ, 2005).

111

Recolección de datos

Las entrevistas individuales, registradas por medio de una grabadora de audio, se realizaron al término de la jornada laboral en la misma escuela donde inciden las compañeras de USAER. Duraron aproximadamente 30 minutos. Al término de la grabación se analizaron los registros de audio, con base en las categorías de investigación y los indicadores de cada una de ellas.

3. RESULTADOS

Fue desde la interacción comunicativa y verbal, a través de la entrevista a profundidad, que con sus dichos, definiciones y conceptos se posibilitó el análisis con base en las dos categorías: *modelo de gestión y calidad educativa*, así como los indicadores de cada una.

El orden de los indicadores presenta los más sobresalientes, lo que obedece a que desde el marco teórico, el contexto y la metodología nos anuncian que es la racionalidad del modelo de gestión la que deriva la significación que hacemos de la acción gestora; pero también induce a afirmar que es posible una gestión alternativa. Siendo ese el caso, los indicadores clásicos de la calidad educativa (*eficacia*, *pertinencia* y *eficiencia*) también se vieron impactados; y, en ese sentido, las prácticas de los especialistas de USAER fortalecerían la calidad educativa de las NEE desde una racionalidad antropológica y sociohistórica, donde el protagonista del acto pedagógico sería el sujeto con esas necesidades.

3.1 MODELO DE GESTIÓN

Se asumió como modelo de gestión el concepto de la SEP (2009, p. 34): «Conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción».

Dice Cassassus (2000, p. 4) que la gestión «trata de la acción humana, por ello, la definición que se da de la gestión está siempre sustentada en una teoría –explícita o implícita– de la acción humana». Más adelante, el mismo autor retoma a Schon y Agryss, quienes dicen:

La acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera.

Por lo tanto, dice Cassassus (2000, p. 5), la gestión es «la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización».

El cien por ciento de las entrevistadas desconocen tanto el concepto de *gestión*, como el modelo de gestión educativa estratégica (MGEE), que en la actualidad aplican la SEP y la Dirección de Educación Especial (DEE), y agregan que no se ha revisado en las respectivas Juntas de Consejo Técnico Consultivas (JCTC). Sus prácticas gestoras tienen base en lo experiencial y se sustentan en el sentido común. Estas acciones representan la propia construcción de prenociones de su acción social y educativa, que les requiere su intervención; se constituye una acción humana que nace de las creencias, costumbres y enseñanzas implícitas, y como una respuesta ante lo emergente. Una especie de autogestión obligada.

El 66,6% de las entrevistadas percibió –en su práctica docente cotidiana– la necesidad de una gestión surgida desde lo humano. De esa gestión, una vertiente está dirigida desde la subjetividad e historicidad del

sujeto, mediante el acto social y de comunicación, mientras que otra atiende lo emocional de los alumnos y sus necesidades dentro del salón de clases. El otro 33,3% dirigió su acción hacia el mantenimiento del *statu quo* que demanda la dirección de escuela.

3.2 CALIDAD EDUCATIVA

En el caso de la calidad educativa, los indicadores fueron: *eficacia*, *pertinencia* y *eficiencia*. La calidad educativa se entendió aquí desde la definición del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE, 2010, p. 31): «La cualidad resultante de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos del sistema educativo».

Eficacia

Se apreció que el 100% de las entrevistadas asoció la calidad de la atención de las NEE con una serie de productos que el docente de USAER debe entregar a las autoridades (dirección, supervisión y DEE): reportes, informes y estadísticas, plasmados en diversos formatos.

Pertinencia

El 100% de las entrevistadas consideró que hay poca correspondencia entre la aportación del enfoque basado en competencias (EBC) y la calidad de atención a las NEE. Reconocieron las diferencias en la aplicación, conceptualización e impacto del EBC, tanto en el ámbito de los alumnos con NEE de educación primaria como de secundaria. Los profesores de grupo de ambas escuelas secundarias no están planificando por competencias.

Eficiencia

El 66,6% percibió una eficiencia reducida, a causa de la insuficiencia de recursos para ofrecer calidad en la atención a las NEE y a las barreras para el aprendizaje y la participación BAP. El 33,3% mencionó el poco tiempo que disponen en el horario de 8 a 12:30, mientras que el otro 33,3% opinó que en la USAER falta personal o está incompleto.

Recordemos que de manera ideal los equipos de USAER deben estar formados por 13 especialistas. Las entrevistas mostraron que la carencia de personal reduce ese número hasta 9.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al concluir esta investigación debe decirse en forma inicial que en lo particular la USAER debe cuestionarse cómo, a través de lo recursivo, el sujeto en interacción dialógica acude una y otra vez a lo ya dicho; a la palabra expresada, al símbolo, al significado, a lo ya imaginado. Es un ir y venir poco tangible, de una rapidez que escapa a la descripción de la palabra escrita y los permanentes intentos de medir los procesos humanos. Lo recursivo se caracteriza entonces por ser dinámico, y en cada acto comunicativo ese lenguaje adquiere otro sentido, una nueva interpretación que conduce a su construcción o reconstrucción de nuestra identidad y de los hechos de la realidad socioeducativa a la que pertenecemos, en la que nos recreamos y en la que intervenimos.

Por medio de la narración se recogieron relatos e historias de vida que se entrecruzan con las historias laborales de la USAER. Fue un vehículo para encontrar la experiencia subjetiva de las personas y de ahí descubrir parte de lo latente; eso que se viste con formas convencionales de comunicación, ahí donde hacemos contacto con aspectos de la conciencia, que abarca los fenómenos inconscientes que confirman ese terreno de lo posible y el mundo dándose. Lo indeterminado y, a veces, conflictivo.

114

Fue a través de estas entrevistas que se contactó a aquellos elementos manifiestos y latentes del diálogo y conceptualización de las colegas entrevistadas. Fue posible identificar, desde su visión y su experiencia en la escuela cotidiana, cuál es la situación de la atención de las NEE.

Con base en este recurso narrativo, apreciamos que la eficacia, la relevancia, la pertinencia y la eficiencia son indicadores de la calidad educativa que están dirigidos por la ruta institucional a partir del modelo de la administración clásica; mientras que en la práctica de las escuelas, las especialistas de la USAER III-7, de forma experiencial y empírica, promueven los mismos indicadores, solo que con una aproximación más cercana a la racionalidad sociohistórica e interpretativa. Se abre entonces la posibilidad de entrar a la subjetividad, al contexto histórico y a los aspectos antropológicos de los grupos humanos que actúan dentro de la escuela, sobre todo de los alumnos que atiende esta USAER.

Se constata que los indicadores estudiados sobre la calidad de atención de las NEE, en lugar de estar promoviendo prácticas inclusivas y democráticas, están obstaculizando el trabajo de las USAER, dejándolo trunco e incompleto. La eficacia que se está construyendo desde la mirada de la administración es insuficiente, por decir lo menos, para dar respuesta cabal al propósito de la inclusión educativa. Resulta interesante y paradójico

que esa sea la aspiración no solo de la educación especial sino del sistema educativo en su conjunto.

La racionalidad técnico instrumental con que alimenta el ejercicio de la educación especial, hasta donde pudo apreciarse en esta USAER, deriva la configuración de los diversos indicadores que se incluyan para su estudio. De manera que puede explicarse en parte por qué no se logra o hay ineficacia en la inclusión de los alumnos con NEE, al tiempo que se entiende la poca pertinencia y relevancia de las políticas educativas y la escuela pública y especial para atender las necesidades, los intereses, la discapacidad y la diversidad educativa que retrata la realidad de las dos escuelas secundarias estudiadas.

Si la eficacia, la pertinencia y la relevancia son indicadores de la mala calidad en la atención de las NEE, entonces, cabe preguntarse qué hacer y cómo transformar la intervención y los resultados que se alcanzan en educación especial.

En lugar de fortalecer la inclusión e integración del sujeto, se está provocando su exclusión y segregación dentro de los salones. Mediante las prácticas y metodologías cuantitativas que persiguen el producto administrativo del porcentaje y los números como reflejo de la calidad al atender a la diversidad, se pierde de vista al sujeto. Queda así silenciado y aislado del proceso educativo y se le margina del derecho a la educación.

Ese silencio viene a confirmar que en la vida interna de esta USAER conviven, como señala Juan Carlos Tedesco, proyectos sociales diferentes, y que la idea de una educación de buena calidad para todos forma parte de una de las opciones de dicha pugna, la que se orienta hacia una sociedad inclusiva, con altos niveles de justicia social y democracia política.

La diversidad educativa, representada en esta investigación por el sector poblacional de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, en dos escuelas secundarias, recibe una atención de poca calidad en manos de un equipo de especialistas que por lo regular está incompleto, que carece del tiempo suficiente y del personal necesario para su correcta e ideal inclusión. De ahí que se puede afirmar que hay problemas también con la eficiencia. La mala dotación y distribución del recurso humano, de la organización de los tiempos y horarios de intervención en los centros escolares, impacta de manera desfavorable en el complejo proceso de inclusión de las NEE.

El estudio de caso que representó la USAER III-7 permitió reconocer que uno de los actores mediados y que, al mismo tiempo, media entre la tensión que provoca la normatividad y la demanda la atención de las NEE,

es el docente especialista. Y esto es así gracias a un criterio de la calidad educativa distinto a los propuestos por la mirada clásica y cuantitativa: la adaptabilidad.

Lo interesante es que, mediante este criterio, el especialista de educación especial logra que entre ambos mandatos, al ser irreconciliables, se obtenga cierto grado de flexibilidad; la misma que se extiende hacia la organización escolar y posibilita en alguna medida que los alumnos con NEE no sean excluidos ni marginados del todo. Este hallazgo confirma que es posible pensar y actuar con base en modelos diferentes y más apegados a la visión cualitativa, como lo ha propuesto Katerina Tomasevski con su modelo «de las cuatro A»: *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad adaptabilidad*.

Se sostiene, entonces, que las crisis sociales y de la educación demandan al docente y al especialista de educación especial la reconfiguración de su identidad como profesionales de la educación, para estar en condiciones de construir y transitar hacia paradigmas con la capacidad de problematizar el escenario social y educativo. De esta forma, es posible proporcionar respuestas con base en la condición humana que privilegia el acto educativo. La desconfiguración de los sistemas educativos activó la coyuntura para repensar las acciones gestoras centradas en el sujeto, la subjetividad y lo simbólico.

116

Para terminar, se exponen las limitaciones del presente estudio y algunas posibles líneas de investigación.

Debe reconocerse que el estudio de caso abarcó a una población reducida de participantes, lo que redujo las posibles generalizaciones que pudieron hacerse de acuerdo a los resultados obtenidos. Lo que de por sí es una limitante propia de los estudios etnográficos, aquí se hizo más notorio.

Por otra parte, la duración de este estudio fue reducida, a causa del proceso y los tiempos de investigación y titulación de la maestría, lo que dificultó la posibilidad de conocer con mayor profundidad la percepción, las historias de vida y profesionales, y sus significados vinculados al tema investigado. Con más tiempo, se hubiera facilitado la identificación de más elementos ocultos dentro la dinámica escolar y organizacional, que dan voz a la vida cotidiana de los centros escolares y los sujetos que las conforman.

En el futuro, sería muy valioso que se pudieran revertir estas limitaciones para poder estudiar a un mayor número de profesionales de la educación especial en las colonias y delegaciones del D.F., así como en las otras ciudades de la República de México. Ampliar el tiempo de estudio quizás fortalecería el impacto de la metodología propuesta en esta investigación.

En cuanto a posibles líneas de investigación, mencionamos en primer lugar la gestión del conflicto pedagógico, lo que implica el diseño de redes comunicacionales que se articulen en el plano vertical u horizontal, y el papel de lo comunicacional, por su aportación como una valiosa herramienta metodológica para esta investigación, ya que prefiguró desde lo dialógico y recursivo la construcción de nuevas formas de pensar e imaginar las nociones epistemológicas que habrán de guiar nuevas acciones educativas.

Es necesario indagar más sobre ese actor del cambio que se convierte en un gestor para la transformación educativa y social, quien requerirá como respaldo la creación y diseño de políticas educativas originales y creativas. En este sentido, debe añadirse que las evaluaciones, tanto a nivel internacional como nacional, señalan que los programas y políticas actuales están teniendo un impacto mínimo en proporción a la dimensión de la problemática educativa; confirman que la manera de hacer políticas educativas en el momento histórico-político que vivimos en México agotó su viabilidad.

Respecto al posible cambio de políticas, vale primero reconocer, como sugiere Flores Crespo, que requieren de tiempo para dar los resultados esperados y observados. En segundo lugar, es preciso tomar en cuenta que al hablar de cambio en las políticas se alude al cambio en los sistemas de valores y creencias culturales e individuales, lo que supone cambios de actitud de sus responsables hacia el o los objetos sociales de estudio. Ello nos conduce a discutir sobre la aspiración del cambio paradigmático de los sujetos y sus vínculos ideológicos con distintos intereses políticos y económicos, cambio que solo será posible si se incorpora el valor de la acción comunicativa y la capacidad de demanda que desarrolle la sociedad hacia sus gobernantes.

Investigar sobre la conjunción de una gestión alternativa y la metodología cualitativa significaría acceder a condiciones epistemológicas mínimas para vislumbrar cierto cambio en la perspectiva paradigmática. De esa manera se rebasaría la acción de un saber novelado hacia un saber cultural y cotidiano. Cabe preguntarse cómo podemos generar la transformación desde lo simbólico y recursivo de nuestra interacción lingüística. ¿Se puede introducir esa transformación desde los procesos de la formación docente o su capacitación? ¿Serán suficientes estos procesos de formación?

Si en futuros estudios se parte de la relación dialógica como elemento fundador de una posible transformación –además de una serie de ajustes sociales, económicos y políticos– esta fundación convocaría a diversos escenarios educativos para hacer del modelo de gestión en educación especial y de la calidad de la atención de las NEE, indicadores de la democratización del sistema educativo y de las relaciones humanas que nacen y se producen

en cada escuela, en cada salón y en cada acto pedagógico, hacia la inclusión del conflicto y lo cotidiano en el marco de la complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AKTOUF, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Univalle, Cali: Artes Gráficas.
- ÁLVAREZ, I. (coord.) (2005). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo*. México: Taller Abierto.
- DÍAZ, A. (1991). «La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos». *Revista TRAMAS 3, Subjetividad y procesos sociales*, pp. 161-178.
- CASSASSUS, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. (La tensión entre los paradigmas tipo A y el tipo B)*. UNESCO. Versión preliminar.
- CHANLAT, J. F. (1994). «Hacia una antropología de la organización». *Gestión y Política Pública*, vol. III, n.º 2, segundo semestre. CIDE.
- CHANLAT, J. F. (2006). «Ciencias Sociales y Administración. En defensa de una antropología general». *Fondo Editorial Universidad EAFIT*. Medellín.
- FRANCESC, P. y PUIG, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- FLORES, P. (2011). «¿Podremos construir políticas educativas originales? (quinta parte)». Suplemento CAMPUS. *Periódico Milenio*, edición 430, jueves 8 de septiembre.
- GONZÁLEZ, M. T. (2003). «Culturas y subculturas organizativas». En *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2010). *El derecho a la educación*. Informe 2009. México: INEE.
- JARES, X. (1997). «El lugar del conflicto en la organización escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Disponible en: www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.pdf.
- KOVACS, K. (1989). *Las caras de la evaluación educativa. Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la universidad pedagógica nacional*. Tesis doctoral. El Colegio de México.
- MANCILLA, M. (2005). «Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México». En R. GLAZMAN (ed.), *Las caras de la evaluación educativa*. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM / Paideia.
- PAZ, E. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- POY, L. (2010). «Rechazan normalistas la reforma curricular». Periódico *La Jornada*, 28 de abril, p. 48. México.

- RAMÍREZ, I. (2009). «Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica». En X. GABELLA y P. REISS (eds.), *Seminario de Metodología de la Investigación II*. Ministerio de Educación. Argentina. Disponible en: <http://metodologiafeyc.ecaths.com/ver-trabajos-practicos/2694/orientacion-de-trabajo-n-1-diagnostico-grupal/>
- RAVELA, P. (2014). «La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias docentes». Documento del Curso de Formación Inicial para Evaluadores. México, INEE.
- SABIRÓN, F. (1999). *Organizaciones escolares*. España: Mira Editores.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: SEP.
- SHEPARD, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: INEE.
- TEDESCO, J. C. (2005). Prólogo. En E. TENTI, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores Argentina, p.13.
- TOMASEVSKI, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO Bangkok
- UNESCO-UIPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Tomo II. Historia y necesidad de la utopía*. ColMex. Anthropos.

APROXIMACIONES SISTÉMICAS A LA GESTIÓN EDUCATIVA: UN ESTADO DEL ARTE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Elena Surovikina*

SÍNTESIS: Con base en el planteamiento sistémico de Hoy y Miskel (2013) sobre los elementos clave a contemplarse durante los procesos administrativos escolares, se realiza la revisión de las aportaciones bibliográficas de distinta autoría en la materia, valoradas desde la perspectiva de género (PND, 2013). El análisis de los tópicos que conforman el estado del arte de la gestión educativa contemporánea incluye el tejido político estructural del centro, la cultura y el clima organizacional, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el empoderamiento, la toma de decisiones, el liderazgo y la comunicación. La conclusión es que el discernimiento género-sensitivo de la administración de las instituciones educativas representa un reto, puesto que visibiliza varias áreas de oportunidad en lo referente a la problemática de género en la educación. Asimismo, el tema constituye un debate abierto que –se espera– se enriquecerá con los nuevos hallazgos en lo relativo al enfoque transversal de género en la educación mexicana (PSE, 2013) e iberoamericana.

Palabras clave: gestión | educación | perspectiva de género.

ABORDAGENS SISTÉMICAS À GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTADO DA ARTE DA PERSPECTIVA DE GÊNERO

SÍNTESE: Com base na proposta sistêmica de Hoy e Miskel (2013) sobre os elementos-chave a serem contemplados durante os processos administrativos escolares, realiza-se a revisão das contribuições bibliográficas de diferentes autoridades na matéria, valorizadas a partir da perspectiva de gênero (PND, 2013). A análise dos tópicos que conformam o estado da arte da gestão educativa contemporânea inclui o tecido político estrutural do centro, a cultura e o clima organizacional, os processos de ensino-aprendizagem, o empoderamento, a tomada de decisões, a liderança e a comunicação. A conclusão é que o discernimento gênero-sensitivo da administração das instituições educativas representa um desafio, pois visibiliza várias áreas de oportunidades referentes à problemática de gênero na educação. Ao mesmo tempo, o tema constitui um debate aberto que – espera-se – se

* Estudiante del Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo, Universidad Autónoma del Noreste, campus Saltillo, Coahuila, México. Profesional independiente en el área de enseñanza y capacitación.

enriqueça com novas descobertas relativas ao enfoque transversal de gênero na educação mexicana (PSE, 2013) e ibero-americana.

Palavras-chave: gestão / educação / perspectiva de gênero.

SYSTEMIC APPROACH TO EDUCATION MANAGEMENT: THE STATE OF THE ART FROM A GENDER PERSPECTIVE

ABSTRACT: Based on systemic approach from Hoy and Miskel (2013) on the key elements to be considered during school administrative processes, there is a review of the literature contributions of different authorship in the art, valued from the perspective of gender (PND is performed, 2013). The analysis of the topics that make up the art of contemporary educational management includes structural political situation of the centre, culture and organizational climate, the processes of teaching and learning, empowerment, decision making, leadership and communication. The conclusion is that gender-sensitive discernment of the administration of educational institutions is a challenge because visualizes several areas of opportunity in relation to gender issues in education. Also, the subject is an open debate that could be expected to be enriched with new findings regarding to gender mainstreaming in the Mexican education (PSE, 2013) and Latin American

Keywords: management / education / gender perspective.

1. ENCUADRE

El enfoque de género constituye una línea relevante para la revisión de la gestión y administración educativa en México, debido a su importancia en las políticas y planes de desarrollo nacionales y educativos actuales, que promueven la implementación transversal de la perspectiva de género durante los próximos años, hasta 2018 (PND, 2013; PSE, 2013). Lo anterior va en paralelo a iniciativas afines de otros países iberoamericanos y se inscribe en lo que Sarrió Catalá, Ramos López y Candela Agulló (2004) definen como:

[el] contexto socioeconómico contemporáneo –con tendencias a la internacionalización, globalización, incorporación femenina masiva al mundo laboral– [donde se] demanda el cambio de los entornos organizacionales hacia una mayor flexibilidad, diversidad, estructuras horizontales, desarrollo humano y el liderazgo transformacional (pp. 204-205).

Una de las cuestiones a discernir en este proceso se refiere a una mirada crítica y a la contribución femenina en el ámbito de gestión y ejercicio educativo, mientras todavía persisten, según García Prince (2008):

[...] los patrones organizacionales y las prácticas de dirección [que] reproducen fielmente los estereotipos y generan consecuencias de sistemática desventaja para las mujeres en todas las funciones organizacionales (p. 52).

Con el fin de integrar un panorama acerca del estado del arte en la materia, en el presente estudio bibliográfico se recopilan diversas aportaciones, bajo la premisa de la primacía y urgencia del compromiso con los tópicos de género por parte de quienes fungen como tomadores de decisiones en los espacios escolares. Se considera que una reflexión crítica acerca del quehacer actual de los equipos directivos podría facilitar una sensibilización, una toma de conciencia y potenciales transformaciones de mejora en lo que respecta a la problemática de género escolar, lo cual beneficiaría tanto a los actores educativos como a la sociedad en su conjunto, en lo referente a la justicia social y el bien común.

Según Hoy y Miskel (2013), las instituciones educativas son organizaciones formales, sistemas sociales en sí, que poseen diversas características; una de las distintivas se refiere a su apertura hacia el entorno exterior, lo cual permite la entrada, salida e interacción entre sus diferentes elementos y fenómenos. La visión anterior se inscribe dentro de un modelo organizacional integrador, al tiempo que combina las perspectivas racional y natural sobre los sistemas (HOY y MISKEL, 2013, p. 19). Desde la lente de género, la escuela representa un lugar de encuentro cultural entre las generaciones; también es un organismo constituido formalmente e inserto en el contexto patriarcal de la actualidad, con una visión sesgada androcéntrica y con diversas problemáticas que aquejan la sociedad contemporánea (NARANJO, 2013).

123

Las inequidades de género tradicionalmente operan en tres niveles: estructural (división social de trabajo), institucional (normas, reglas) y simbólico (concepciones, mentalidad) (STROMQUIST, 2010; ZAPATA GALINDO, 2010). A partir de esto, se observa que son inherentes al «proceso transformacional escolar» donde, respectivamente, se impactan «los sistemas estructurales, políticos e individual-culturales» (HOY y MISKEL, 2013, p. 469). Según la visión de género, la situación alberga retos y áreas de oportunidad.

Por otro lado, la tarea de revisar, concienciarse y actuar sobre el *statu quo* correspondería, en primer turno, a quienes dirigen las instituciones educativas.

Debido a lo anterior, la organización del presente trabajo se fundamenta en los principales aportes de Hoy y Miskel acerca de la gestión y administración magisterial, de acuerdo con cuyos planteamientos la revisión de las circunstancias y unidades que conforman el «proceso educativo de transformación» incluye la estructura y política del centro; su comunidad, cultura y clima; los procesos de enseñanza-aprendizaje; el empoderamiento y la toma de decisiones; el liderazgo, y la comunicación (2013, p. 33). Asimismo, en el discernimiento se procura incorporar la perspectiva de género.

2. ESTRUCTURA Y POLÍTICA

En el análisis político estructural de las instituciones educativas resulta pertinente hacer énfasis en la distinción entre autoridad y poder, algunos fenómenos discriminatorios y los intentos de subsanación referentes a la ocupación de puestos directivos por las mujeres.

En el plano conceptual binario la feminidad surge como lo opuesto a la masculinidad, donde la última se liga estrechamente con la *autoridad* y el *poder* formal. Sin embargo, un *excursus* etimológico revela que el primer término proviene del latín *auctor*, *augere* o *autocritas* y se refiere a «hacer crecer» (SANTOS GUERRA, 2007, p. 54; PIUSSI, 1999, p. 50), mientras que el segundo surge de *potēre*, entre cuyos significados está «tener expedita facultad o potencia»; «ser más fuerte que alguien» (RAE, 2001). Si dicha distinción se desconoce, se da origen a las nociones sobre la función directiva –trátase de una sola persona o «la dirección colegiada del consejo escolar» (SANTOS GUERRA, 2007, p. 54)– como una responsabilidad unipersonal, cuyo propósito consiste en instaurar y mantener el orden institucional burocrático, un papel masculino que, además, suele conllevar asociaciones negativas.

124

Generalmente, el poder comprende una atribución varonil –la fuerza del padre–, mientras que la autoridad tiene una cabida más relacional –papel de la madre–, «porque para ser pide reconocimiento por parte de alguien» y «se trata, por tanto, de una cualidad simbólica de las relaciones [...] con otros y otras y con el mundo: cuando estas relaciones ayudan a crecer, crean nuevas relaciones, crean mundo» (PIUSSI, 1999, p. 50). Sin embargo, una costumbre estructural arraigada en las instituciones educativas se basa en el poder tradicional e implica la organización jerárquica piramidal con líneas de mando verticales; es decir, una burocracia en el sentido clásico del modelo weberiano (HOY y MISKEL, 2013, pp. 94-108).

En relación a las personas que ocupan distintas posiciones en estos organigramas, Santos Guerra (2007) puntualiza que ejercer un cargo o encontrarse en una posición subordinada se vive de forma distinta por una mujer o un varón. Otro hecho señalado es que los puestos de mando bajos e intermedios son ocupados por las mujeres, y los altos, por los hombres; además, la prevalencia femenina en la plantilla docente hasta el nivel terciario corrobora el rasgo feminizado de la profesión y constituye una práctica metafóricamente llamada *harenes pedagógicos* (SANTOS GUERRA, 2007, p. 61).

En relación a la ocupación de mujeres de cargos directivos, políticos, de asesoría, jefatura o inspección en la educación, aún surgen los fenómenos de invisibilidad y escasos nombramientos, por ser «sectores de prestigio, representación o mejor remuneración» (SIMÓN, 2007, p. 37), donde la *expertise*

educativa la poseen los varones. Las causas de las dificultades de acceso a estos niveles jerárquicos se enraízan en el tradicionalismo de la cultura y mentalidad patriarcal, en la idea internalizada sobre el antagonismo de los ámbitos público versus el privado, ocupados marcadamente según el sexo.

La problemática de género en esta esfera se expresa en la discriminación –abierta o camuflada– y en la autoexclusión femenina (profecías autocumplidas), así como las «reacciones exculpatorias», «de amenaza» o «pereza» (SANTOS GUERRA, 2007, p. 55). Entre otras áreas a atender, se considera el pago diferenciado por género, los vicios en la distribución de puestos y la composición de los órganos de poder, las relaciones problemáticas interpersonales con la autoridad, el doble rol de la mujer –que hace difícil conciliar la vida familiar y profesional– y el diferencial de género en las oportunidades de capacitación para el desarrollo laboral. Además, existen casos de mujeres directivas que adoptan estilos masculinos de mando, con la desconexión, negación o represión de su lado femenino, con tal de conducirse y conducir la organización según el modelo tradicional patriarcal.

Pese a que la óptica de género visibiliza las prácticas de la segregación horizontal y vertical en el ámbito estructural de las instituciones educativas, se especula que los cambios progresivos podrían ser viables gracias a los avances en la disciplina de la Gerencia con Perspectiva de Género, donde se perfilan cinco etapas, la última de las cuales incorpora el enfoque de género a la teoría y praxis gerencial integral (GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 28-29).

Respecto a los órganos de poder institucionales, en la dimensión política mexicana se emplean las prácticas de cuotas de género, discriminación positiva o acciones afirmativas en la elección de mujeres para los cargos gubernamentales populares, cuyo fundamento teórico se basa en que las féminas mexicanas representan más de la mitad de la población: 51,2% en 2010 (INEGI, 2013, p. 2). Lograr una representación y participación equivalente a la masculina contribuiría al bien común y, a la larga, supondría un beneficio grande, como lo es la equidad, aunque también se esperaría que se tratara de una medida temporal (LAMAS, 1995).

Sin embargo, estas iniciativas no se extienden al ámbito de la gestión magisterial. Aun cuando la incorporación femenina en los consejos organizacionales contribuiría a la diversidad e innovación dentro de las instituciones y a la buena imagen ante el público y los clientes, significaría mayores oportunidades de aprovechar el talento humano y brindaría ejemplos positivos para las mujeres jóvenes (GABALDÓN, 2013), existen diversas barreras para lograrlo, como por ejemplo la falta de experiencia o la exclusión de la red informal de directores varones, por lo que fomentar buenas prácticas de equidad en la dirección resulta una tarea pendiente para la gerencia escolar.

Por otro lado, no todas las medidas políticas bien intencionadas en materia de género resultan esencialmente benéficas, ya que retornan y vuelven a encerrar a las mujeres en el ámbito doméstico (SIMÓN, 2007, p. 28). Además, los esfuerzos legislativos deberían también dar una mayor atención a la población masculina –a través de permisos por paternidad, por ejemplo, que están previstos en el Programa Sectorial de Educación (2013, p. 71)– o a la infraestructura para la infancia.

En general, la gestión escolar llevada a cabo por los cuerpos directivos de formación tradicional suele conformarse con la inexistencia de políticas universitarias orientadas a la promoción de la perspectiva de género (CAPLLONCH BUJOSA, ALEGRE BENERIA y PÉREZ GRANDE, 2012, p. 68), lo cual es aplicable a diferentes niveles de la educación. A lo anterior se suma el desconocimiento sobre las agendas de género, la ausencia de departamentos institucionales encargados del tema y de auditorías de equidad (SKRLA, MCKENZIE y SCHEURICH, 2009), la escasa certificación en el modelo de equidad de género (INMUJERES, 2012) y la pobre cooperación con las escuelas que tengan antecedentes o avances positivos al respecto.

Por último, en lo referente a la dimensión político estructural de la educación, la conclusión se polariza: junto con los adelantos en materia de «gerencia con perspectiva de género» (GARCÍA PRINCE, 2008) y distintas iniciativas institucionales gubernamentales (PSE, 2013; PND, 2013), se tiene presente que «las escuelas, lejos de representar medios de cambio, han reforzado los sistemas sociales vigentes y legitimado las distribuciones de poder y estatus» (DÍAZ-BARRIGA ARCEO y otros, 2008, p. 43) a través de los paradigmas patriarcal y androcéntrico. Asimismo, el sistema de género en la gestión educativa se denomina el *complejo de supremacía masculina*, y consiste en una «organización social en la que los puestos claves de poder [...] son ocupados exclusivamente, o en el mejor de los casos, mayoritariamente por hombres» (PULEO, 1997, citado en MORENO, 2007, p. 16).

En resumen, se observa que en la cuestión estructural de las organizaciones educativas se perfilan áreas de oportunidad y que la praxis gestora aún conlleva elementos de la «política para la inconciencia» (NARANJO, 2013, pp. 57-58).

3. INDIVIDUOS Y MOTIVACIÓN

Las personas son el objetivo de toda tarea educativa: su desarrollo y bienestar constituyen el fin último de la educación, ya sea institucionalizada o no. En este proceso, el estudiantado no representa al sujeto para ser

moldeado a imagen y semejanza de un modelo estándar u homogenizado del «buen alumno o un alumno adecuado» (DE CARVALHO, 2010, pp. 225-230). Por otro lado, el cuerpo académico tampoco está para fungir en su quehacer profesional según «los modelos de las profesoras y profesores» convencionales (MORENO, 2007, p. 26). Se juzga que el diseño del sistema educativo no consiste en cosificar o convertir en *scrap* industrial a la juventud en caso de no encajar en sus reglas habituales, ni deshacerse de docentes que cuestionen las tradiciones magisteriales.

Sin embargo, en la actualidad el perfil de un «buen alumno» continúa alineándose con las valoraciones masculinas propias de la sociedad patriarcal (méritos, empuje, decisión, competencia); y respecto al «modelo tradicional del profesor», se alude a su trato diferenciado hacia los estudiantes que conlleva la reproducción de los roles de género tradicionales, lo cual restringe el potencial de las y los jóvenes como seres humanos. En conjunto, se trata de pautas obsoletas y se especula que desde ambas trincheras se perpetúa el patriarcado y sigue originándose «la falta de modelos femeninos válidos» (MORENO, 2007, p. 29).

Como una posible vía de cambio, surge como pertinente el tema de la formación del profesorado para la toma de conciencia de su quehacer pedagógico, lo cual pudiera significar un «importante efecto mediador» (MORENO, 2007, p. 27) sobre los educandos, nivelando las distinciones negativas en el trato y ajustando las expectativas acerca de los logros académicos.

Otro tópico de relevancia constituye la pedagogía de la diferencia, que rescata la diversidad y le otorga un valor legítimo a las vivencias de las estudiantes y profesoras, reconociendo sus intereses, atendiendo sus preocupaciones, significando sus experiencias y su mismidad femenina (MORENO, 2007, p. 30). Asimismo, las investigadoras españolas Freixas y Fuentes-Guerra (1994), en sus reflexiones acerca de la formación docente en el sistema sexo / género, advierten la necesidad de incidir sobre el «esquema cognitivo o su perspectiva personal, cultural y social», ya que afectan el «contexto psicosocial de la enseñanza en el que aprende el alumnado» e impactan su «socialización genérica» (pp. 165-166).

Los señalamientos expuestos acerca de la formación y profesionalización en tópicos de género resultan aplicables a la dirección escolar, sin cuyo soporte y compromiso las acciones género-sensitivas correrían el riesgo de fracasar o aparentar ser una cortina de humo. Por ello, la pauta deseable se traduciría en que la perspectiva de género fuera institucionalizada y asumida por la gestión escolar, y que las y los tomadores de decisiones quisieran marcar el rumbo –guiar, liderar– y apoyar la implementación de las subsecuentes actividades y estrategias en la materia.

En relación a la motivación (HOY y MISKEL, 2013, pp. 139-171), tanto para el alumnado como para el profesorado y la gerencia, la propuesta sería una reconsideración crítica de la actual adhesión y preponderancia de las teorías de necesidad de logro de McClelland, y de autonomía, autoeficacia y establecimiento de metas, de Locke y Latham, por no ser sensibles a la perspectiva de género. A cambio, se podrían rescatar algunos aportes de la teoría de expectativas de Vroom, los factores motivacionales de Herzberg y las creencias con el enfoque evolutivo sobre las habilidades, porque reflejan un paralelismo con la «tendencia actualizante» de Rogers (1997) e, indirectamente, favorecen el desarrollo del potencial de cada individuo con independencia de su sexo.

Por otro lado, las propuestas sobre coeducación posibilitan un modelo educativo más interactivo, equitativo y colaborativo, donde es factible acoger y reunir lo provechoso de la visión patriarcal existente, más los valores, tanto femeninos como masculinos, útiles para todo ser humano. Se trata de una integración de creatividad, cooperación, empoderamiento, respeto, libertad de expresión de las emociones, empatía, compañerismo, participación en la toma de decisiones, reparto equitativo de tareas y responsabilidades, e igualdad de oportunidades (REINOSO CASTILLO y HERNÁNDEZ MARTÍN, 2011). En síntesis, una ocasión para atender de forma más sana e íntegra las necesidades –así como para mejorar las vivencias, la motivación y el desempeño de las personas en los ámbitos escolares– reside en la atención y en una probable implementación de la perspectiva de género en la educación, de preferencia promovida y amparada por la gestión escolar.

128

4. CULTURA Y CLIMA

Los estudios de género señalan que el patriarcado continúa vigente, con ciertas implicaciones negativas. Se trata de una idiosincrasia no siempre cuestionada, que incluye confusiones o ignorancia sobre los géneros y presenta la discriminación implícita. Sus víctimas, y a la vez sus defensoras, son las mujeres.

El modelo educativo occidental vigente replica el modelo masculino, producto de las creencias y los valores patriarcales arraigados, algunos de los cuales son obsoletos (NARANJO, 2004; 2013). En apariencia, las y los educandos reciben en los espacios compartidos de la educación mixta el mismo contenido de la enseñanza y del trato; pero, al examinar la situación a fondo, se percibe que los procesos no son integradores, que se suele elegir y aplicar la visión androcéntrica como neutra y beneficiosa para ambos géneros, lo cual impacta en el clima áulico y del centro escolar.

La división binaria de los valores en femeninos y masculinos encierra el peligro de perpetuar los papeles de género y seguir transmitiendo a las nuevas generaciones del estudiantado una apreciación distorsionada al respecto. La extendida valoración más positiva de lo masculino, además de ser reflejo de la postura androcéntrica, tampoco resulta benéfica en los contextos institucionales académicos. Por eso, los llamados a rescatar la apreciación por «la medida femenina del mundo» (MORENO, 2007, p. 17) quizá podrían equilibrar las percepciones hacia una mayor armonía psicoemocional de los agentes educativos.

Por otra parte, las culturas organizacionales también siguen siendo regidas de manera predominante por la mirada del hombre. Aquí las mujeres necesitan atravesar etapas, empleando estrategias particulares para ser aceptadas o ascender.

Según Marshall, los principales valores masculinos que rigen una organización son «Autoafirmación, separación, control, competencia [...], análisis, discriminación, actividad, logro, ambición» (citado en GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 48-49). Por otro lado, entre los valores femeninos se destacan «Afilación, apego, receptividad, aceptación de la unión, cooperación, consciencia de modelos [...], intuición, tono emocional, síntesis» (2008, pp. 48-49). En la idea principal de la autora mencionada se subraya la urgencia de adoptar e incorporar en las organizaciones sociales el último conjunto referido.

Respecto de los prejuicios como parte de cualquier cultura, Moreno recalca que la escuela funge «como agente socializador y como potente transmisora de valores, [por lo que] debe asumir el papel que le corresponde en la trasmisión de estereotipos» perjudiciales (2007, p. 21). A través de los procesos pedagógicos, se sigue enseñando en la actualidad que el hombre es proveedor, mientras que la mujer es esposa, madre, cuidadora; o que «los hombres no lloran y las mujeres no se enojan». Son ideas absorbidas e internalizadas que casi no se cuestionan de manera consciente, y por las cuales tanto hombres como mujeres pagan un precio.

Adicionalmente, el clima y trato diferenciado en el salón de clase afectan la formación de la personalidad y los comportamientos de la juventud, y favorecen la interiorización limitante de los papeles de género. Al respecto, sería deseable que ambos grupos transgredieran y superaran el mandato de género culturalmente impuesto; en especial, que los varones empezaran a entrar en los espacios simbólicamente considerados como femeninos (cocina, aulas, pasillos, zonas recreativas). De acuerdo con Simón, también urge inventar una «acción positiva hacia varones» (2007, p. 43), porque ellos son quienes se exponen a riesgos innecesarios, comportamientos agresivos y autoagresivos, y a la violencia que es legítima en el mundo masculino.

En síntesis, tanto la cultura como el clima en el seno de las instituciones magisteriales constituyen objetos de revisión y reconsideración, con un deseable cambio hacia una mutua integración de ambos géneros y una justa valorización de ambas vertientes –la femenina y la masculina–, donde la participación de la dirección escolar es ineludible.

5. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Desde la perspectiva de género, dos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje revisten una especial importancia: el currículo oculto y la coeducación. No obstante, la problemática resurge más amplia e incluye, por ejemplo, la existencia de las carreras tradicionalmente consideradas femeninas y las masculinas, la orientación vocacional, los recursos didácticos o pautas comunicativo-conductuales, sesgados desde el género.

Torres puntualiza que el ingrediente oculto del currículo escolar perpetúa la discriminación en las aulas «a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares, [aunque] no es fruto de la planificación ‘conspirativa’ del colectivo docente» (1991; citado en MORENO, 2007, p. 18). Al representar un conjunto de normas, estándares, prácticas, actitudes, valoraciones implícitas, inconscientes o no intencionales, «en el currículo [...] convergen los valores y sistemas de poder de la escuela y la sociedad, por lo que es también un ‘mecanismo clave de control social sobre los jóvenes’» (EGGLESTON, 1977, p. 12; citado en DÍAZ-BARRIGA ARCEO y otros, 2008, p. 43).

El currículo oculto todavía forma parte del modelo de la escuela mixta, orientada al mundo laboral y la meritocracia, se basa en el «principio de la neutralidad escolar» y maneja «un modelo de alumno ideal» (TOMÉ, 1999, p. 174). En cambio, el modelo de escuela coeducativa atiende las necesidades personales y grupales del alumnado, contempla la ausencia de neutralidad escolar, así como educa para las esferas pública y privada (trabajo y familia). De acuerdo con Simón (2007), la coeducación constituye una propuesta que supera la educación habitual, ya que es atenta al tratamiento y socialización de las personas como seres sexuados, a la transmisión de conocimientos, habilidades, valores y actitudes desde una postura consciente y crítica del androcentrismo; una tarea de la cual «no se puede excluir a los hombres» (SANTOS GUERRA, 2007, p. 10).

Aun cuando existe un profesorado informado y comprometido con la coeducación, la práctica común sigue una línea tradicional, sin abordaje del tema, ya sea a través de la didáctica, la investigación o la implicación

personal consciente. Por parte de la administración escolar tampoco suele haber procedimientos o mecanismos de control y mejora, «porque esto les supondría mayores inversiones en formación, creación de nuevos espacios, tiempos y dotación de nuevos materiales» (MORENO, 2007, p. 18). Por tanto, se concluye que en el proceso de enseñanza-aprendizaje todavía persisten varios desafíos a resolver.

6. EMPODERAMIENTO Y TOMA DE DECISIONES

Según Hoy y Miskel (2013, pp. 359-387), el empoderamiento del profesorado constituye uno de los procesos clave de la administración, especialmente para la toma de decisiones, cuya efectividad depende de diferentes criterios, tales como la experiencia, compromiso y confianza depositada en docentes, la naturaleza y urgencia del problema. En la acepción común, «el empoderamiento (fuerza, autoridad, toma de decisiones) es de los varones, y el trabajo gris y en la sombra, de las mujeres» (SIMÓN, 2007, p. 48).

Por ello, la promoción profesional de las mujeres enfrenta diferentes obstáculos de carácter sociolaboral que el equipo de Sarrió Catalá sintetiza en: a) «las explicaciones basadas en factores personales internos», como por ejemplo estereotipos, rasgos de personalidad, motivación de logro, conflictos sobre identidad y papel de género, y b) otros obstáculos «sociales y organizacionales externos», como las relaciones asimétricas entre sexos dentro de la cultura y el sistema de valores del patriarcado (2004, p. 200).

Por otro lado, un listado de las barreras que obstaculizan la integración de las mujeres a los órganos de poder institucionales comprende: «<techo de cristal> [...], <la pared de cristal>, <el laberinto de cristal>, <el gueto de terciopelo>, <el muro de palabras>, <el suelo pegajoso>, <el anillo de diamantes>, <el síndrome de la mujer acelerada>» (GARCÍA PRINCE, 2008, p. 29).

Con base en lo anterior, se requeriría incluir la perspectiva de género en las iniciativas de promoción del personal y su involucramiento en la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas contemporáneas.

7. LIDERAZGO

Respecto al liderazgo matizado desde el género, se recuerda que aún persiste «un debate abierto sobre si las mujeres aportan cualidades diferenciales, como pueden ser un estilo de dirección y/o de liderazgo diferente»

(KANTER, 1977; citado en GABALDÓN, 2013, p. 4). El tópico más sonado se refiere a los estilos transformacional, participativo y colaborativo, asociados con la actuación de las mujeres. Sin embargo, debido a la deficiente documentación sobre la participación femenina en cargos de responsabilidad, así como la invisibilidad de su estilo de liderazgo durante la historia difundida, se conoce la anomalía denominada «sesgo universalista de carácter androcéntrico» (SARRIÓ CATALÁ y otros, 2004, p. 207), es decir, cuando los resultados investigativos con muestreos meramente masculinos se extrapolaban a toda la población. Sin embargo, tan pronto se implementa la variable género, surgen hallazgos interesantes. De forma sintética, se puede decir que los varones centran su accionar en el *hacer*, mientras que las mujeres lo hacen en el *ser*; no obstante, ni todas las mujeres –ni tampoco todos los hombres– ejercen un determinado estilo según su género.

Otra fuente (GARCÍA PRINCE, 2008) alude a que la incorporación de temas de género en los estudios acerca de la gerencia tiene sus inicios en los años ochenta del siglo XX y se basa en los aportes de la Teoría Z de Ouchi, Calidad Total y Gerencia de Excelencia, La Quinta Disciplina de Senge y Reingeniería, cuyos enfoques contemplan las relaciones humanas interpersonales, con consideración de las emociones.

132

Aun cuando el *ethos* androcéntrico impide hasta la fecha reconocer la particularidad de la dirección femenina y redimensionar el poder masculino, ha habido bastantes avances en la investigación de los rasgos, valores y estilos de liderazgo de las mujeres. Por ejemplo, el equipo de Sarrió Catalá establece que el liderazgo transformacional incluye cuatro dimensiones: «carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada» (2004, p. 211). Los hallazgos del Stanford Research Institute puntualizan las tendencias *alfa* y *beta* (masculinas y femeninas) en los estilos directivos, donde los primeros se enfocan en lo analítico, racional, cuantificador y jerárquico, y los segundos en lo empático, intuitivo, calificativo, sintético, relacional (GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 34-35).

Asimismo, la «dirección femenina» descrita por Loden destaca características tales como «dirección participativa, valoración de las relaciones; orientada hacia las personas; empleo de la intuición» (citado en GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 40-41).

En suma, la teoría y práctica gerencial en las instituciones, aparentemente, tienden hacia una «visión género-sensitiva integral» (GARCÍA PRINCE, 2008, p. 51). Lo deseable sería que la tendencia también se expandiera al ámbito educativo.

8. COMUNICACIÓN

Los procesos comunicativos permean la vida escolar. Desde la mirada de género, se ven afectadas tanto la comunicación interna como externa del centro. La última se refiere a la interdependencia con el ambiente exterior, donde los medios de comunicación masiva –lingüísticos y gráficos– ejercen un doble papel: reflejan y configuran la realidad social, que no está exenta de sexismo, y perpetúan la idiosincrasia del patriarcado. Participan en diferenciación y categorización por género, lo cual penetra en la educación y se conoce como «la acción pedagógica visible del discurso publicitario» (MORENO, 2007, p. 13).

En relación a la comunicación al interior de la escuela, la problemática se ilustra con los contenidos obsoletos de los libros de texto; las bibliografías compuestas por los autores sin paridad con las autoras; la documentación, anuncios y publicidad del centro escolar con sesgos sexistas presentes y un lenguaje no sensible al género; la ocultación tradicional y poco consciente de las contribuciones de las científicas y escritoras, donde la invisibilidad de la mujer origina un panorama fragmentado, el cual es absorbido así por el alumnado en formación. En general, la práctica de adherirse al discurso políticamente correcto que suena desde las tribunas y se publica en los enunciados institucionales, discrepa con los anunciados y la comunicación real áulica y dentro de los campus escolares.

El tema del sexismo en el lenguaje constituye otro fenómeno, y sobre esto existen perspectivas contrarias (BOSQUE, 2012; GARCÍA MESA-GUER, 2001) y diversas posturas coinciden en que representa una forma de discriminación moderna (CONAPRED, 2009; INMUJERES, 2008; Universidad de Murcia, 2013). De acuerdo a las últimas fuentes citadas, los ejemplos básicos del uso sexista del lenguaje se refieren a la invisibilidad, exclusión, subordinación, desvalorización y estereotipos hacia las mujeres. Asimismo, estos organismos ofrecen guías y manuales con recomendaciones para el uso incluyente del lenguaje en los contextos administrativos y educativos. El propósito es el de familiarizar, sensibilizar, «proporcionar las herramientas necesarias y establecer criterios» (SEDESOL, 2011, p. 7) para que las personas conozcan dichos recursos y los utilicen en una comunicación libre de prejuicios en diferentes ámbitos de la vida.

Por otro lado, los aportes de López Valero y Encabo Fernández (1999) se centran en el trabajo de las competencias comunicativas desde la identidad de género en la formación del profesorado, así como en el lenguaje de los centros educativos como elemento impulsor de la equidad entre géneros. Los autores defienden la teoría de que un mal uso del lenguaje,

por «su relación indisociable con la mente» (1999, p. 181), contribuye a perpetuar el sexismo.

En el tema de la comunicación administrativa, Tannen documenta los discursos diferenciales de hombres y mujeres que poseen dos dimensiones principales –poder y solidaridad–, utilizadas en el lenguaje gerencial (GARCÍA PRINCE, 2008, pp. 43-46).

En resumen, las revisiones bibliográficas citadas podrían coadyuvar a definir un abordaje con perspectiva de género de la problemática relacionada con la comunicación dentro de los sistemas escolares. Lo deseable sería que fuera encabezado por la dirección y comprendiera el discurso oficial, así como los estatutos del centro educativo.

9. CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio bibliográfico examina una variedad de aportaciones para el discernimiento acerca de la gestión educativa desde género, cuestiones que pudieran ser atendidas por quienes están al mando del timón escolar. El texto constituye una pequeña parte del trabajo global que se realiza en diferentes estratos de la sociedad y se encamina hacia una mayor equidad educativa:

[...] la tarea central del siglo XXI consiste en la creación de un nuevo proyecto mundial que cuente con una perspectiva más humanista e integradora de las distintas realidades que lo componen. [...] La cultura masculina y la cultura femenina deben compartir espacios, creando unas relaciones nuevas donde el poder sea compartido por la diversidad humana (SARRIÓ CATALÁ y otros, 2004, p. 213).

Con base en la revisión realizada, se concluye que la perspectiva transversal de género aplicada al ámbito escolar enfoca un desequilibrio en la educación actual, inclinado hacia la herencia y esencia del patriarcado, así como la desatención a la diversidad y multidimensión pedagógica (SANTOS GUERRA, 2007, p. 56). Asimismo, por su misión de hacer patente las deficiencias del régimen social y el quehacer educativo contemporáneos, el enfoque de género tiene el potencial de coadyuvar a un escrutinio crítico y un abordaje diferenciado por parte de la administración escolar, procesos donde el papel directivo sería primordial.

En el camino, es de esperar que surjan sesgos, resistencias personales e institucionales, y que se agranden brechas respecto a la problemática de género y la educación (ANGUITA MARTÍNEZ y TORREGO EGIDO, 2009;

CAPLLONCH BUJOSA y otros, 2012; LIZANA MUÑOZ, 2009; REBOLLO, VEGA y GARCÍA-PÉREZ, 2011). Sin embargo, las discrepancias entre el desempeño actual y el deseado de los sistemas escolares estarán presentes siempre (HOY y MISKEL, 2013, p. 33), por lo que se invitaría a considerar estos hechos como oportunidades para cambio y evolución en Iberoamérica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUITA MARTÍNEZ, R. y TORREGO EGIDO, L. (2009). «Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), pp. 17-25.
- BOSQUE, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. España: RAE. Disponible en: <http://web.ua.es/es/cem/documentos/informe-de-la-rae.pdf>.
- CAPLLONCH BUJOSA, M., ALEGRE BENERIA, R. M. y PÉREZ GRANDE, M. D. (2012). «Luces y sombras en la formación sobre prevención y violencia de género. Valoración y percepción del profesorado, estudiantado y movimientos sociales». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(1), pp. 57-74.
- CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED) (2009). *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje* (2.ª ed.). Textos del Caracol, n.º 1. México: Autor. Disponible en: www.censida.salud.gob.mx/descargas/10recomendaciones.pdf.
- DE CARVALHO, M. P. (2010). «Niños y niñas en la enseñanza básica de Brasil». En MINGO, A. (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. DF.: UNAM, IISUE, pp. 199-236.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F. y otros (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. D.F.: Trillas.
- FREIXAS, A. y FUENTES-GUERRA, M. (1994). «La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un resto en la actual formación del profesorado». *Revista de Educación*, 304, pp. 165-176.
- GABALDÓN, P. (2013). *Investigaciones y Publicaciones 2013 (I). Mujeres en los Consejos de Administración y en la Alta Dirección en España*. Madrid: Centro de Gobierno Corporativo.
- GARCÍA MESEGUER, A. (2001). «¿Es sexista la lengua española?» *Revista Panace@*, 2(3), pp. 20-34.
- GARCÍA PRINCE, E. (2008). «Las mujeres y el enfoque de género en las teorías y disciplinas de la gerencia». *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 9(23), pp. 17-54. Venezuela: Revele.
- HOY, W. K. y MISKEL, C. G. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice* (9.ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA DE MÉXICO (INEGI) (2013). *Mujeres y hombres en México 2012*. Aguascalientes: INEGI.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INMUJERES) (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: una herramienta didáctica para la capacitación en la*

administración pública. México: Autor. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/acticultu/GUAMETODOLOGICA2.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INMUJERES) (2012). *El modelo de equidad de género (MEG)*. México: Autor. Disponible en: www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/index.php/programas/modelo-de-equidad-de-genero.

LAMAS, M. (1995). «La perspectiva de género». *Revista de Educación y Cultura de la SEC*, 47 del SNTE. La tarea, 8, pp. 14-20.

LIZANA MUÑOZ, V. A. (2009). «Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 69-81.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (1999). «El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa». *Contextos educativos*, 2, pp. 181-192.

MORENO, E. (2007). «La transmisión de modelos sexistas en la escuela». En SANTOS GUERRA, M. A. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó, pp. 11-32.

NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (2.ª ed.). Vitoria-Gasteiz, España: Ediciones La Llave.

NARANJO, C. (2013). *La revolución que esperábamos* (2.ª ed.). Barcelona, España: La Llave.

PIUSSI, A. M. (1999). «Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación». En LOMAS, C. (comp.), *¿Iguales o diferentes?* Barcelona, España: Paidós Educador, pp. 43-68.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018 (PND) (2013). México: Gobierno de la República. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018 (PSE) (2013). Diario Oficial de la Federación, Segunda sección, 13 de diciembre de 2013. Disponible en: www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid, España: Espasa. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae>.

REBOLLO, M. A., VEGA, L. y GARCÍA-PÉREZ, R. (2011). «El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo». *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), pp. 311-323.

REINOSO CASTILLO, I. y HERNÁNDEZ MARTÍN, J. C. (2011). «La perspectiva de género en la educación». *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28).

ROGERS, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2007). «Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares». En SANTOS GUERRA, M. Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó, pp. 53-70.

SARRIÓ CATALÁ, M., RAMOS LÓPEZ, A. y CANDELA AGULLÓ, C. (2004). «Género, trabajo y poder». En BARBERÁ HEREDIA, E. y MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (coords.), *Psicología y género*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall, pp. 193-216.

- SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (SEDESOL) (2011). *Manual para uso de lenguaje incluyente en textos y comunicados oficiales*. México: INDESOL. Disponible en: www.indesol.gob.mx/work/models/web_indesol/Resource/244/1/images/Manual%20Lenguaje_incluyente.pdf.
- SIMÓN, M. E. (2007). «Tiempos y espacios para la coeducación». En SANTOS GUERRA, M. Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó, pp. 33-52.
- SKRLA, L., MCKENZIE, K. B. y SCHEURICH, J. J. (2009). *Using equity audits to create equitable and excellent schools* [Auditorías de equidad para crear escuelas equitativas y de excelencia]. Thousand Oaks, CA: Corwin. Reseñado por R. E. VELLOSO y C. KLERIAN, en *Reseñas Educativas*, 13, 2 de septiembre de 2010.
- STROMQUIST, N. P. (2010). «Políticas educativas y género: un análisis comparativo de las intenciones y conductas del Estado». En A. MINGO (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. D. F.: UNAM, IISUE, pp. 55-78.
- TOMÉ, A. (1999). «Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención)». En C. LOMAS (comp.), *¿Iguales o diferentes?* Barcelona, España: Paidós Educador, pp. 171-198.
- UNIVERSIDAD DE MURCIA (2013). *Guía de uso no sexista del vocabulario español*. España: Autor. Disponible en: www.um.es/u-igualdad/documentos/guia-leng-no-sexista.pdf.
- ZAPATA GALINDO, M. (2010). «La equidad de género en las universidades alemanas». En A. MINGO (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. D. F.: UNAM, IISUE, pp. 109-152.

LAS TABLETAS Y LA GESTIÓN DE LOS CONTENIDOS DIGITALES EN LOS CENTROS ESCOLARES

Ángel San Martín Alonso *, José Peirats Chacón **, María López Marií***

Las capacidades humanas [...] son aquellas que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar (Martha Nussbaum, p. 48).

SÍNTESIS: El objetivo de este trabajo es analizar las transformaciones que se están experimentando en la enseñanza a partir de la sustitución de los libros de texto por dispositivos móviles, como por ejemplo la tableta. La implantación de estas tecnologías pone el énfasis en las estrategias de gestión de contenidos y de conocimientos. A partir de este supuesto, planteamos la recogida de datos en un centro público y en otro concertado de la Comunidad Valenciana, entendiendo que esta variable es fundamental para comprender la naturaleza de las estrategias de innovación con nuevos dispositivos. Los datos se han recogido y tratado mediante técnicas de carácter etnográfico, previa negociación del acceso. Los primeros resultados apuntan a que la transferencia de las tecnologías móviles a las aulas significa un aumento de la autogestión del proceso de aprendizaje, y que el modelo es más vertical en los centros concertados que en los públicos. Además, en ambos casos el protocolo está orientado por los agentes e instancias de las tecnologías, y no tanto por los responsables de la educación.

Palabras clave: economía del conocimiento | gestión; formación de profesorado | medios didácticos | prácticas de enseñanza | currículo.

OS TABLETS E A GESTÃO DOS CONTEÚDOS DIGITAIS NOS CENTROS ESCOLARES

SÍNTESE: O objetivo deste trabalho é analisar as transformações que se estão experimentando no ensino a partir da substituição dos livros de texto por dispositivos tecnológicos, como, por exemplo, o tablet. A implantação destas tecnologias põe a ênfase nas estratégias de gestão de conteúdos e de conhecimentos. A partir deste suposto, propusemos a coleta de dados em um centro público e em outro misto (público-privado) da Comunidade Valenciana, entendendo que esta variável é fundamental para compreender

* Coordinador del Grupo de Investigación Curriculum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE; www.uv.es/crie/).

** Miembro y encargado de la gestión del Grupo de Investigación CRIE (UV-0347) de la Universitat de València.

*** Colaboradora del Grupo de Investigación CRIE y maestra de Educación Primaria y Pedagogía Terapéutica.

a natureza das estratégias de inovação com novos dispositivos. Os dados foram coletados e tratados mediante técnicas de carácter etnográfico, prévia negociação do acesso. Os primeiros resultados apontam que a transferência das tecnologias móveis às salas de aula significa um aumento da autogestão do processo de aprendizagem e que o modelo é mais vertical nos centros mistos (público-privado) do que nos públicos. Ademais, em ambos os casos o protocolo está orientado pelos agentes e por instâncias das tecnologias e não tanto pelos responsáveis da educação.

Palavras-chave: economia do conhecimento | gestão | formação do professorado | meios didáticos | práticas de ensino | currículo.

TABLETS AND MANAGING DIGITAL CONTENTS IN SCHOOLS

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyse the changes that are being experienced in teaching from replacing textbooks for mobile devices such as tablets. The implementation of these technologies emphasizes strategies for content management and knowledge. From this assumption, we proposed to collect data in a public school and in a state funded school in Valencia, understanding that this variable is fundamental for understanding the nature of innovation strategies with new devices. Data were collected and processed using ethnographic techniques, after negotiating access. Early results suggest that the transfer of mobile technologies into the classroom means an increase of self-management of the learning process and that the model is more vertical in funded than in public schools. Moreover, in both cases the protocol is guided by the agents and agencies of technologies, rather than by those responsible for education.

Keywords: knowledge economy | management | teacher training | teaching aids | teaching practices | curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

Arrecian las críticas contra el libro, en general, y en particular contra los libros de texto manejados en la enseñanza para mediar en la producción y distribución del conocimiento. Sencillamente, el paradigma está cambiando, y entre otras cosas se pone en circulación una nueva terminología con la que tejer el discurso que legitime las prácticas emergentes. Los términos surgidos a la sombra de las últimas innovaciones tecnológicas son los de *objeto de aprendizaje*, *web 3.0*, *MOOC*, *PLE*, *aprendizaje expandido* o *i/m/b-learning*, etcétera.¹

¹ Literatura de urgencia sobre la transferencia a la enseñanza de los últimos dispositivos tecnológicos se puede encontrar, entre otras publicaciones recientes, en *Comunicar*, 44; *Profesorado*, 18(1); *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28.1); *RUSC*, 12(1), y *Educación XXI*, 18(2).

Cuando más arrecian las campañas contra los sistemas públicos de enseñanza y de desprestigio de la función docente, ¿es tan urgente, parafraseando a Nicholas Burbules, especular sobre las posibilidades pedagógicas del *m-learning*? ¿No es mostrar con ello el descarnado etnocentrismo de la parte más acomodada del mundo?

Sin duda, al igual que sucede en otros ámbitos productivos, en la escuela también se está generando un nuevo entorno de trabajo, que tal vez no sea tanto «virtual», aunque así se le designe, como «vicario». Un entorno en el que las herramientas ya no son prioritariamente materiales sino simbólicas, porque se ocupan del tratamiento de datos e información. Por tanto, se puede mantener que el proceso productivo se define fundamentalmente en términos de *gestión de información susceptible de ser transformada en conocimiento*. Pero nada hay en los dispositivos tecnológicos que garantice que los usuarios acaben dando ese paso de desarrollo cognitivo en las aulas.

Los cambios se van produciendo poco a poco, y de vez en cuando salta la sorpresa. Tal es el caso de la reciente y llamativa noticia surgida en Finlandia sobre la eliminación de la escritura cursiva a favor de la enseñanza de la mecanografía (BARNÉS, 2014). Ante estos hechos –no siempre perceptibles, pues se opera con intangibles–, cabe plantearse algunas preguntas: ¿Qué iniciativas y proyectos contribuyen a consolidar estos cambios? ¿Cómo intervienen las administraciones educativas? ¿Se comportan de la misma manera los centros escolares públicos que los concertados? Trataremos de apuntar alguna respuesta en las siguientes páginas.

2. LA REESTRUCTURACIÓN ORGANIZATIVA DEL TRABAJO EN LOS CENTROS

Es evidente que la innovación tecnológica está incidiendo de forma decisiva en los cambios estructurales experimentados por la organización *fordista* de la producción, ya sea de bienes materiales, de servicios, y ahora también de los calificados como «intangibles», que vamos a tratar de explicar. Para dar soporte a estos nuevos productos aparece un tipo de organización mucho más lábil, caracterizada como «flexible» (CORIAT, 1976; CARNOY, 2007). En este sentido Alonso (2007) plantea que la «flexibilidad productiva» en la que nos hemos instalado significa que de la «cuantitativa y abarataadora producción *fordista* (más productos, más baratos y más trabajo), hemos pasado a una flexibilidad *postfordista*, en la que todos los medios fluctúan según ciclos muy rápidos del mercado». Fluctuaciones que afectan igualmente a la fuerza de trabajo, ya sea en su formación como en el acceso y permanencia en el puesto de trabajo.

Según mantiene Coriat (1991), entre otras tecnologías, fue el cronómetro el que hizo posible el control de las tareas productivas y, por tanto, facilitó la implantación del *taylorismo*. Constatación que nos permite aventurar el supuesto según el cual los artefactos digitales son hoy el cronómetro de antaño y, entonces, la piedra angular sobre la que se mantienen las organizaciones flexibles de la actual economía del conocimiento.

Los dispositivos actuales no solo establecen un patrón y controlan el tiempo de ejecución de tareas, sino que también *interiorizan* el conocimiento tácito del operario —es la tecnología incorporada— que se manifiesta mecanizando la gestión del proceso productivo. Lo cual no sucede por casualidad, sino como consecuencia de la división social del trabajo que alientan las políticas neoliberales; las mismas que, a pesar de la peculiaridad tecnológica de cada organización (ALCAIDE CASTRO, 1983; SENNETT, 2009), imponen la presencia de unos medios digitales con el propósito, no siempre explícito, de alterar la constitución de la organización receptora.

La economía del conocimiento no solo pone el énfasis en la reestructuración de la organización del trabajo productivo, sino también en la valorización de un «producto» diferente. En el argot al uso, se habla de los productos «con valor añadido»; en definitiva, un intangible con especial implicación del conocimiento más avanzado. Es un proceso sutil mediante el cual se le atribuye mayor valor de uso y de cambio a los bienes y servicios inmateriales (una asesoría o una aplicación informática para resolver un problema particular, por ejemplo) que a los propiamente tangibles a producir en centros deslocalizados.

En cualquier caso, no hay duda que la proliferación de fuentes digitales de información favorece dimensiones distintas del aprendizaje a las del currículo convencional (BURBULES, 2000).

2.1 MÁS GESTIÓN Y MENOS PEDAGOGÍA

El planteamiento apenas bosquejado más arriba es el que se propone transferir las innovaciones tecnológicas más avanzadas a los sistemas escolares, como por otra parte siempre se ha pretendido en la historia reciente de la escuela; en especial, las innovaciones relacionadas con el tratamiento y la difusión de la información. El problema que aflora en este caso, con frecuencia ocultado, es que el «proceso productivo» de la enseñanza, por más atractivo que resulte, no es homologable al de producción de un cartel publicitario o del procesamiento de datos, como tampoco lo fue en la época de la escuela que aplicaba el *fordismo* a través de la pedagogía por objetivos. Pero es que

las llamadas industrias creativas, como señalan Bouquillion y otros (2011), los contenidos e incluso los medios escolares pasan a ser objetivo de esta industria, que los aborda como un producto comercial más.

En el ámbito escolar la cuestión es que si, por un lado, la mera presencia en las aulas de las tecnologías más avanzadas no generan prácticas pedagógicas más innovadoras, y por otro lado, no está en absoluto claro en qué mejoran los aprendizajes y las conceptualizaciones entre los estudiantes, una posible tercera vía –la que sin duda parece ser más exitosa– es proyectar estos nuevos medios en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el *management* de las tareas pedagógicas.

Algo así es lo que consideramos que está sucediendo con la implantación en los centros escolares de las tabletas digitales, lo que como mínimo constituye un paso más en la dirección de digitalizar el encuentro didáctico, un paso hacia la reestructuración de su organización y la desmaterialización del mismo. Todo esto da lugar a que los docentes / discentes, ahora usuarios / clientes, interactúan para gestionar su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en ocasiones sin más apoyo institucional que el acceso a la plataforma corporativa. Recordemos la doble función del interfaz: expresa lo que se ha de hacer y a la vez registra lo que se hace, sin aplicar ningún reglamento democrático sino el inapelable código binario. Pese a todo, como se afirma en el informe sobre América Latina, el apoyo de los gobiernos de la región a la web 2.0 hace posible que «el usuario es a su vez consumidor, productor y curador de contenidos» (LUGO, M. E. y otros, 2014).

Mediante la implantación de estas tecnologías móviles –y, por tanto, ubicuas–, la apropiación del conocimiento se convierte en un proceso de gestión de cada individuo, sin apenas apoyo de la trama instituida del sistema escolar. Dicho en pocas palabras, tanto el enseñar como el aprender se resuelven en la gestión de contenidos por los propios interesados. Tal vez por esta razón se recomienda en un informe de la Unión Europea (EU, 2013) que la implementación de las TIC desde las instancias centrales debe orientarse mediante políticas de «gestión eficiente del aprendizaje».

Es así como nos encontramos con la *gobernanza* que reclama el Banco Mundial o el *gerencialismo* del que hablan otros autores. Para Drucker (1993) la «revolución de la gestión» producida en el último cuarto del siglo pasado ha conseguido relegar a un segundo plano los tradicionales «factores de producción», lugar que ahora ocupa el de «gestión». En la coyuntura actual, mantiene este economista, la gestión es «proporcionar saber para averiguar en qué forma el saber existente puede aplicarse a producir resultados». Cualquiera sea su misión, las organizaciones se constituyen en torno a la función de gestión, por cuanto van a guiar y mejorar constantemente

el proceso productivo. Modelo gerencialista este que, según Gómez Llorente (2000), provoca la «erosión interna» de la organización y sus dimensiones instituyentes. En palabras de Walker (2002), los modelos basados en el gerencialismo «dan entrada a las élites económicas que se alejan considerablemente de los objetivos propuestos por las políticas que propugnan la descentralización en los sistemas educativos».

2.2 PRODUCCIÓN Y GESTIÓN DE CONTENIDOS EN LOS CENTROS ESCOLARES

A modo de boceto aproximado de un centro escolar, público o concertado (tomado a título de ejemplo en la Comunidad Valenciana), descubrimos que puede tener simultáneamente –y de hecho muchos lo tienen– acceso a una plataforma para la gestión administrativa (ITACA) y a otra para la académica (*Mestre a casa*), ambas facilitadas por la Generalitat. Además, pueden contratar los servicios de Tecnausa-SGD para la gestión cotidiana de faltas, la instalación de plataformas como *Moodle* (por citar la más extendida) para la actividad académica, y disponer además de un *blog* del departamento de orientación alojado en un servidor privado.

144

Todo este entramado de posibilidades tecnológicas en los centros suscita no pocos interrogantes, como por ejemplo por qué a los estudiantes se les prohíbe el móvil en clase pero al profesorado no, o si el «consentimiento informado» es suficiente para que una empresa privada almacene y custodie ficheros con los datos académicos y disciplinarios de los estudiantes o los registros de las videocámaras instaladas en la entrada del centro. Por otra parte, la operatividad de estas plataformas depende en gran medida de la conectividad que disponga cada centro, que es bastante deficiente en esta comunidad y que da pie a iniciativas de copago por parte de las familias.

Como señala Bianchini (2013), el soporte y los contenidos recogidos en los libros de texto constituyen el elemento clave de una concepción particular, tanto de la educación reglada como de la sociedad que la cobija. De manera que el cambio de esta pieza implica retocar todo el modelo de enseñanza obligatoria y graduada, tal como se conoce en los países más desarrollados. La incorporación ahora de la tableta al aula no implica más que aumentar el uso de herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, presente ya en otros muchos entornos productivos y de ocio.

¿En qué medida esta presencia puede provocar cambios en el modelo de escuela? Para el historiador Choppin (2008) no está claro que las nuevas herramientas digitales vayan a desplazar totalmente al libro de texto, pero

lo que sí es evidente, tal como ponen de manifiesto numerosos estudios, es que este instrumento debe compartir la condición de fuente de conocimiento con otros muchos medios; entre los cuales, además del ordenador portátil o el teléfono móvil, está la tableta digital. Constata que esta conjunción de diferentes medios ha sido una constante de la escuela moderna, y ahora sucederá otro tanto, si bien a esta nueva circunstancia deberán tomarla en consideración los editores y docentes para darle un nuevo formato y uso al recurso del libro de texto.

El que la tableta haya de compartir protagonismo con otros medios didácticos, permite pensar que se está evolucionando hacia un modelo de gestión (*management*, en el sentido tecnocrático del término) mediante el cual mantener el control sobre los conocimientos que se producen y reproducen en las aulas. No parece que en el contexto de las organizaciones escolares se vaya a consolidar lo que algunos califican como «modelo de gestión no jerárquica», pues, como señalan Díaz, Cívís y Longás (2013), más bien está sucediendo lo contrario.

Una de las respuestas para coordinar organizadamente la producción y distribución de contenidos es lo que se viene llamando *gobernanza* o *reforma gerencial* (VERGER, 2012). Para este autor, los principios invocados por tales reformas son los de elección escolar, autonomía de gestión de los centros, competencia y gestión por resultados, etc. Con ello, el objetivo es colocar al sector privado en el sistema público de educación. El argumento es que, según Verger, «el sector público debería aprender de la cultura gerencial del sector empresarial y adoptar sus normas, valores y técnicas».

En el ya citado informe sobre América Latina, se reconoce el buen entendimiento, en aras de la gobernanza, entre los estados y el sector privado de las TIC (LUGO y otros, 2014); y las posibles discrepancias entre ambos se neutralizan mediante la proliferación de acreditaciones y evaluaciones «cada vez más intrusivas y punitivas», como da cumplida cuenta la LOMCE.

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La tesis central de este trabajo es que, en la actualidad, la transferencia de tecnologías a los sistemas escolares pone el acento en la gestión del conocimiento, como estrategia fundamental y prioritaria. A su amparo nos hemos propuesto indagar, en el trabajo de campo, sobre las similitudes y diferencias en el protocolo que siguen los centros escolares en el proceso de incorporación de las tabletas digitales a sus prácticas de aula, en sustitución de los libros de texto tradicionales.

Este trabajo forma parte de la segunda fase de nuestra investigación acerca del proceso de transición del libro de texto impreso al digital en los centros escolares². Si en la primera nos proponíamos analizar e identificar las principales estrategias de la industria editorial en el diseño y comercialización del libro de texto en soporte digital, ahora nos fijamos en las prácticas concretas que se llevan a cabo en las escuelas.

En nuestro estudio hemos optado por un diseño metodológico etnográfico. En el sentido que lo plantea Ruiz (2012), podemos definirlo como una investigación social en la que se da una insistencia especial en la recogida esmerada de datos (diarios, notas, baremos, ejemplos, grabaciones...) y en las observaciones prolongadas y sistemáticas. Lejos de ser una actividad unidimensional y lineal, el análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular: no solo se observan y se graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), a lo que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve. En síntesis, se posibilita un enfoque interpretativo, naturalista y descriptivo de los datos obtenidos a través de los significados que los participantes les dan (ANGROSINO, 2012; GIBBS, 2012).

146

Este trabajo se plasma en un estudio de casos porque se aplica a contextos naturales y tiene carácter holístico (BARTOLOMÉ, 1992), y para poder llegar en definitiva a la comprensión de su actividad en circunstancias concretas, así como su particularidad y a la vez complejidad (STAKE, 1998). En los criterios de selección hemos tenido en cuenta varias situaciones; por un lado, hemos volcado nuestra atención en dos centros escolares distintos en cuanto a su naturaleza, al ser uno de ellos público y el otro concertado; por otro lado, hemos considerado la facilidad ofrecida para el acceso a sus instancias y las garantías recibidas de colaboración, condiciones a veces muy complicadas de conseguir a priori.

Por último, hemos escogido centros que formaran parte de los seleccionados en el último programa experimental de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana relacionado con la implementación de las tecnologías educativas (CECD, 2013). Este programa señala:

Las tabletas son dispositivos intuitivos, que se integran de forma natural a las capacidades que los jóvenes han desarrollado a partir de

² Proyecto de Investigación «Análisis de la transición del libro de texto tradicional al digital en los niveles de enseñanza obligatoria» (Ref. UV-INV-PRECOMP12-80769). Forma parte del trabajo de reflexión conjunta de algunos componentes del Grupo de Investigación CRIE (Currículum, Recursos e Instituciones Educativas, UV-0247) de la Universitat de València.

otros dispositivos que siguen la misma lógica. Las tabletas consiguen que la tecnología se integre en nuestro día a día de manera invisible (CECD, 2013).

Y en su objetivo general, persigue fomentar el uso de libros de texto digitales utilizando las tabletas como soporte físico.

En la primera convocatoria, anteriormente mencionada, han sido 25 los centros de carácter público y concertado de las tres provincias los que finalmente han sido admitidos, con objeto de integrar este soporte en sus aulas de quinto de Primaria.

En este contexto, y teniendo en cuenta los supuestos anteriores, el trabajo se ha concretado con una serie de instrumentos metodológicos, como entrevistas (a directores, coordinador TIC, tutores, responsable de proyecto, padres...) y grupos de discusión (de docentes de un centro, de padres del otro). A través de estos instrumentos, hemos obtenido diferentes opiniones, expectativas y valoraciones sobre el programa.

Del mismo modo, también hemos llevado a cabo, a lo largo del proceso, una serie de observaciones en las aulas de quinto de Primaria de los dos centros, donde se están realizando las actividades mediadas con la tableta digital, además de entrevistar a sus alumnos. También hemos analizado la documentación disponible, tanto la institucional como la generada por el propio centro, acerca del programa, lo que nos ha facilitado información acerca de la normativa, los procedimientos, los aspectos administrativos, etc., todos aspectos esenciales para llegar a la comprensión de las situaciones sujetas a investigación, al ser «fuentes potencialmente reveladoras, ya que generan un contexto en el cual se puede profundizar en el significado» (EISNER, 1998).

El fin de todo este dispositivo metodológico ha sido obtener información relevante para articular respuestas razonables a las tres grandes cuestiones que orientan nuestra indagación:

- a) Las tabletas en las aulas prefiguran un modelo autorregulado de gestión de contenidos, cuya lógica es deudora del sistema técnico y no tanto del didáctico.
- b) La implantación de las tabletas en las aulas sigue el modelo curricular heredado de la época dominada por los libros de texto, sin que se valoren las consecuencias de semejantes cambios.
- c) El patrón seguido en los centros viene establecido, prioritariamente, por las empresas proveedoras de los productos tanto de equipamiento como de acceso a los contenidos curriculares.

4. EXPOSICIÓN Y COMENTARIO DE RESULTADOS

Iniciamos este apartado, por si fuera una profecía autocumplida, con las palabras del director de Google Work. Este alto ejecutivo señalaba no hace mucho:

Hay que permitir a los empleados trabajar de la forma en la que viven. Son más productivos, eficientes, leales a la compañía e innovadores si les dota de las herramientas con las que se sienten cómodos³.

¿Será este el caso de los agentes escolares que enseñan y aprenden con tabletas?

A partir de la abundante documentación y datos recabados, planteamos aquí una primera interpretación; y lo hacemos tomando los incidentes críticos que detectamos en los documentos y relatos grabados, para ahora interpretarlos en función de las tres cuestiones que orientan este trabajo.

4.1 MODELO EMERGENTE DE GESTIÓN DIDÁCTICA

En el centro público

Una de las primeras cuestiones a clarificar es si los contenidos que circulan en el soporte de la tableta son de elaboración propia o ajena. Sobre el particular, la tutora del centro público planteaba lo siguiente⁴:

Yo imparto cuatro asignaturas y he preparado todo el material [aunque] los últimos temas de Conocimiento del Medio, por ejemplo, ya no me daba tiempo y utilicé unas unidades que vi por internet [...] me gustaron y estaban bien (CEIPET1, p. 8 y p. 10).

Sin embargo, para trabajar de esta manera con la tableta, como con cualquier otro recurso didáctico, tecnológico o no, se requiere del profesorado una serie de condiciones. Una de ellas es la experiencia acumulada con los medios y la formación recibida. En el caso de la profesora que nos ocupa, el coordinador TIC de su centro manifestaba:

Es una persona que lo ha podido hacer, porque es una persona con mucha práctica, con una experiencia previa de trabajo con TIC en el aula, y con una forma de trabajar por proyectos con TIC extra; si no, no lo hubiera podido hacer (CEIPECTIC1, pp. 426-428).

³ Entrevista a Isaac Hernández en *Ábaco*, n.º 66, p. 16, invierno 2014.

⁴ La profesora utiliza el catalán para expresarse. Con su autorización, hemos traducido su testimonio al castellano.

Para este coordinador, la formación de partida del profesorado es un factor determinante del éxito o fracaso de la aplicación de cualquier tecnología. En términos generales, cuando el profesorado se resiste a aplicar un determinado medio, es porque no se siente seguro y percibe que le faltan los conocimientos para manejarlo con los estudiantes. Por ello insiste en que se ha de potenciar la formación en los centros para superar estas resistencias, las cuales no son exclusivas de los docentes.

Tanto este coordinador TIC como algunos otros docentes reconocen que los alumnos tampoco llegan con los conocimientos suficientes como para poder trabajar en cualquier proyecto. Según la tutora antes aludida:

A ver... yo tenía cosas de recursos *online*, tenía material visto, sabía que por internet hay muchas cosas [...] porque claro, yo quería trabajar así, por proyectos [...] pero después, si no tienen experiencia los niños, hay muchos problemas, si no saben les cuesta mucho (CEIPET1, p. 8).

En el centro concertado

Por lo que se refiere al centro concertado, la formación del profesorado tiene un cariz algo diferente, o al menos en tales términos lo plantea su director de Secundaria. A partir de un primer contacto con Apple y recibida su formación, deciden introducir el iPad en el centro:

Apple tiene un curso que se llama «Aprender con el iPad», que es como una formación básica no tanto del uso del dispositivo sino de cambiar la educación [...] y al final del curso pues dicen «esto lo podemos hacer con este aparato». Y entonces yo recuerdo que volví diciendo «tenemos que implantar el iPad» (p. 9).

Otra directora del mismo centro, pero de Primaria, señalaba que la formación (en otros países, como EE.UU., la división Educación de Apple se organiza de otra manera) es promovida por los distribuidores en los centros educativos que adquieren su producto, siendo de dos tipos: APD, para sesiones de desarrollo destinadas a profesionales distinguidos, y ACIP, «acción aprendiendo con el iPad». Sin embargo, el nivel de profundidad de la formación es proporcional al volumen de productos adquiridos, y puede tener un coste para el centro.

Esta formación la hace, la promueve el distribuidor en los centros. Alguna es aplicada al centro, con lo que tiene un coste. En muchos otros casos va en función del volumen: si tú compras no sé cuántos, entonces yo te pongo una sesión adrede, o te pongo dos (CSRED D2, p. 4).

Por otra parte, hemos percibido la existencia de diversos tipos de figuras vinculadas con este tema: el APD (*Apple Professional Development*,

profesional desarrollador), como figura de tipo técnico, y el ADE (*Apple Distinguite Educator*, educador distinguido), como figura pedagógica. El director de Secundaria apunta que, en estos momentos, ambas figuras se están fusionando; en su caso, él es ADE mientras que la directora de Primaria es APD. Ambos son los encargados de dar la formación organizada y realizada a través de su distribuidor en los centros.

No obstante, explican que la distribuidora ha pedido colaboración a otros ADE y APD de –parece ser– varios centros, para la revisión y el diseño de nuevos cursos, en vistas a conseguir unir la parte técnica de las capacitaciones (que es la que predomina en la actualidad) con la pedagógica.

En este aspecto, la valoración que realizan ambos directores es que actualmente los cursos están centrados en el uso de aparato, y que son poco didácticos. Esto nos lleva a señalar que la formación recibida hasta el momento está centrada en el producto, y que la necesidad de dar el salto hacia una formación que tenga en cuenta *la didáctica del producto* es un aspecto que aún no se ha logrado conseguir.

Todo ello nos lleva a plantearnos algunos interrogantes, como por ejemplo, en este contexto, ¿qué papel juega la administración educativa en el balance entre centralismos y desconcentración?

150

Sabemos que desde Conselleria se ha facilitado una plataforma digital (*Blinklearning*) donde las editoriales han publicado sus contenidos digitales. No obstante, pese a lo que se había vendido, esta plataforma no es considerada oficial, pues es de acceso libre a cualquier usuario. Como define la directora del centro público:

Simplemente las editoriales irían a hablar con ellos y les dirían divulgar a la gente que vayan todos allí. Porque es la plataforma que tenían oficial y lícita para publicar sus contenidos. Me refiero a que [...] y para de contar, porque ahí puede acceder cualquiera (CEIPED1, p. 260-262).

En el segundo caso analizado, tanto el director de Secundaria como su par de Primaria, señalan:

El tema de los contenidos lo hemos organizado de dos maneras: al principio les dimos libertad a los profesores que hicieran lo que quisieran, y la mayoría optó por hacer materiales propios (p. 15). ¿Y las editoriales? No saben por dónde tirar (CSRED D2, p. 5).

Concluimos, entonces, que con el iPad y con lo que está poniendo en marcha Apple, el programa no tendría continuidad, pues el profesor accedería a través de la red a otros contenidos que no están empaquetados

por una editorial. Por eso, cuando los dos directores argumentan sobre este cambio, apuntan a la posibilidad de hacer un cobro anual por acceder a un contenedor de contenidos. Estos contenidos, además, serían editables por parte del profesor, lo que supondría romper con la hegemonía actual de las editoriales y dotar al profesorado de nuevas herramientas y posibilidades en la edición de contenidos, pero también reducir el volumen de negocio –y, por tanto, de beneficios– de las editoriales. Parece ser que, actualmente, ese es uno de los focos del debate.

Pero el director de Secundaria del centro concertado ve de otro modo la relación con la Administración, respecto a la cual operan con mayor autonomía. Manifiesta su punto de vista en los siguientes términos.

Hemos recibido dos o tres llamadas al principio del curso: ¿cómo va todo?, ¿tenéis algún problema? [...]; una reunión en el CEFIRE que no llegó a más que explicar qué es una tableta digital, porque era básica, y encima entraron diciendo que de Apple no íbamos a hablar [...] Entonces, ¿qué hacemos?, ¿nos vamos?, ¿nos quedamos a ver qué contáis? [...] Y luego dos o tres llamadas de teléfono con una técnica y una reunión que tuvimos hace nada en Consellería, pero creo que fue para que nadie diga que no nos han dado un trato válido (p. 23).

Para concluir, y también como ejemplo del trato institucional, consideramos de sumo interés el punto de vista explicitado por el coordinador TIC de un colegio público valenciano respecto a las competencias del servicio técnico de la Consellería:

Ellos nos solucionan muchos de los problemas por el hecho de que se conectan de forma remota a nuestro servidor. A lo mejor es un proceso que no has adaptado bien o ha dejado de funcionar [...] y ellos lo solucionan. Pero también hacen cosas, como desconectar el servidor sin avisar que lo van a hacer, que me parecen intromisión. Sobre todo porque nunca te dan explicaciones.

4.2 REDEFINICIÓN DE LA FUNCIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO CON LA PRESENCIA DE LAS TABLETAS

Tal como expusimos más arriba, el libro de texto es la piedra sobre la que se mantiene todo un edificio pedagógico, con múltiples implicaciones a muchos niveles. Entre otras, que ha sido en medio de los muros de ese edificio donde se han socializado profesionalmente la mayoría de los docentes a quienes ahora se les pide que «traicionen» esa experiencia y sus expectativas profesionales. Por tanto, no debe sorprendernos que el profesorado se

muestra reticente a dejar sin más de utilizar en sus clases el libro de texto. Así se ve el problema desde ambas direcciones.

Desde la dirección del centro público se argumentaba:

La gente principalmente tenía miedo a dejar el papel y a dejar de escribir. Pensaban que la tableta sería lo único que mirarían sus hijos durante la jornada escolar. Les comentamos que no, que era la herramienta que más utilizaríamos, pero no la única; igual que cuando utilizan el libro de texto (CEIPED1, p. 76-79).

Por su parte, el director del centro concertado sostiene:

Todos trabajan igual; lo que ocurre es que unos tienen una herramienta que facilita ese trabajo y otros siguen llevando el libro de texto en papel. Lo que no sigue es la cuestión de tema 1, tema 2..., sino que hoy, por el reto matemático que tienen que hacer, van a utilizar la página 20, porque hay un ejercicio que sirve, y mañana utilizarán el tema 8, que tiene más que ver con lo que están trabajando (p. 16).

Encuentran que ha habido más resistencia en cuanto a la cuestión metodológica que a la cuestión de los iPads. Pero ellos están tranquilos con su nuevo plan de trabajo porque, como bien dicen, «nosotros no dejamos de cumplir los contenidos mínimos, porque tenemos una programación» (p. 21).

152

En este aspecto, el metodológico, inciden profusamente ambos casos. En el centro concertado decían:

¿Qué ocurre en los colegios, sobre todo privados? Que esto les da caché. O sea, tener iPad en este momento da caché, y simplemente lo sustituyen. Dejan el libro en papel y tienen el libro aquí [*hace referencia al iPad*] Pero... ¡vaya libro más caro! ¿Por qué no hacen otra cosa si ellos no tienen un cambio mental? «Vamos a cambiar la educación porque la educación nos está fallando». No, yo tengo alumnos, cobro 800 euros al mes por alumno y a mí esto me funciona... y encima me da glamour tener un dispositivo Apple, que es caro. Y ya está, eso es una simple sustitución que no va a ningún sitio. Si tú formas a los centros en que la utilidad que te está dando este dispositivo va a ayudarte a cambiar la educación... es un poco el proceso y es un poco nuestro proyecto, porque se fundamenta nuestro proyecto en el cambio metodológico y no se fundamenta en el dispositivo (p. 13).

Sin embargo, en el centro público, la tutora y responsable del proyecto señalaba que su forma de trabajar siempre ha sido la misma:

Yo siempre hago trabajar a los niños. Yo siempre les he hecho trabajar, pero muchas veces los trabajos que les planteo no son tanto de hacer miles de

fichas como de trabajar cosas más creativas, buscar información, hacer un trabajo de una presentación (CEIPET1, p. 15).

Las consecuencias positivas son un aprendizaje más creativo y un mayor rendimiento, incluso en los alumnos con NEE, pero no por el instrumento como tal, sino por el uso de las TIC: «Eso da pie a hablar de más cosas o con más detalle. Tiene una visión más amplia de las cosas» (CEIPET1, p. 16).

Si ya es de por sí problemático abandonar el libro de texto, lo es mucho más si el dispositivo que lo va a sustituir les resulta desconocido a los docentes. Sobre este particular, la posición de los centros estudiados no es ni mucho menos equivalente. El concertado había anticipado algo más la situación que el público.

El director del centro concertado primero relata:

Nos llega de rebote una oferta de formación sobre el uso del iPad. Yo me había comprado el iPad y me parecía que aquello era bastante interesante, y fui. Entonces volví un poco con la idea de que teníamos que implantar el iPad (p. 9).

Durante el curso 2012-1013 el profesorado trabajó con el iPad y, según el director, la experiencia fue muy buena: «Ahí ya nos dimos cuenta de que con el Apple TV el iPad es más barato que una pizarra digital y con mucha más versatilidad (p. 10).

De este modo, continúa, «a mediados de curso nos planteamos que la cosa estaba bien, pero que la clave era ver qué pasaba con los alumnos» (p. 10). Así, en el marco de la última evaluación del curso de 4.º A de Ciencias, integrado por 15 alumnos, se compró un iPad para cada uno de ellos y se hizo el último trimestre sin libros. El director explica:

La verdad es que la cosa funcionó bien. Ellos estaban bastante ilusionados. Fallamos en una cosa, y es que tuvimos el miedo de que se lo llevaran a casa, de si lo rompen o no sé qué..., y ahora, un año después, a mí me da risa (p. 10).

Después del exitoso proyecto piloto con la clase de 4.º, las autoridades del centro decidieron seguir adelante con las tabletas en Bachillerato. Es justo en este momento cuando aparece el proyecto de Consellería, y lo ven como una oportunidad, pues ya llevaban dos años trabajando con las tabletas. De modo que deciden participar. El problema fue que el proyecto de Consellería era para 5.º de Primaria. Así es como lo resolvieron:

Hablamos con los profesores, y estuvieron encantados. Lo que hicimos fue buscar dos personas que lo vieran claro; dos personas con perfiles distintos, porque una ya estaba trabajando con el iPad y estaba más metida, y la otra tenía ganas pero no había tocado una tableta en su vida. Y entonces lo hicimos en 5.º también (p. 14).

4.3 SERVIDUMBRES DE LOS CENTROS AL ADOPTAR E IMPLEMENTAR LAS TABLETAS

En este apartado encontramos diferencias significativas entre los centros estudiados, en función de su titularidad. Mientras que en el concertado el proyecto es liderado por el equipo directivo, en el público, si bien participa el equipo directivo, el principal empuje viene de parte de la asociación de padres.

Hablamos, en primer lugar, de un colegio concertado y confesional que se encuentra dentro del programa de la empresa Plan Alfa S.A., que tiene como objetivo el asesoramiento y la orientación a los centros docentes e instituciones católicas en la implantación de las TIC, selección e integración de infraestructuras de informática y telecomunicaciones, desarrollo de aplicaciones web / informáticas y servicios ISP, así como de la atención de los procesos de formación del profesorado. Así se incluyen dentro de Educamos, la plataforma que utilizan en su día a día, siendo también el modelo de centros TIC por el que apuestan las escuelas católicas.

154

En principio, este centro, según el director, no parece haber tenido en su trayectoria anterior ninguna relación con las nuevas tecnologías. Sí tenía un aula de Informática, como las demás escuelas o centros, pero sin mayor relevancia. Es cuando empiezan unas obras y reformas cuando tiene lugar el *boom* de las pizarras digitales, a las que, como nos cuentan, ellos llegaron más tarde. Sellaron un primer acuerdo con una editorial que les regaló tres pizarras, pero luego otra editorial les ofreció dotar a todo el centro. El primer año les entregaban 12 pizarras, y al año siguiente las que faltaran, hasta llegar a 30. Pero decidieron detenerse en la primera etapa, porque los resultados no fueron óptimos. Así lo explican: «En Infantil [sirvió] un poquito, y en el primer ciclo de Primaria; pero en Secundaria se gastaban como proyector, es decir, los niños no salían a hacer ejercicios ni nada» (p. 8).

Así, decidieron invertir ese dinero en material, pero no en pizarras digitales, ya que pese a que los maestros estaban algo formados, no se les sacaba todo el provecho posible. Según el director, el problema estaba en el formato:

En la pizarra digital, el formato te dificulta más [de lo] que te favorece. Tienes que llegar, enchufar el ordenador, calibrarla cuando no va, tener exactamente el mismo *software*... si es la Smart Board no sé cuál o la Smart Board no sé qué, porque no es exactamente el mismo. Tienes una actividad preparada y al final requiere mucho esfuerzo. Te tiene que gustar mucho, entonces sí que le sacas una rentabilidad, pero no demasiado (p. 9).

En estos momentos, en el centro hay con iPads dos clases de 1.º de Bachillerato y dos de 5.º de Primaria, pero pretenden seguir con esta línea de trabajo para que en el próximo curso sean las dos clases de 5.º, 6.º y 1.º de la ESO, además de 1.º y 2.º de Bachillerato, con el objetivo final de que las de 5.º acaben todo el proceso formativo con esta línea de trabajo.

Mientras en el centro público las tabletas son de distintos modelos y marcas, en el concertado se opta exclusivamente por Apple. Aunque bien mirado, no está del todo claro quién eligió a quién, entre otras razones porque el centro en cuestión tiene la condición de formar parte de una red de centros, con lo que puede actuar como diseminador de la experiencia y, por tanto, promocionar las iPad.

De hecho, Apple Educación no vende directamente a tiendas o centros, sino a empresas que actúan como distribuidores. Estas empresas necesariamente tienen que cumplir o tener unos parámetros educativos. Ponen como ejemplo el caso de K-Tuin, que es una distribuidora de Apple que se hace competencia a sí misma, porque es tanto la tienda que vende como la división de formación. Para que una empresa distribuidora de Apple tenga división de formación se les exige tener personal dedicado a ese campo, y esta es una condición que cumple el centro concertado que nos ocupa, jugando así un doble papel: el de experimentador del dispositivo tecnológico y, al mismo tiempo, promotor comercial del producto.

5. CONCLUSIONES

Por una parte, y en relación con el primer interrogante de investigación, la implantación de las tabletas sigue poniendo el énfasis sobre la «gestión del conocimiento» que suplanta al método de enseñanza clásico, a la didáctica, al menos tal como la hemos venido entendiendo hasta ahora. El aprendiz, con la ayuda de los dispositivos tecnológicos, se ha empoderado hasta el punto de asumir a la vez el rol de docente y el de discente, el de productor y a la vez el de consumidor del conocimiento. Lo cual, a nuestro entender, exige analizar con mucha atención y sin servidumbres tecnicistas la micropolítica de los centros escolares, abocados a resolver las contradicciones

que en el quehacer diario les plantean estos dispositivos en los procedimientos de producción y reproducción de los saberes.

En relación con la segunda cuestión, cabe destacar que se adopta la tableta más por su valía intrínseca como tecnología ubicua que por lo que pueda aportar de original al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que resulta indudable es que la tableta delega en el usuario la capacidad de administrar tanto la subida y bajada de contenidos como el espacio y tiempo en el que realizarlas. Eso sí, siguiendo el protocolo que le impone no ya la institución sino la plataforma con la que opera. Estas circunstancias se seguirán compartiendo con el libro de texto, si bien no en el formato actual, pues habrá de compartir el desarrollo de currículos con otros medios tecnológicos, como en estos momentos las tabletas.

Respecto al último interrogante, destacamos que en el proceso de implantación de la tableta, tanto en el centro público como en el concertado, el liderazgo del equipo directivo es fundamental, si bien las motivaciones y circunstancias son muy distintas en uno y otro centro. Los puntos diferenciales tienen que ver con la relación que mantienen con los agentes tecnológicos, con la administración educativa y con las familias, tanto para autorizar como para cofinanciar este tipo de iniciativas de equipamiento y, a veces, también de innovación educativa.

156

Sin ninguna duda, en el futuro inmediato no solo hemos de seguir analizando el material documental y testimonial recogido en estos centros, sino también cómo el modelo de enseñanza desplegado por el uso de tabletas cambia la escuela y el currículo que fueron contruidos con el apoyo de los libros de texto. Llama la atención que el profesorado, al menos el entrevistado para este trabajo, no tenga una idea precisa de las múltiples consecuencias que se desprenden del uso de las tabletas en su aula. Tal vez el enfoque instrumentalista de la formación que se les ofrece sea el responsable de esta visión parcial del proceso en el que participa el profesorado implicado en la aplicación de las tecnologías.

A propósito de todos estos cambios, como ya hemos apuntado, se deberá valorar la oportunidad y el peso que los poderes privados ejercen en su diseño y liderazgo. Todo ello para que la ciudadanía no se vea desposeída de un derecho y una obligación, como es la equidad en el acceso a las oportunidades educativas. Aunque no estamos seguros de que en la sociedad actual esto constituya ese mínimo de justicia que, en la cabecera de este trabajo, reclamaba Nussbaum.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCAIDE CASTRO, M. (1983). *Las nuevas formas de organización del trabajo*. Madrid: Akal.
- ALONSO, L. E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BARNÉS, H. G. (2014). «Finlandia, el país modelo en la educación mundial, acaba con la escritura a mano». *El confidencial*. Disponible en: <http://goo.gl/qCxx7M>.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). «Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?» *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 7-36.
- BIANCHINI, P. (2013). «Manuales escolares: la sospecha. Entre la instrucción y la política». *Le Monde Diplomatique*, 215, septiembre, pp. 19-20.
- BOUQUILLION, P. MIÈGE, B. y MOEGLIN, P. (2011). «La situación de la industria creativa. Un debate significativo en Francia» En E. BUSTAMANTE (ed.), *Industrias creativas. Amenazas sobre la cultural digital*. Barcelona: Gedisa, pp. 97-116.
- BURBULES, N. C. (2000). «Aporias, webs and passages: Doubt as an opportunity to learn». *Curriculum inquiry*, 30(2), pp. 171-187.
- CARNOY, M. (2007). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza.
- CECD (2013). Resolución de 10 de junio de 2013, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se convoca un programa experimental para el fomento del uso de libros de texto en dispositivos electrónicos denominados tabletas en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana, durante los cursos escolares 2013-2014 y 2014-2015 (DOCV núm. 7047, 17/06/2013).
- CHOPPIN, A. (2008). «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique». *Histoire de l'éducation*, 117, pp. 7-56.
- CORIAT, B. (1976). *Ciencia, técnica y capital*. Madrid: Blume Ediciones.
- CORIAT, B. (1991). *El taller y el cronómetro*. Madrid: Siglo XXI.
- DÍAZ, J., CIVÍS, M. y LONGÁS, J. (2013). «La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa». *Teoría de la educación*, 25(2), pp. 213-230.
- DRUCKER, P. F. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2000). *Educación pública*. Madrid: Morata.
- LUGO, M. T., LÓPEZ, N. y TORANZOS, L. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Madrid: UNESCO-OEI.
- NUSSBAUM, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- RUIZ, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación educativa* (5.ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto. Serie Ciencias Sociales, vol.15.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNIÃO EUROPEA (2013). *Survey of schools: ICT in Education*. Bruxelles: European Union.
- VERGER, A. (2012). «Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente». *Revista Docencia*, 46, pp. 1-13.
- WALKER, E. M. (2002). «The politics of school-based management: understanding the process of devolving authority in urban school districts». *Education Policy Analysis Archives*, 10(33), pp. 220-245.

FAMILIA Y ESCUELA: UNA ALIANZA NECESARIA EN LA GESTIÓN ESCOLAR

Ruth Milena Páez Martínez*

SÍNTESIS: La escuela ha venido cumpliendo su labor con escasa participación de la familia. En Bogotá, aunque la política educativa ha realizado esfuerzos a favor de la calidad de la educación, con resultados favorables, queda por abordar y estudiar de modo directo la relación entre la familia y la escuela. En este artículo se toman como base documentos públicos referidos a la gestión escolar, y se pone en tensión lo esperado en esta política a partir de las estrategias propuestas y desarrolladas para su propósito, tales como los planes sectoriales de educación, el premio a la excelencia de la gestión escolar y los foros educativos distritales. Para cerrar, se menciona la importancia de la alianza familia / escuela en la gestión escolar, así como los retos que esta implica.

Palabras clave: familia | escuela | gestión escolar | política educativa | desarrollo humano.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ALIANÇA NECESSÁRIA NA GESTÃO ESCOLAR

SÍNTESE: A escola vem cumprindo sua tarefa, até agora, com escassa participação da família. Em Bogotá, embora a política educativa tenha realizado esforços a favor da qualidade da educação, com resultados favoráveis, ainda resta por abordar e estudar de modo direto a relação entre a família e a escola. Neste artigo tomam-se como base documentos públicos referidos à gestão escolar e se põe em tensão o esperado nesta política a partir das estratégias propostas e desenvolvidas para seu propósito, tais como os planos setoriais de educação, o prêmio à excelência da gestão escolar e os fóruns educativos distritais. Na conclusão, menciona-se a importância da aliança família-escola na gestão escolar, assim como os desafios que esta implica.

Palavras-chave: família | escola | gestão escolar | política educativa | desenvolvimento humano.

FAMILY AND SCHOOL: A NECESSARY PARTNERSHIP IN SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT: The school has been performing their work with little involvement of the family. In Bogotá, although the educational policy has made efforts to promote quality education, with favourable results, it remains to be

* Docente investigadora de la Universidad de La Salle de Bogotá, en los programas de Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación y Sociedad. Es miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad y del Centro de Investigación en Estudios Sociales, Políticos y Educativos (CIESPE) de la misma institución.

addressed and to directly study the relationship between family and school. This article is based on public documents related to school management, and its strained what is expected in this policy from the strategies proposed and developed to its purpose, such as education sector plans, the Award of Excellence school management and district educational forums. To end, the importance of family / school partnership in school management and the challenges that this implies.

Keywords: family / school / school management / educational policy / human development.

1. INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos por hacer de la gestión educativa escolar una mediación esencial para mejorar la calidad de la educación en Bogotá no se niegan. De hecho, bajo ese propósito de calidad se encaminan acciones que aportan a la resolución de problemas sociales reales que permean las escuelas bogotanas y que se canalizan en temas como la violencia escolar (violencia intrafamiliar, violencia barrial), la convivencia escolar (acoso escolar, intolerancia, irrespeto hacia distintos estamentos), el seguimiento de normas (indisciplina, impuntualidad), el cumplimiento con deberes académicos (no se cumple con tareas, no se estudia, no se preparan exámenes) y el cuidado del medio ambiente (mal uso de residuos, deterioro del propio escenario escolar).

160

El presente artículo se deriva de dos fuentes: por un lado, los resultados del rastreo bibliográfico sobre el concepto *familia* en materiales de política pública educativa, en el marco de la investigación «La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz»¹; por otro lado, el macroproyecto de investigación «Familia y desarrollo humano»². El método empleado aquí concuerda con un enfoque crítico hermenéutico, que permite reconocer y explicar una situación, para luego interpretarla y comprenderla.

Tomamos como base algunos documentos públicos que han circulado desde entes gubernamentales, como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Secretaría de Educación de Bogotá, a partir del 2006, y que desde la política educativa se relacionan con la gestión escolar.

¹ Adelantada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, con Ruth Milena Páez como investigadora principal y Mario Ramírez Orozco, Yolima Gutiérrez y Mónica del Valle como investigadores. La investigación, que fue aprobada por la VRIT bajo el código FCE/01.2014/06, se inició en septiembre de 2014 y culminará en agosto de 2015.

² Se adelanta junto con 30 estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá y se orienta en común por los tutores José Luis Meza y Ruth Milena Páez. Se inició en enero de 2014 y culminará en diciembre de 2015. El macroproyecto fue aprobado por la dirección del programa de dicha maestría.

Desde ahí, ponemos en tensión las expectativas de la política pública sobre dicha gestión con los mecanismos o estrategias propuestas y desarrolladas para su propósito en tres frentes: los planes sectoriales de educación (nacional y distrital), el premio a la excelencia de la gestión escolar en el Distrito Capital³ y los foros educativos distritales. Luego se señalarán algunas razones del valor de la alianza entre familia y escuela para la gestión escolar, junto con los retos que tienen no solo los colegios sino las entidades que definen la política educativa.

2. REFERENTES DE GESTIÓN ESCOLAR

2.1 EL PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN

El Plan Sectorial de Educación 2006-2010 del Ministerio de Educación (MEN) de Colombia (2006) tuvo como concepto central la «revolución educativa». Allí se identificaron cuatro líneas de trabajo:

- *Ampliación de la cobertura educativa.* Situación de la cobertura educativa; política de ampliación de la cobertura educativa; estrategias para aumentar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media; estrategias para aumentar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior.
- *Mejoramiento de la educación inicial, preescolar, básica y media.* Diagnóstico de calidad educativa; política de mejoramiento de la calidad educativa; estrategias para mejorar la calidad de la educación inicial, preescolar, básica, media y superior.
- *Pertinencia de la educación.* Política de pertinencia: educación para la competitividad; estrategias para la pertinencia; bilingüismo y uso de nuevas tecnologías.
- *Mejoramiento de la eficiencia del sector educativo.* Diagnóstico de la eficiencia del sector; política de eficiencia del sector; estrategias para aumentar la eficiencia del sector educativo.

Con este plan, los referentes del sector educativo se encaminaron hacia la calidad, la competitividad y la eficiencia, en un enfoque más de competencias y de metas que de procesos y construcción colectiva. Una de las guías que emitió el MEN con orientaciones para el mejoramiento de los colegios del país correspondió con ello (MEN, 2008, pp. 6-7):

³ Se hace referencia a Bogotá.

Nuestro trabajo, al igual que el de los maestros y maestras en todas las instituciones, está centrado en los alumnos y en brindarles a cada uno de ellos la capacidad para responder como seres humanos y como ciudadanos a las nuevas demandas laborales, técnicas, tecnológicas y profesionales en los sectores político, social, científico, económico, entre muchos otros. [...] Nuestra intención es que sean las mismas Secretarías de Educación quienes a su vez acompañen sus instituciones educativas en el desarrollo de sus planes de mejoramiento institucional [...] Invito a todos los docentes y directivos docentes, así como a los gestores de calidad, a formar parte de los equipos de gestión en los establecimientos educativos de manera activa, y a las Secretarías de Educación para que en un esfuerzo conjunto logremos el objetivo que nos convoca: más y mejor educación para todos.

En este contexto, el MEN asumió que la calidad educativa se lograría con una determinada «capacidad de respuesta» de las personas ante demandas externas de diversa índole, para lo que bastaría un «entrenamiento» y un equipo de gestión en cada institución escolar. En el discurso, este Ministerio consideró que los establecimientos educativos habían evolucionado, pues pasaban de estar cerrados y aislados a funcionar como «organizaciones abiertas, autónomas y complejas [...] que requieren nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI» (MEN, 2008, p. 27).

162

Definió además la gestión como un «conjunto de acciones que los miembros de una institución realizan para hacer factibles los objetivos y metas establecidos en el proyecto educativo institucional y en el plan de mejoramiento» (MEN, 2008, p. 150), y contempló tres etapas en la gestión de las instituciones escolares que conducen a su mejoramiento progresivo: la autoevaluación institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente a su desarrollo.

De igual modo, asumió que la gestión institucional comprendía cuatro áreas de gestión (MEN, 2008, p. 27):

- *Gestión directiva*, referida a la manera como el establecimiento educativo es orientado por el rector o director y su equipo de gestión, quienes organizan, desarrollan y evalúan el funcionamiento general de la institución.
- *Gestión académica*, que señala cómo se enfocan las acciones del colegio para que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional (diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico).

- *Gestión administrativa y financiera*, que es el área que da soporte al trabajo institucional y apoya la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano y el apoyo financiero y contable.
- *Gestión de la comunidad*, encargada de las relaciones de la institución con la comunidad, de la participación y la convivencia, la atención a grupos con necesidades especiales y la prevención de riesgos.

La atención estuvo centrada en la gestión, al punto de clasificarla y pretender la descentralización de las acciones del campo directivo hacia los docentes y el personal contable. No obstante, en muchos casos, lo que se consiguió fue un mayor empoderamiento de rectores, directores y/o coordinadores en una perspectiva unidireccional y sin mayores oportunidades reales de diálogo pedagógico, comprensión y construcción colegiada con los demás miembros de la comunidad. Los equipos de gestión institucional terminaron así decidiendo sobre los demás estamentos, sin contemplar, por ejemplo, los contextos ni las realidades de los docentes, los estudiantes y sus familias.

Para el Plan Sectorial de Educación 2010-2014 del mismo MEN (2011) se contemplaron cinco ejes de trabajo:

- Educación inicial de calidad para la primera infancia en el marco de una atención integral, donde se tienen en cuenta ambientes educativos especializados, un sistema de información de cada niño, construcción de lineamientos pedagógicos de educación inicial, formación y cualificación de agentes educativos...
- Mejora de la calidad de la educación en todos los niveles, expresada en política de calidad, avances y desafíos de la calidad, programa de transformación de la calidad en educación superior; evaluación, certificación y acreditación de la calidad de educación superior; la calidad en la formación para el trabajo y el desarrollo humano; competencias en educación superior, plan nacional de lectura y escritura, entre otros.
- Disminución de las brechas en acceso y permanencia entre la población rural y la urbana, poblaciones diversas, vulnerables y por regiones, expresado en planeación estratégica con enfoque regional, nuevos esquemas de prestación del servicio, atención a la diversidad, alianzas estratégicas y optimización de recursos, proyectos de regionalización, atención a población con necesidades educativas diversas y otros.

- Educación con pertinencia e incorporación de innovación en la educación, mediante el fortalecimiento de la capacidad investigativa de las instituciones y de la oferta de programas de maestría y doctorado, la cooperación técnica e intercambio tecno-científico, el fortalecimiento del recurso humano altamente calificado y la relación entre universidad y sociedad, entre otros.
- Fortalecimiento de la gestión del sector educativo para ser modelo de eficiencia y transparencia, a través de un monitoreo y control de los recursos financieros; un fortalecimiento de la administración del recurso humano, de los sistemas de información, de servicios y acceso a TIC, y de la infraestructura tecnológica.

Para este plan, el énfasis estuvo en los niveles de primera infancia y educación superior, así como en la atención a población segregada y la implementación en el servicio de TIC.

Estos temas son necesarios, sin duda, pero el enfoque fue más instrumentalista. Dentro del eje referido a la gestión en particular, la cuestión fue más bien de corte operativo que formativo y, aunque no se mencionaron de modo explícito las competencias, esta idea también permea este plan.

164

En ambos planes sectoriales de educación se echa de menos una política educativa particular para la familia. El Ministerio de Educación no puso dentro de sus prioridades la familia y su esencial relación con la escuela y la educación en general, lo que, precisamente, debe ser también compromiso de universidades y medios de comunicación, entre otros sectores. Ante tal ausencia, resultan de interés un par de notas publicadas por el sitio web de ese Ministerio, ya que suponen un modelo «ideal» de participación integral de las familias (no se sabe dónde ni cómo), y otra de aprovechamiento de las oportunidades (no se sabe cuáles) para mejorar las relaciones familia-escuela y padres-hijos. Estos son los dos textos:

La participación integral y directa de las familias, no solo en los centros de padres o recurriendo a la consulta psicopedagógica sino también como una presencia capaz de transmitir el pulso de su comunidad, constituye un logro de los nuevos modelos que la escuela actual propicia [...]. Sin perder de vista las dificultades por las que pudiera atravesar la familia, la escuela –que asume sus propios problemas– puede contribuir a crear nuevos y fecundos estilos de comunicación. Una comunicación que incluya los conflictos, los intercambios entre los padres y los docentes, así como el cultivo de las coincidencias en las que los escolares puedan apoyarse y confiar (MEN, 2014).

[...] muchos padres protestan: «No tenemos tiempo para ir a la escuela y comprometernos con sus proyectos! ¡Trabajamos todo el día!» La realidad latinoamericana no favorece el incremento del interés de los padres respecto de las actividades escolares, porque las dificultades económicas –y sus derivaciones– ocupan el horizonte familiar. Innumerables adultos carecen de entusiasmo para acompañar a sus hijos en este compromiso (GIBERTI, 2014).

En particular en el plano distrital, la ciudad de Bogotá proyectó un PSE para el período 2008-2012 (Secretaría de Educación de Bogotá, 2008), con un reconocimiento tanto a los logros obtenidos en años anteriores como a los problemas en el campo. Entre estos últimos, los identificados como pendientes o por resolver fueron doce: la desarticulación y la falta de continuidad entre los niveles y grados de la enseñanza; el carácter generalista y academicista de la educación media; el débil dominio de la lectura, la escritura y la oralidad por parte de los estudiantes y egresados del sistema educativo; la poca profundidad y utilidad práctica del conocimiento matemático y científico; el escaso dominio de una lengua extranjera; la pobre utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el acceso al conocimiento; la insuficiente duración de la jornada escolar; los efectos negativos de la expansión del sistema educativo; la precaria integración de los grupos vulnerables; el clima escolar viciado por violaciones a los derechos humanos y la inseguridad; la escasa articulación de la educación media con la educación superior y el trabajo, y el bajo reconocimiento de la evaluación como estrategia de elevación de la calidad.

Así, se propusieron programas con sus respectivos proyectos:

- Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor: transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación; cualificación de docentes, coordinadores y rectores y ampliación de su horizonte cultural; fortalecimiento de BiblioRed y de las bibliotecas escolares; incentivos para colegios y docentes; fortalecimiento de la RedP; derechos humanos, convivencia, democracia, participación, interculturalidad y equidad de género en el colegio; infancia y adolescencia feliz y protegida integralmente.
- Acceso y permanencia para todos y todas: jóvenes con mayores oportunidades en educación superior; gratuidad total hasta el grado once; todos y todas en el colegio; apoyo a estudiantes para ir al colegio; salud al colegio; alimentación escolar.
- Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios: construcción y conservación de la infraestructura del sector, dotación de los colegios y de las dependencias de la SED.

Se puede observar que entre los problemas identificados por la Secretaría de Educación y en los programas previstos para superarlos, la atención estuvo centrada en el componente pedagógico, en el tema de la permanencia de los estudiantes en el sistema (no solo el acceso) y en la infraestructura.

Nos detendremos en el primero de estos aspectos, debido a que a través de una novedad en la organización escolar de los colegios oficiales de la ciudad, denominada Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), se consiguió que un 74,55% de las instituciones empezara a trabajar por una transformación pedagógica, dejando de concebir la estructura curricular por grados y áreas fragmentadas, y pasando a una mirada más integral de ciclos escolares (conjuntos de grados organizados como un todo, bajo propósitos y planes comunes)⁴. Esto implicó, por supuesto, acciones que desde la gestión no se habían contemplado antes, como ajustes en los espacios y tiempos escolares (sedes y/o jornadas para unos u otros ciclos; jornadas y diálogos pedagógicos de docentes por ciclos y por áreas; una mirada más transversal a los problemas, y contenidos curriculares y dimensiones humanas, entre otros).

Al respecto, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo (IDEP) realizó un estudio acerca de los efectos de la RCC –uno de los ejes centrales de dicho plan sectorial– y se preguntó por las principales transformaciones generadas por esa política en relación con los ejes temáticos de *organización escolar*, *gestión escolar*, *desarrollo curricular* y *saberes y aprendizajes*. El trabajo se basó en la información suministrada por una muestra de 323 colegios distritales de Bogotá (de un total de 357), 9865 estudiantes, 820 docentes, 44 directivos, 602 padres y madres de familia, y 8 administrativos y de apoyo (RINCÓN y otros, 2014).

En el caso de la *gestión escolar* se analizaron aspectos relacionados con el colegio como organización que aprende (apropiación de la política educativa), el desarrollo de procesos administrativos que potencian la RCC y condiciones para el trabajo docente.

Se encontró que la implementación de la RCC fue más fuerte en sus dos primeras fases –la de preparación y conformación de equipos (88,8% de cumplimiento) y la de diagnóstico y caracterización (con un 85,5%)– que la fase de formulación de proyecto de ciclo, acompañamiento y planeación interna (74,9%), mientras que la fase final, de evaluación del proyecto y sostenibilidad (49%), quedó pendiente en muchos colegios. La población

⁴ Ciclo 1: grados transición, primero y segundo de primaria; ciclo 2: tercero y cuarto de primaria; ciclo 3: quinto de primaria, sexto y séptimo de secundaria; ciclo 4: octavo y noveno de secundaria; ciclo 5: décimo y undécimo de media.

consultada consideró en mayor medida importante esa nueva organización, aunque no se hubiese cumplido el proceso a cabalidad.

No obstante, se devela aquí otro aspecto de interés en la gestión escolar: resultan más complejos los procesos de continuidad, seguimiento y evaluación de una política educativa que el impulso para comenzarlos. Es muy probable, para el caso de Bogotá en particular y de Colombia en general, que los cambios fuertes de administración gubernamental estén determinando esa ruptura en los procesos tanto de gestión como de trabajo pedagógico en los colegios, situación que desfavorece el ánimo de sus actores directos y las posibilidades de construcción colectiva permanente.

En el caso del *desarrollo curricular*, se observaron aspectos como la realización del proceso de caracterización estudiantil (consulta a docentes), la participación de estudiantes en la definición de contenidos escolares (consulta a estudiantes), la participación de madres y padres en proyectos y actividades académicas (consulta a padres y madres y consulta a estudiantes), y abordaje de problemáticas del entorno barrial o de la ciudad (consulta a estudiantes).

Entre otras cosas, se halló que los padres y madres, en contraste con los docentes, desconocían en su mayoría la política de RCC: de los 553 participantes, solo 175 (31,6%) afirmaron conocerla y 378 (68,3%) respondieron negativamente. En este estudio del IDEP se analiza que esta población se encuentra al margen de lo que ocurre en los colegios en materia de nuevas políticas, lo que sugiere una modificación profunda desde lo planteado en la RCC y desde los entes gubernamentales en general.

Los cambios no son sencillos, pero lo son mucho menos cuando, en lugar de profundizar en los procesos que han dejado huella en los colegios, se promulgan nuevas «fórmulas» acordes con el gobierno del momento. El tema de la educación y su gestión deberían considerarse bajo perspectivas a largo plazo, de modo que se alcance a comprender y reflexionar la acción, y poco a poco se aprendan las mediaciones adecuadas en cada contexto que, por ejemplo, den mayor importancia y protagonismo a las familias de los niños y jóvenes que llegan con ellos a las instituciones escolares.

El sistema de la familia sigue quedando ignorado y ausente de los procesos escolares. Bogotá viene haciendo su trabajo, con mayor énfasis desde 2004, para que a los niños y adolescentes se les garantice lo que necesitan para su desarrollo humano. Pero ¿dónde están las familias?; ¿cómo saber lo que están haciendo las familias por la formación de sus hijos, por el bienestar y desarrollo de todos sus miembros, incluidos los adultos y los adultos mayores?; ¿qué o quiénes están acompañando a las familias en su

particular acción educativa y formativa con las nuevas generaciones?; ¿será que las familias necesitan orientación al respecto?

El Plan Sectorial de Educación 2012-2016 de Bogotá contempló entre sus apuestas principales: currículo para la excelencia académica y la formación integral en educación inicial, básica y media; educación inicial (atención integral a la primera infancia); educación media fortalecida y mayor acceso a la educación superior; ciudadanía y convivencia; inclusión; maestros empoderados con bienestar y mejor formación; TIC; evaluación integral para la calidad educativa; mejor gestión; hábitat escolar; movilidad; alimentación.

En particular, hubo una consideración a las comunidades más pobres, que son las que llegan a los colegios distritales. Tales consideraciones resultan necesarias para los niños y adolescentes, esto no puede negarse, pero quizás tendrían más impacto si hubiese también un trabajo educativo y pedagógico con las familias. Al no haberlo, las familias tienden a «esperar» qué les van a dar y organizan su vida de acuerdo con ello. De este modo, los proyectos de vida de las nuevas generaciones en el campo educativo no pasan de culminar la secundaria, y son muy pocos los egresados que ingresan a carreras técnicas, tecnológicas o profesionales, mientras que los demás, en muchos casos, permanecen y repiten esquemas de vida familiar asociados con el embarazo adolescente o juvenil, la paternidad y maternidad juvenil y el trabajo «para sobrevivir», dejando a sus niños al cuidado de otros que quizás no tienen la capacidad ni la responsabilidad para hacerlo apropiadamente. Así, el ciclo se repite; y con este, la pobreza y vulnerabilidad.

168

Varios problemas hacen parte de esta compleja situación, de los cuales mencionaremos apenas dos: por un lado, una escasa formación de los padres y las madres en aspectos de crianza, valores y convivencia, en aquello que se transmitía de generación en generación relacionado con el respeto, la escucha y la honestidad, entre otros valores, que parece ausente en muchos hogares, y por el otro, la llegada fortuita de los hijos, sin que hayan sido planeados ni deseados.

En tanto, la escuela que sí está enterada de las dificultades familiares se queda sin herramientas para afrontarlas, y poco a poco las va asumiendo como «naturales». En este sentido, una gestión escolar puede aportar, contando más con la familia no solo en materia de organización sino de relaciones y alianzas. Esto supone espacios, tiempos y mediaciones más significativos para valorar la experiencia de ambos sistemas, dialogar, aprender y construir juntos.

El diseño de materiales dirigidos a las familias, como la cartilla *Socioafectividad: orientaciones para las familias. Reorganización curricular*

por ciclos (Secretaría de Educación de Bogotá, 2013a), que pretende ofrecer herramientas a las familias bogotanas en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales para la convivencia y despliegue de las capacidades humanas, es una acción necesaria, pero debe acompañarse de variadas e intencionadas opciones de encuentro; pues ni los libros ni la infraestructura por sí mismos garantizan acercamientos más profundos ni la creación de vínculos comunes encaminados a la formación humana.

3. EL PREMIO A LA EXCELENCIA EN LA GESTIÓN

En el año 1997, mediante el Decreto 379, la Administración distrital de Bogotá creó el Galardón a la Excelencia como una forma de reconocer y estimular a colegios estatales y privados de enseñanza preescolar, básica y media por sus logros en la articulación exitosa de las tareas pedagógicas y administrativas y el mejoramiento de la acción educativa (Secretaría de Educación de Bogotá, 2013b, p. 6).

Desde entonces, los lineamientos y la coordinación operativa del premio fueron encargadas a la Corporación Calidad, una entidad privada que tuvo un protagonismo en el marco del Plan Sectorial 2006-2010 del MEN, como se mencionó anteriormente, centrado en la competitividad y la eficiencia de las instituciones escolares; y, por lo tanto, en una idea de «gestión excelente» relacionada con la formulación de indicadores, seguimiento y evaluación.

Gracias al Acuerdo 273 de 2007 (Concejo de Bogotá, 2007) se precisaron los estímulos para promover la calidad de la educación en colegios oficiales de la ciudad y se acordó en el artículo 23 que: «los cinco (5) colegios oficiales que cada año se destaquen por su Excelencia en la Gestión Institucional, serán condecorados y premiados por la Secretaría de Educación» con 25 salarios mínimos mensuales legales vigentes, que se invertirán en apoyo al proyecto educativo institucional de los colegios.

Se pretende con este premio «identificar los modelos de gestión ejemplificantes en la construcción e implementación de enfoques de administración participativa orientada hacia la calidad» y promover la innovación en la gestión escolar, especialmente, bajo diez criterios sobre los que se evalúa la postulación de los colegios (Secretaría de Educación de Bogotá, 2013b, pp. 7 y 13):

- Estrategia institucional: formulación, coherencia de la estructura organizacional, despliegue y apropiación, seguimiento, evaluación.

- Gobierno escolar y convivencia.
- Liderazgo y responsabilidad institucional: liderazgo, perfil del estudiante y pertinencia, gestión de las alianzas, responsabilidad económica y buen gobierno corporativo.
- Gestión académica: procesos pedagógicos, desarrollo curricular, evaluación del proceso de aprendizaje.
- Gestión administrativa: procesos, administración de recursos financieros, administración de infraestructura y materiales, administración de la información.
- Gestión ambiental: direccionamiento y promoción ambiental, prácticas y procesos ambientales, educación ambiental.
- Gestión de la innovación y el aprendizaje: investigación y producción de conocimiento, capacidad de innovación y aplicación, desarrollo de competencias y disciplinas de aprendizaje.
- Desarrollo del estudiante: ingreso y seguimiento a estudiantes y egresados, bienestar y desarrollo personal, estímulos y reconocimientos.
- Desarrollo del personal docente y administrativo: procesos de selección e inducción, bienestar y satisfacción del personal docente y administrativo, capacitación y desarrollo personal, sistema de evaluación, estímulos y reconocimientos.
- Desarrollo de la comunidad: programas y servicios, servicio social estudiantil, cultura ciudadana.

Dentro del componente de la comunidad, se espera que los colegios participantes muestren las estrategias de comunicación empleadas para dar a conocer hacia dentro y hacia fuera sus proyectos; mencionen los resultados y tendencias de indicadores para el monitoreo y evaluación de los programas que benefician a la comunidad externa y generen su participación, y reporten logros de alianzas con universidades u otras entidades que favorezcan el mundo del trabajo de los estudiantes.

Por tanto, no aparece aquí de modo explícito la familia como grupo de vinculación. Si bien la Secretaría de Educación pretende con este premio valorar los avances alcanzados para consolidar un modelo de gestión en las instituciones, en el conjunto «comunidad» ha dejado a la familia sin la fuerza que esta requiere para el mejoramiento de los procesos académicos y convivenciales de los estudiantes, y por ende, de la gestión escolar.

4. LOS FOROS EDUCATIVOS

Los colegios oficiales distritales⁵, en mayor o menor medida, trabajan por atender los asuntos que son de su competencia. Muchos ejemplos de esas acciones pueden conocerse a través de los foros educativos distritales que se realizan anualmente en Bogotá. Estos foros son de carácter obligatorio y se orientan desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, entidad que propone un tema para todo el país, aunque las entidades territoriales tienen la autonomía de asumirlo o elegir otro.

Los foros educativos, que son una ocasión para invitar a las comunidades a pensar(se) en unos asuntos particulares y a reflexionar en conjunto entre estamentos—estudiantes, docentes, padres y madres de familia, vecinos y entes gubernamentales—, tienen diversos objetivos: para que la ciudadanía haga recomendaciones a las autoridades educativas en materia de política educativa; para contar con un escenario concreto que favorezca la participación de las comunidades en el análisis, seguimiento y proyección de las políticas educativas aplicadas en la ciudad; para velar por los derechos de todos y todas y construir metas conjuntas para el sector educativo; para acordar de modo colectivo acciones de mejoramiento del colegio, su entorno y la ciudad y darlo a conocer a otras comunidades extendidas, y para poner en práctica lo acordado.

Estos foros pueden realizarse bajo dos modalidades: el foro como tal, entendido como el diálogo de las comunidades educativas con la Secretaría de Educación y con expertos que guíen la reflexión, evaluación y proyección de las actuales políticas distritales del sector; y el foro-feria, que consiste en la puesta en escena de proyectos significativos de las instituciones escolares. Además, pueden hacerse en tres niveles: institucional, local y distrital.

Dentro de la metodología para su ejecución caben dinámicas tales como el debate, el conversatorio, la charla y la conferencia, entre otros. Se dejan registros del proceso y de las conclusiones, que luego se socializan a la comunidad escolar y se dan a conocer en el nivel local. Se espera que las reflexiones generadas queden registradas en el proyecto educativo institucional (PEI), el manual de convivencia, los proyectos pedagógicos, los planes de acción y/o el presupuesto de los colegios, entre otros.

Los soportes legales de estos foros tienen como fin:

- a) Cumplir a cabalidad la Ley 115 de 1994 en lo atinente a realizar anualmente foros educativos «con el fin de reflexionar sobre el

⁵ Se hace referencia a los colegios públicos de Bogotá.

estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas para el mejoramiento y cobertura de la educación».

- b) Según el Acuerdo Distrital 273 de 2007, estimular la calidad en los colegios distritales a partir de la «semana de integración del colegio con la comunidad y la ciudad», mediante los encuentros académicos, culturales y deportivos y la entrega de incentivos a los colegios en el marco de esta feria en todas las localidades y en el ámbito distrital.
- c) Según el Plan Decenal de Educación 2006-2016, realizar informes de avance, debates y reflexiones sobre el cumplimiento del derecho a la educación en Bogotá, en el marco de los foros educativos.
- d) Atender las orientaciones del Plan Sectorial de Educación del momento en que se realizan tales foros.
- e) Atender los resultados y recomendaciones de los foros anteriores.

En concreto, para el caso de Bogotá, entre 2009 y 2014 se han realizado seis foros educativos que han pretendido, de uno u otro modo, responder a lo esperado. El cuadro 1 muestra el nombre dado a cada foro, sus ejes temáticos y su propósito.

172

CUADRO 1
Foros Educativos Distritales en Bogotá, años 2009 a 2014

Año 2009	
Título	Bogotá en clase La capital enseña sus logros en Educación
Ejes temáticos	¿Cómo ve la ciudad la calidad y la pertinencia? Comunidad educativa, participación y calidad de la educación. Conversatorio con expertos sobre enfoque diferencial para la inclusión y la calidad (extraedad, género, etnias, desplazamiento, condiciones especiales). Educación gratuita: una realidad en Bogotá. Estructurando ambientes para la educación de calidad. Foro escuela y desplazamiento. Juego de convivencia y desarme. Pertinencia de la educación media y su articulación con la educación superior. Pertinencia de un currículo por ciclos en el marco de los fines de la educación. Política pública de calidad y pertinencia en la educación de Bogotá. Inclusión y atención al talento en la escuela. Un diálogo necesario para la pertinencia y la calidad: colegio con universidad.
Propósito	Presentar los avances en las políticas educativas que han transformado la enseñanza formal en Bogotá.

Año 2010	
Título	El colegio hace memoria y construye futuro
Ejes temáticos	Bicentenario: memoria con sentido de futuro. Derechos, libertad y convivencia. Memoria, identidad y diversidad. Participación y democracia.
Propósito	Propiciar la reflexión pedagógica y formular recomendaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Generar dinámicas de formación y participación ciudadana. Celebrar acuerdos o pactos de corresponsabilidad por el derecho a una educación de calidad. Hacer seguimiento a las políticas educativas distritales y nacionales.
Año 2011	
Título	Bogotá, una ciudad con derechos para todos
Ejes temáticos	Bogotá, una ciudad con derechos para todos.
Propósito	Constituirse en escenario para la discusión y análisis de la política educativa, nacional y distrital. Convertirse en espacio de reflexión que permita presentar recomendaciones sobre la prospectiva educativa de la ciudad. Realizar un balance de la apuesta de ciudad en el tema de educación, haciendo seguimiento a objetivos de planes de desarrollo y planes sectoriales. Visibilizar las estrategias de participación y convivencia vinculadas al Plan Sectorial de Educación, los pei, los pel. Realizar seguimiento a los proyectos presentados en el Foro-Feria Pedagógico Distrital 2009 y visibilizar nuevos proyectos.
Año 2012	
Título	Ciudadanía para disfrutar y aprender Experiencias y prácticas de ciudadanía emprendidas y desarrolladas por niños, niñas y jóvenes en el colegio y el territorio que reducen la segregación
Ejes temáticos	Construcción de territorios de paz y convivencia. Ordenamiento del territorio alrededor del agua. Corresponsabilidad y fortalecimiento de lo público.
Propósito	Construir saberes sobre ciudadanía a partir de la organización y la movilización escolar que posibilite la transformación cultural para hacer de Bogotá una ciudad humana, más solidaria, justa y más responsable. Valorar los retos, desafíos y las construcciones colectivas de los estudiantes, sus maestros y maestras, y las organizaciones sociales, culturales y ambientales, en los procesos de formación como ciudadanos y ciudadanas en el colegio y el territorio. Visibilizar las formas de decisión para ejercer el poder participativo desde una ciudadanía crítica y de convivencia en el colegio y el contexto sociocultural del territorio. Reconocer y caracterizar a los actores y facilitadores de los procesos de participación y ciudadanía en el colegio, el territorio y la vida de la ciudad.

Año 2013	
Título	La escuela como territorio de paz: experiencias, aportes y retos
Ejes temáticos	Ciudadanía y participación en la construcción de una paz duradera. La memoria histórica: su aporte a la construcción de la paz. La construcción de una cultura de paz, escenario para la escuela.
Propósito	Identificar y valorar las prácticas educativas, artísticas y culturales que emprenden las instituciones educativas y la comunidad educativa alrededor de la construcción de paz y los diálogos de paz que se dan en la actualidad, desde la perspectiva nacional y local, aportando a la construcción de ciudadanía. Avanzar en el fortalecimiento de capacidades ciudadanas en favor de los derechos humanos y la paz, así como hacia la formación progresiva de sujetos de derechos, ciudadanos y ciudadanas participantes, personas activas y movilizadoras de iniciativas y alternativas de transformación. Favorecer la visibilización, vinculación y articulación de los grupos de interés, organizaciones sociales, propuestas artísticas y redes de apoyo que promueven el tema de la paz, los derechos humanos, el trámite pacífico a la solución de conflictos con la escuela en su propio entorno. Poner en diálogo las diferentes concepciones de paz y memoria, así como los conceptos que giran alrededor de ellas, que pueden favorecer o dificultar la construcción de paz en Colombia, en contextos de negociación del conflicto. Entregar los incentivos de los que trata el Artículo 8 del Acuerdo 273 de 2007 del Concejo de Bogotá, acuerdo «por medio del cual se establecen estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones».
Año 2014	
Título	Educación de calidad: educación integral camino hacia la no segregación y la equidad
Ejes temáticos	Calidad y sociedad. Actores sociales integrados a la comunidad educativa en la búsqueda de la calidad. Calidad y ciudadanía. Propuestas para mejorar la calidad de la formación educativa desde distintas dimensiones del desarrollo humano. Calidad y convivencia. Una educación de calidad incluye el manejo de la autoridad, la solución de conflictos y el desarrollo de capacidades ciudadanas para la convivencia.
Propósito	Generar un diálogo abierto y fraterno sobre los elementos que determinan la calidad de la educación que Bogotá quiere alcanzar. Identificar, caracterizar y recoger las iniciativas y experiencias de integración del sistema educativo a la sociedad desarrolladas en la ciudad desde la perspectiva de equidad, inclusión y participación.

Fuente: Elaboración propia (Secretaría de Educación Distrital, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c, 2014).

No se duda de la pertinencia de estos temas en una ciudad capital que en los últimos años ha tenido administraciones distritales con proyectos más sociales y con un deseo manifiesto de inclusión, calidad, derechos, participación de toda la comunidad educativa en los asuntos de la escuela. A tal punto han avanzado estos foros que, por ejemplo, para el del año 2014, se planteó un pacto que quedara registrado en cada colegio, se denominó: «Pacto Bogotá por una educación pública de calidad», y se redactó así:

Nosotros, miembros de la comunidad educativa de la institución educativa _____ de la localidad de _____, comprometemos nuestra voluntad y mejores esfuerzos por unas relaciones y acciones respetuosas, responsables, dispuestas al diálogo, de reconocimiento mutuo, participativas y democráticas que mejoren los procesos y resultados de la educación.

Niñas, niños y jóvenes asumimos que la educación es un derecho pero también es un deber que demanda esfuerzo, cuidado de lo público, respeto hacia los demás, responsabilidad en las acciones y compromiso por ser mejores seres humanos cada día.

Docentes y directivos docentes de las instituciones educativas nos comprometemos a construir un ambiente de trabajo responsable, tolerante y democrático, garantizando los tiempos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje, acabando con el ausentismo laboral, incrementando las acciones formativas, donde los estudiantes constituyan la más importante preocupación, la orientación y el propósito de la educación.

Madres, padres de familia, acudientes, cuidadoras y cuidadores velaremos por la atención de niñas, niños y jóvenes, en el cumplimiento de sus deberes, en el respeto hacia los demás, el desarrollo de hábitos saludables y en el logro de las capacidades ciudadanas que les permitan desarrollar su niñez y adolescencia en medio del afecto, la comprensión y el apoyo en su búsqueda de identidad. Por ello, el aprendizaje recíproco de familia y educadores es un compromiso inaplazable.

Egresados nos comprometemos a retroalimentar de manera respetuosa el proceso de formación recibido, respetar la autonomía institucional y promover ejercicios de reflexión crítica con información completa [...]. Personal administrativo de las instituciones educativas [...]. Representantes sindicales y de otras organizaciones sociales [...]. Directivos de la Secretaría de Educación de Bogotá promoveremos mayor articulación interna y una interlocución más efectiva y cercana con las instituciones educativas y dispondrá de los recursos, políticas, programas, planes y proyectos que contribuyan a mejorar la calidad de la educación, al fomento de la convivencia ciudadana en los colegios, al incremento de la autonomía de las comunidades educativas teniendo como perspectiva el mejoramiento de su calidad de vida (Secretaría de Educación de Bogotá, 2014).

No obstante las proyecciones y acciones encaminadas hacia la participación a través de estos foros, la escuela sigue encontrándose limitada para resolver tantos problemas a nivel de sus directivos (rectores y coordinadores a veces autoritarios; a veces sin proyección y sin presencia), de sus docentes (algunos con prácticas enclenques y desarticuladas de su propia vida, la de sus estudiantes y del mundo; a veces sordos ante la novedad que traen las nuevas generaciones; a veces rígidos en su enseñanza), de los padres y madres de familia o acudientes (alejados de la escuela, inmersos en su trabajo, despreocupados y desentendidos de la crianza y formación de sus hijos) y del personal administrativo (a veces desintegrado de todo lo demás).

En estos foros no puede desconocerse que la gestión escolar tiene mucho que ver en la concreción de acciones pero también con las formas como se comprenden, asumen y dinamizan las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. Cada grupo particular de esa comunidad tiene sus rasgos y bien puede entrar en relación con los otros grupos.

Si se entiende la escuela como un sistema que aporta a la formación humana y al desarrollo humano, sería adecuado comprenderla en la idea de Urie Bronfenbrenner (1979, 1983, citado por RODRIGO y PALACIOS, 2012, pp. 52-53). Este psicólogo consideró, para el caso de la familia, que «cada uno de los integrantes del grupo familiar moldea y caracteriza el contexto que comparten», pero que también los contextos influyen sobre las personas y sus relaciones. Para analizar tales influencias, identificó varios tipos de sistemas que guardan una relación inclusiva (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema); en suma, propuso el modelo de *ecología del desarrollo humano*, que es referencia obligada para este campo y del que la escuela no puede permanecer ajena.

Una gestión escolar que asuma los distintos grupos que la conforman como sistemas y subsistemas, puede considerar nuevas formas de relación entre ellos. Para el caso de la familia, no operan de la misma manera los subsistemas de padres, hermanos, padre-hijo, abuelo-hijo, como tampoco los de directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia o acudientes, exalumnos, personal administrativo para el ámbito escolar. Una comprensión de las particularidades de cada uno, así como de lo mucho que influyen y se necesitan unos con otros, es uno de los aspectos que ha de considerar la gestión escolar, con especial atención al sistema familia.

176

5. LA FAMILIA EN LA GESTIÓN ESCOLAR: RETOS Y PROSPECTIVA

¿Por qué es importante tomar en cuenta a la familia en la gestión escolar? De un lado, porque es difícil pretender un aporte a la formación de un sujeto sin contar con quienes son los primeros que inciden en él de modo directo, no solo por norma sino por compromiso integral con los nuevos seres humanos que vienen al mundo; o sea, los padres, madres y cuidadores adultos.

La gestión de las instituciones escolares, en particular las públicas distritales, contempla programas y proyectos que redundan a favor de los educandos con la colaboración de docentes y directivos, pero ha primado la «falta de tiempo» invocada por los adultos, sin que se haya podido lograr un acercamiento importante de ellos a la escuela. Es cierto que existe una realidad que complejiza tal posibilidad: padres y madres laboran todo el día, y en sus

lugares de trabajo no les otorgan permisos para asistir de modo más regular a la escuela. Por otro lado, el trabajo significa el medio de obtener ingresos para el sustento del hogar, y es preciso tener en cuenta que muchos de estos padres son jóvenes que tuvieron sus hijos sin un plan previo (sin recursos, sin amor, sin condiciones que favorezcan responder adecuadamente a las necesidades vitales de los menores). Por estas razones, entonces, la formación de los niños se le deja a la escuela, aunque hay también otros factores.

Volviendo a la pregunta que abre este tramo del presente trabajo, se debe tener en cuenta que la familia entendida como sistema (RODRIGO y PALACIOS, 2012) no se halla desarticulada con ni es impermeable a otros sistemas que también son fundamentales en la formación de los niños y adolescentes –grupos artísticos, deportivos, recreativos, religiosos, el vecindario, la ciudad y el mismo país donde se vive– entre los que destaca la escuela.

La familia en la gestión escolar, entonces, implica una serie de retos que desarrollaremos a continuación.

Primer reto: considerar la investigación-acción

Se trata de una acción entendida como uno de los mecanismos adecuados para estudiar lo que está pasando con la familia en sí misma y su relación con la escuela.

Los directivos y docentes poco conocen y poco han estudiado a las familias de los niños. Desde adentro de la institución, es posible la investigación escolar, y mucho más cuando la visión sobre la gestión contempla resolver los propios problemas a cambio de delegar en otros las soluciones, sin que esto signifique aislarse del mundo ni perder la posibilidad de construir con otros, incluso con otros colegios.

Este modo de investigación, al centrarse en la acción y la comprensión de lo que ocurre en el escenario escolar, es una posibilidad real de transformación de una realidad concreta por parte de unos actores concretos. Más allá de capacitaciones sobre gestión de calidad con indicadores medibles, entre otras cosas, la Secretaría de Educación de Bogotá podría aprovechar al máximo el plan de formación a docentes y directivos docentes para que con ellos se aporte y reflexione respecto de problemas particulares.

Segundo reto: considerar una transformación de las formas de relación entre la escuela y la familia

Las relaciones entre la escuela y las familias son usualmente unidireccionales y burocráticas, por lo que es preciso transformarlas en formas más dialógicas y constructivas. Esto tiene que ver con la comunicación, a veces

distante –para evitar «intromisiones» en los asuntos de gestión y docencia–, a veces obligada –para responder a llamados desde la escuela–, entre otras variantes. Además, la escuela ha tendido a considerarse territorio exclusivo de directivos y profesores.

Sería interesante considerar resultados de investigación como los de Rivera y Milicic (2006), quienes identificaron que, para fortalecer la participación de los padres y madres de familia, es importante un sentido de comunidad propiciado desde la escuela, donde sea posible compartir sus problemas y necesidades; y que ambos, padres y docentes, anhelan tener más momentos en los que puedan conocer a las familias desarrollando así más empatía entre ellos.

También están los trabajos de Intxausti (2010), quien gracias a un rastreo bibliográfico identificó un «paradigma tradicional» en la relación familia-escuela⁶, con un esquema de tipo jerárquico en el cual la institución preserva el poder, mantiene una comunicación unidireccional, ignora la diversidad sociocultural y percibe a los padres como problemáticos. Aquí, los docentes buscan la colaboración de la familia para satisfacer sus propias necesidades. Intxausti propone entonces un «paradigma de transición», donde la relación sea más personal e inclusiva, con comunicación bidireccional, centrada no solo en la escolarización y reconocedora de la familia como un aliado, para alcanzar luego un «nuevo paradigma» que incorpore elementos del anterior y establezca relaciones más profundas entre familia y escuela; persiga la colaboración mutua enfocada al bienestar de los estudiantes y promueva el desarrollo de proyectos de investigación-acción. Un esquema en el que la escuela y la familia toman las decisiones y construyen las condiciones para la participación e implicación de los padres, pues estos son percibidos como socios.

Finalmente, es fundamental comprender que la comunicación se inicia escuchando a los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades, como una de las claves para la educación reconocidas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, Bogotá, 2013, p. 3).

⁶ La síntesis que se presenta aquí fue elaborada por Luz de Lourdes Eguiluz Romo y Andrea Solano, dentro del módulo 2 «Familia y Escuela» del curso de especialización *Familia y escuela* de la OEI y CAECID, ofrecido entre noviembre de 2013 y abril de 2014.

BIBLIOGRAFÍA

- CONCEJO DE BOGOTÁ (2007). Acuerdo 273 de 2007. Disponible en: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22911
- GIBERTI, E. (2014). «Familia en la escuela». *Colombia aprende. La red del conocimiento*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-70733.html
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP) (2013). «Cinco claves para la educación». *Magazín Aula Urbana*, edición especial, agosto de 2013. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- INTXAUSTI, N. (2010). «Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa». Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7781/8/intxausti%20intxausti.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) de Colombia (2006). *Revolución educativa: Plan Sectorial de Educación 2006-2010*. Disponible en: www.mineduccion.gov.co/1621/articles-152036_archivo_pdf.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) de Colombia (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Disponible en: www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) de Colombia (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie Guías n.º 34*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) de Colombia (2011). *Plan Sectorial 2010-2014*. Disponible en: www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) de Colombia (2014). «Los cambios posibles». *Colombia aprende. La red del conocimiento*. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-70734.html.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación. Disponible en: www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- RINCÓN, F. (dir), AMÉZQUITA, C., ÁNGEL, N., OSORIO, A., ROSERO, J. y LINARES, J. (2014). *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. En prensa.
- RIVERA, M. y MILICIC, N. (2006). «Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica». *Psykhé*, vol. 15, n.º 1, pp. 119-135. Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&nrm=iso.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (coords.) (2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva*. Disponible en: <http://es.slideshare.net/colsaludcoopnorte/plan-sectorial-educacion-de-calidad-2008-2012>.

- Secretaría de Educación de Bogotá (2009). «A partir de hoy Bogotá estará en clase: comienza la Feria Pedagógica Distrital». Disponible en: www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-202287.html.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2010). Lineamientos iniciales para el Foro Educativo Distrital 2010. Disponible en: http://cadel.redp.edu.co/cdlfontibon/images/stories/colegios/reuniones/abril/lineamientos_iniciales_foro.doc.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2011). Lineamientos iniciales para el Foro-Feria Pedagógico Distrital 2011 «Bogotá, una ciudad con derechos para todos». Disponible en: http://cadel.redp.edu.co/cdlteusaquillo/images/documentos/lineamientos_foro.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2012). Lineamientos para el Foro Educativo Distrital 2012. Disponible en: www.educacionbogota.edu.co/archivos/Destacados/2012/septiembre/LINEAMIENTOS%20FORO%20EDUCATIVO%20INSTITUCIONAL%20BOGOTA%202012.doc (sitio de descarga del documento).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2013a). *Socioafectividad: orientaciones para las familias*. Disponible en: www.redacademica.edu.co/preescolar-y-basica/colegios-02/reorganizacion-curricular-por-ciclos/item/1259-cartillas-para-la-reorganizaci%C3%B3n-curricular-por-ciclos.html.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2013b). *Premio a la Excelente Gestión Institucional. Guía para instituciones educativas 2013*. Disponible en: <http://ccalidad.org/wp-content/uploads/2013/09/Cartilla-Modelo-PEGI-Colegios.pdf>.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2013c). *Lineamientos Foro Feria Educativo Distrital 2013*. Disponible en: www.redacademica.edu.co/preescolar-y-basica/colegios-02/foro-feria/item/362-lineamientos-foro-feria-educativo-distrital-2013.html.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2014). Foros educativos. Disponible en: www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1916:foro-educativo&catid=26:participacion.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN CENTROS ESCOLARES DEL NIVEL SUPERIOR

Ciria Margarita Salazar C.*; Carmen Silvia Peña Vargas;
Alberto Paul Ceja Mendoza***; E. Del Río Valdivia******

SÍNTESIS. El presente artículo muestra el proceso de diseño y validación de un instrumento de evaluación del clima organizacional, creado desde la teoría clásica y las improntas de los centros educativos del nivel superior. La metodología utilizada se estructuró en cuatro fases: en un primer momento se efectuó el diseño del instrumento; luego se validó por expertos, utilizando el modelo estadístico V. Aiken (78 ítems); a continuación, se aplicó un piloto a quince profesores de una unidad académica para medir la consistencia interna con Alfa de Cronbach (78 ítems), y finalmente se efectuó un análisis factorial para comprobar la homogeneidad y comunalidad¹ de las categorías y subcategorías del instrumento. Como producto de este trabajo, se obtuvo un instrumento validado (con 53 ítems) que permite recuperar la visión del profesorado de los centros universitarios.

Palabras clave: clima organizacional | centros universitarios | diseño y validación de instrumento.

ELABORAÇÃO DE UM PROJETO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL EM CENTROS ESCOLARES DE NÍVEL SUPERIOR

SÍNTESE: O presente artigo mostra o processo de elaboração de um projeto e validação de um instrumento de avaliação do clima organizacional, criado a partir da teoria clássica e das características dos centros educativos de nível superior. A metodologia utilizada se estruturou em quatro fases: em um primeiro momento, projetou-se o instrumento; em seguida foi avaliado por especialistas, utilizando o modelo estatístico V. Aiken (78 itens); a seguir, aplicou-se um piloto a quinze professores de uma unidade acadêmica para medir a consistência interna com Alfa de Cronbach (78

* Doctora en Educación Física y Deporte. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima (México), profesora investigadora de tiempo completo.

** Maestra en Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima (México), profesora investigadora de tiempo completo.

*** Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior. Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima (México), profesor investigador de tiempo completo.

**** Doctor en Ciencias Médicas. Facultad de Medicina, Universidad de Colima (México), profesor investigador de tiempo completo.

¹ También llamada «estimación de la varianza». Expresión requerida para explicar uno de los desempeños del análisis factorial.

itens), e, finalmente, efetuou-se uma análise fatorial para comprovar a homogeneidade e os elementos comuns das categorias e subcategorias do instrumento. Como produto deste trabalho, obteve-se um instrumento validado (com 53 itens) que permite recuperar a visão que o professorado tem dos centros universitários.

Palavras-chave: clima organizacional | centros universitários | projeto e avaliação de instrumento.

DESIGN AND VALIDATION OF AN EVALUATION INSTRUMENT OF THE ORGANIZATIONAL CLIMATE IN HIGHER LEVEL SCHOOLS

ABSTRACT: This article shows the process of design and validation of an evaluation tool of the organizational climate, created from the classical theory and the imprints of the higher level educational centers. The methodology used was structured in four phases: initially was made the design of the instrument; then it was validated by experts, using the statistical model V. Aiken (78 items); then a pilot program was applied to fifteen teachers from an academic unit to measure the internal consistency with Cronbach's alpha (78 items), and finally a factorial analysis was made to check the homogeneity and commonality of the categories and subcategories of the instrument. As a product of this work was obtained a validated instrument (with 53 items) that allows to recover the vision of the faculty staff in the university centers.

Keywords: organizational climate | higher level schools | design and validation of an instrument.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de clima organizacional son considerados una alternativa altamente efectiva para recuperar la percepción de los integrantes de las organizaciones, y obtener elementos para promover y dirigir acciones en su seno. Se refieren a la percepción entendida como un «proceso por el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales a fin de darle un significado a su ambiente» (ROBBINS, 1999).

Desde la moderna visión de la organización como sistema, el clima es una realidad imprescindible, puesto que surge de las relaciones existentes entre los diversos subsistemas (internos), entre el individuo y el ambiente (GUILLÉN, GALA y VELÁZQUEZ, 2000).

Los antecedentes sobre los estudios de clima pueden ubicarse hacia la década de 1930, cuando se desarrollan los estudios de Howthorne y la escuela de las Relaciones Humanas percibe sensiblemente la dimensión socioemocional de la administración, la vincula a la noción de liderazgo y la yuxtapone a la organización entendida como estructura, es decir, con una división del trabajo y roles diferenciados (FERNÁNDEZ, 2004).

La primera definición de clima tiene su origen en los entornos educativos, propuesta por Kurt Lewin y Ronald Lippit en 1938 en el marco de un experimento hecho con grupos de escolares de 10 y 11 años de edad. El estudio tenía por objetivo describir cómo afectaban tres estilos de liderazgo en el comportamiento individual, suponiendo la intermediación de dos tipos polares de «atmósferas» grupales: la «democrática» y la «autocrática» (LEWIN y LIPPIT, 1938, citado por FERNÁNDEZ, 2004).

Es en la década de 1950 cuando se elaboran en Estados Unidos los primeros instrumentos para la medición del ambiente institucional en centros de educación. Veinte años más tarde, la noción se extiende a otros tipos de organizaciones no productivas, tales como bancos, escuelas, administración central de gobiernos, agencias de desempleo y hospitales. En estas décadas se manifiesta un mayor énfasis en aspectos metodológicos relacionados con la medición del clima (FERNÁNDEZ, 2004).

En la actualidad, el abordaje del clima organizacional se ha extendido de manera progresiva y es más frecuente su uso para comprender lo que sucede al interior de las instituciones. Su abordaje no es sencillo, ya que cada organismo tiene sus particularidades. Guillén, Gala y Velázquez (2000) coinciden en que, cuando se explora el ambiente institucional, la visión puede estar centrada en alguno de los siguientes factores: en los aspectos organizacionales, en los individuales o en la interacción persona / situación.

Con independencia de los factores que se desean explorar, la evaluación del clima organizacional en las instituciones, sobre todo en las de tipo educativo, ha crecido rápidamente, por ser considerada una opción para lograr mejoras merced al conocimiento de las condiciones en las cuales se desarrolla la práctica educativa y la percepción que los miembros de la institución tienen al respecto (CHIANG, NÚÑEZ y HUERTA, 2005).

Así pues, la intención central de este trabajo es compartir el proceso de diseño y validación de un instrumento dirigido a personal docente de centros universitarios (escala tipo Likert) que permita recuperar elementos del clima organizacional enfocado en los procesos y las estructuras organizacionales.

2. LA EVALUACIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL

La evaluación del clima organizacional identifica una serie de elementos internos de la institución de carácter formal (producto) e informal (proceso), para analizar cómo afectan estos al comportamiento de los

empleados, a partir de sus percepciones y actitudes, y cómo influyen en su motivación laboral (MÉNDEZ, 2006).

La mayoría de las exploraciones sobre clima organizacional utilizan con frecuencia cuestionarios tipo Likert, en formatos escritos o sistemas automatizados.

Por otro lado, y con el fin de realizar un acercamiento a la multiplicidad de dimensiones que pueden ser observadas a través de la medición del clima organizacional, en esta sección se presentan, de manera breve, algunas clasificaciones (cuadro 1) que diversos autores han utilizado para la medición y diseño de instrumentos en el ámbito de las instituciones de educación superior (ASENSIO MUÑOZ y FERNÁNDEZ DÍAZ, 1991).

CUADRO 1

Factores o dimensiones para medir el clima organizacional

Autor	Factores o dimensiones
Stern (1963)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación intelectual • Eficacia social • Juego y diversión • Cordialidad • Fuerza • Dominancia / sumisión
Ramsden (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones con los estudiantes • Implicación en la enseñanza • Carga académica del alumno • Métodos de enseñanza formales • Relevancia vocacional • Clima social • Claridad de metas y criterios • Libertad en el aprendizaje
Lysons (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto y ambigüedad organizativa • Liderazgo: consideración y apoyo • Cooperación, amistad y sinceridad en el grupo de trabajo de alto nivel • Liderazgo en relación con la orientación a las metas • Cooperación, amistad y sinceridad en el grupo de trabajo inmediato • Espíritu profesional y organizativo
Tagiuri (1968)	<ul style="list-style-type: none"> • Variables ecológicas (características físicas y materiales del centro) • Variables de medio (dimensión social relacionada con la presencia y características de personas y grupos dentro del medio escolar) • Variables del sistema social (modelo de interacciones y relaciones de personas y grupos del centro) • Variables de cultura (incluye los sistemas de valores, creencias, estructuras cognitivas de los grupos, etc.)

Fuente: Elaboración propia a partir de Asensio y Fernández (1991).

Este breve panorama muestra la diversidad de dimensiones para el análisis del clima organizacional. Ante esta extensa gama de posibilidades, se reconoce que el clima, organizacional es de naturaleza multidimensional y de acuerdo con Brunet (1992) cuanto más permita un instrumento de medida filtrar las dimensiones y componentes de una organización, más eficaz resultará.

2.1 DISEÑO DEL INSTRUMENTO

El cuestionario piloteado estuvo conformado inicialmente por 78 ítems, tres categorías y seis subcategorías (cuadro 2). La primera categoría, correspondiente a *datos generales*, fue diseñada con respuestas nominales, mientras que la de *procesos organizacionales* y de *estructura* consideró el formato escala tipo Likert en función de cinco puntos (*Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Neutral; En desacuerdo, y Totalmente en desacuerdo*).

CUADRO 2

Categoría, subcategoría y variables del instrumento

Categoría	Subcategoría	Variables
Datos generales	Identificación	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Tiempo laborando • Contratación actual
Procesos organizacionales	Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Compañerismo y colaboración • Comunicación
	Cohesión de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Productividad
	Calidad de vida laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar y salud física • Condiciones de trabajo
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Orgullo de pertenencia • Satisfacción por el trabajo
Estructura organizacional	Políticas y reglamentación	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos y obligaciones

El cuestionario fue diseñado considerando la evolución de las corrientes de clima institucional e instrumentos para el ámbito de las organizaciones y universidades. A partir de la revisión teórica y metodológica, el grupo de investigación decidió construir un cuestionario que considerara aspectos de procesos y estructuras.

Por proceso organizacional, de acuerdo con Brunet (1992), se delimitaron los siguientes elementos: liderazgo; estilos y niveles de comunicación; el modo en que se solucionan los conflictos; los incentivos utilizados para motivar a los empleados, y la socialización, entre otros.

La estructura organizacional, que representa y se encarga de delimitar las actividades de los miembros de la institución, se refiere a la «red de relaciones que asegura la integridad y funcionamiento eficaz de un sistema» (Tristá, 2004).

2.2 METODOLOGÍA

La validación del instrumento se verificó usando el método de intervalos de confianza para la validez de contenido, a través de un programa de Visual Basic para la V de Aiken (AIKEN y WEST, 1991). Este procedimiento funciona por derivación del método *score* y la combinación del enfoque de intervalos usado arduamente en las investigaciones psicológicas. El conjunto de expertos estuvo conformado por siete (ARRIBAS, 2004) a nivel nacional (Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Tecnológico de Sonora, Universidad Anáhuac y académicos de la Universidad de Colima). Las calificaciones y consideraciones fueron utilizadas para establecer un nuevo instrumento (ver Anexo 1).

En lo relativo a la fiabilidad de la escala de medida, se consideró la media ponderada de las correlaciones entre las variables (o ítems) que forman parte de la escala, también llamado Alfa de Cronbach (α) estandarizado (OVIEDO y CAMPO-ARIAS, 2005). El cálculo se realizó con la siguiente fórmula:

$$\alpha_{est} = \frac{kp}{1 + p(k - 1)}$$

donde:

- k es el número de ítems
- p es el promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems (se tendrán $\frac{[k(k-1)]}{2}$ pares de correlaciones)

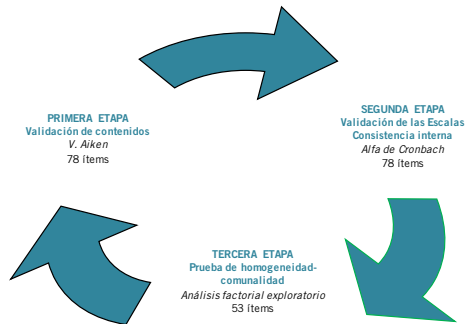
En determinados contextos, y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.

Finalmente, para concluir con la validación, se utilizó un análisis factorial exploratorio para medir la homogeneidad y comunalidad de las categorías y subcategorías (estructura y constructo) que conforman el instrumento (VALLEJO, 2008). Dicho examen (prueba) es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de ítems a partir de un

conjunto numeroso de ellos. Estas asociaciones se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros. En el caso que nos atañe, se efectuó el análisis factorial exploratorio por categorías y subcategorías del estudio, lo que permite observar la relación entre ellas (VALLEJO, 2011).

Aunque el número de casos es pequeño ($n=15$), muestras de esta magnitud son aceptables en la medida que las réplicas de los análisis factoriales se efectúen en distintas poblaciones (KLINE, 1986, en VALLEJO, 2008). Los factores que podamos encontrar en estas situaciones tienen un valor puramente descriptivo: indican cómo se agrupan las variables en esa muestra, y no dejan de ser hipótesis que habrá que confirmar en otras.

FIGURA 1
Etapas en la validación del instrumento



3. RESULTADOS DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO, ESCALA Y HOMOGENIZACIÓN

En lo relativo a la evaluación por expertos a través de los intervalos de Aiken, las variables de *sexo* y *tiempo laborando* en la unidad académica tienen consenso absoluto; sin embargo, en lo referente al *tipo de contratación*, los jueces consideraron el valor de 0,55 para una validación aceptable de siete evaluadores (cuadro 3).

CUADRO 3
Validación Aiken de subcategoría Identificación

Subcategoría	Variabes	V. Aiken
Identificación	Sexo	1**
	Tiempo laborando	1**
	Contratación actual	0,55

En referencia al análisis factorial, la comunalidad se midió por subcategorías, considerando 0,600 como un elemento de confirmación de correlación positiva entre los ítems. Por tanto, esto genera un acuerdo para la reducción de 10 ítems (cuadros 4a y 4b).

CUADRO 4A

Validación Aiken de categoría Procesos organizacionales

Subcategoría	Variables	Ítems	V. Aiken	Fact. E		
Relaciones interpersonales	Compañerismo y colaboración	P4	0,45*	0,459***		
		P5	1**	0,999		
		P6	0,80	0,920		
		P7	1**	0,699		
		P8	1**	0,872		
		P9	1**	0,933		
	Comunicación	P10	0,725	0,317***		
		P11	0,675	0,845		
		P12	0,72	0,838		
		P13	0,467*	0,830		
		P14	0,65	0,999		
		P15	0,575	0,810		
		P16	0,525	0,999		
		P17	0,6	0,852		
		P18	0,66	0,298***		
		P19	0,74	0,337***		
		P20	0,86	0,622		
		Cohesión de grupo	Trabajo en equipo	P21	0,771	0,777
				P22	1**	0,560***
				P23	1**	0,729
P24	0,7			0,579***		
P25	1**			0,999		
P26	1**			0,951		
P27	1**			0,951		
P28	1**			0,965		
P29	0,35*			0,102***		
Productividad	P30		0,72	0,575***		
	P31		1**	0,999		
	P32		0,85	0,999		
	P33		1**	0,426***		
	P34		0,72	0,999		
	P35		0,65	0,582***		

* Ponderaciones bajas de la V. Aiken.

** Ponderaciones absolutas de V. Aiken.

*** Ítems con ponderación baja de correlación.

CUADRO 4B

Validación Aiken de categoría Procesos organizacionales

Subcategoría	Variables	Ítems	V. Aiken	Fact. E
Calidad de vida laboral	Bienestar y salud física	P36	1**	0,999
		P37	0,55	0,999
		P38	0,74	0,445***
		P39	0,75	0,360***
		P40	0,72	0,288***
		P41	0,8	0,999
		P42	0,72	0,308***
		P43	0,82	0,557***
		P44	1**	0,999
	Condiciones de trabajo	P45	0,65	0,484***
		P46	0,7	0,952
		P47	1**	0,847
		P48	0,7	0,999
		P49	1**	0,953
		P50	0,8	0,979
		P51	0,74	0,538***
		P52	0,82	1
		P53	0,8	0,348***
		P54	0,8	0,735
Motivación	Orgullo de pertenencia	P55	0,8	0,999
		P56	0,767	0,420***
		P57	0,767	0,766
		P58	0,8	0,935
		P59	0,767	0,853
		P60	0,7	0,753
		P61	0,667	0,999
		P62	0,867	0,999
	Satisfacción por el trabajo	P63	0,82	0,999
		P64	0,825	0,705
		P65	1**	0,176***
		P66	0,82	0,819
		P67	0,74	0,427***
		P68	0,78	0,879
P69	0,86	0,608***		
P70	1**	0,336***		

* Ponderaciones bajas de la V. Aiken.

** Ponderaciones absolutas de V. Aiken.

*** Ítems con ponderación baja de correlación.

En cuanto a la fiabilidad de las escalas usadas en los 78 ítems, posterior a una aplicación en una población piloto, se encontró un Alfa de Cronbach $\alpha=0,903$, lo que significa una calificación positiva para las escalas.

En la primera evaluación de contenido en la categoría *procesos organizacionales*, se modificaron –a solicitud de los expertos– tres de los ítems para la mejora del instrumento y validez de contenido. La P4, en la subcategoría de *compañerismo y colaboración*, obtuvo una calificación de 0,45, lo mismo que P13, con 0,467 en *comunicación*, y P29, con 0,35 en la subcategoría de *trabajo en equipo*.

En lo referido a la subcategoría de *relaciones interpersonales* cuatro ítems no alcanzaron la ponderación de comunalidad; en lo relativo a *cohesión de grupo* seis ítems están por debajo del 60% de correlación con el resto del grupo de cuestionamientos.

En la misma categoría de *procesos organizacionales*, en la subcategoría de *calidad de vida*, ocho ítems están evaluados por abajo del 0,600 (cuadro 4b), al igual que en cinco ítems del indicador *bienestar y salud* y tres más relacionados con las *condiciones de trabajo*. En la subcategoría *motivación* se identificaron tres ítems, uno en *orgullo de pertenencia* y dos en *satisfacción con la vida*.

En la categoría *estructura organizacional*, subcategoría *política y reglamentación*, indicador *derechos y obligaciones*, se identifican tres ítems con evaluaciones de comunalidad inferiores a 0,600 (cuadro 5).

CUADRO 5
Validación Aiken de categoría Estructura organizacional

Subcategoría	Variable	Ítems	V. Aiken	Fact. E
Políticas y reglamentación	Derechos y obligaciones	P71	0,767	0,990
		P72	0,62	0,697
		P73	0,72	0,854
		P74	0,74	0,630
		P75	0,667	0,144***
		P76	1**	0,519***
		P77	0,567	1
		P78	0,68	0,589***

* Ponderaciones bajas de la V. Aiken.

** Ponderaciones absolutas de V. Aiken.

*** Ítems con ponderación baja de correlación.

Finalmente, el grupo de investigación acordó que se consideraría una relación entre variables superior a 0,600 para permanecer en el grupo de evaluación previamente asignado. Aquellos ítems que no fueron ponderados con el valor acordado fueron omitidos del instrumento y se decidió construir una tercera versión con los que tuvieron comunalidad (cuadro 6).

CUADRO 6

Reducción de ítems para una tercera versión del instrumento

Categoría	Subcategoría	Variables	Reducción
Datos generales	Identificación	• Sexo	-
		• Tiempo laborando	-
		• Contratación actual	-
Procesos organizacionales	Relaciones interpersonales	• Compañerismo y colaboración	2
		• Comunicación	2
	Cohesión de grupo	• Trabajo en equipo	3
		• Productividad	3
	Calidad de vida laboral	• Bienestar y salud física	5
		• Condiciones de trabajo	3
	Motivación	• Orgullo de pertenencia	1
		• Satisfacción por el trabajo	3
Estructura organizacional	Políticas y reglamentación	• Derechos y obligaciones	3
Total			25

4. CONCLUSIONES

La experiencia del diseño y validación del instrumento permitió identificar algunos aspectos concluyentes:

1. Se logra incluir en un instrumento de clima organizacional la dimensión de *calidad de vida*, desde el aspecto de percepción de bienestar de salud física y emocional.
2. La primera versión del instrumento de clima organizacional tenía 78 ítems, que se mantuvieron en la primera y segunda validación. Sin embargo, en la tercera, se acordó eliminar aquellos que no representaban una consistencia correlacional entre ellas, quedando finalmente 53 ítems.
3. En la primera validación realizada por expertos se obtuvieron calificaciones y calificaciones que permitieron mejorar el contenido y la redacción de los ítems para una segunda aplicación.

4. La segunda versión del instrumento fue aplicada a una población de docentes formadores, con características similares a la muestra del estudio. Cabe destacar que se recogieron 15 cuestionarios, los que se sometieron a la evaluación de consistencia interna con Alfa de Cronbach, que resultó positiva.
5. Para lograr la tercera edición del instrumento se buscaron las correlaciones entre variables con el fin de identificar la comunalidad por cada subcategoría; el análisis factorial permitió reducir de 78 a 53 ítems.
6. Es preciso señalar que la aplicación deberá realizarse en una población mayor al número de ítems que contiene el instrumento, para discriminar situaciones particulares de la muestra a la que se aplicó.

BIBLIOGRAFÍA

- AIKEN, L. y WEST, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ARRIBAS, M. (2004). «Diseño y validación de cuestionarios». *Matronas profesión*, 5(17), pp. 23-29.
- ASENSIO, I. y FERNÁNDEZ, J. (1991). «El clima de las instituciones de educación superior». *Revista Complutense de Educación*, 2(3), pp. 501-518. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9191330501A/18122>.
- BRUNET, L. (1992). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- CHIANG, M., NÚÑEZ, A. y HUERTA, P. (2005). «Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior». *Horizontes Empresariales*, 4(1), pp. 61-74. Disponible en: www.horizontesempresariales.cl.
- FERNÁNDEZ, T. (2004). «Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), pp. 43-68. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9191330501A/18122>.
- GÓMEZ, C. (2001). «Diseño, construcción y validación de tres instrumentos para medir el clima organizacional en instituciones de educación superior desde la teoría de la respuestas al ítem». *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 1(2), pp. 123-154. Disponible en: www.uelbosque.edu.co/publicaciones/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2.
- GUILLÉN, GALA y VELÁZQUEZ (2000). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. España: McGraw-Hill / Interamericana de España, SAU.
- OVIDO, H. C. y CAMPO-ARIAS, A. (2005). «Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach (An approach to the use of Cronbach's Alfa)». *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), pp. 572-580.

- LYSONS, A. (1990) «Taxonomies of higher educational institutions predicted from organizational climate». *Research in Higher Education*, 31(2), pp. 115-128.
- MÉNDEZ, C. (2006). *Clima organizacional en Colombia. El IMCOC: Un método de análisis para su intervención*. Colección de lecciones en administración. Bogotá, Universidad del Rosario.
- MINISTERIO DE SALUD (2009). «Metodología para el estudio de clima organizacional». Perú. Disponible en: www.minsa.gob.pe/DGSP/clima/archivos/metodologia_clima.pdf
- RAMSDEN, P. (1979) «Student learning and perceptions of the academic environment». *Higher Education*, 8, pp. 411-427.
- ROBBINS, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. (8.ª ed.) México, D.F.: Prentice-Hall.
- STERN, G. O. (1963). «Characteristics of the intellectual climate in colleges environments». *Harvard Educational Review*, 33 o 31, pp. 5-41.
- TAGIURI, R. (1968): «The concept of organizational climate», en R. Tagiuri y O. H. Litwin (eds.): *Organizational climate: Explotations 9/ a concept*. Harvard University Division of Research, Graduate School of Husiness Administration, Boston, pp. 11-35.
- TRISTÁ, B. (2004). *Introducción a la administración académica*. México, D.F.: UAM-Xochimilco.
- VALLEJO, P. (2008). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Ed. Universidad Pontificia Comillas.
- VALLEJO, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landivar. Disponible en: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/guiaparaconstruircalculasdeactitudes.pdf>.

Anexo 1

Instrumento para caracterizar el clima organizacional en profesores de centros escolares de Educación Superior

Es intención del siguiente instrumento, caracterizar el clima organizacional de la unidad académica donde usted labora, a partir de su percepción sobre las siguientes dimensiones: relaciones interpersonales, cohesión de grupo, calidad de vida laboral, motivación y políticas y reglamentos.

La escala se estructura en dos grandes secciones, en principio la que recaba los datos generales y la segunda que concentra los ítems por cada dimensión explorada.

Para responder cada uno de los planteamientos que se presentan en el instrumento, debe considerarse lo siguiente:

- a) Leer cuidadosamente cada uno de los ítems y, responder marcando con una X la opción que usted considere más indicada de acuerdo a la siguiente escala: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indeciso, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.
- b) La información que resulte de la aplicación del instrumento, será manejada en forma anónima y confidencial.
- c) No está permitido consultar a sus compañeros(as) de trabajo para indagar sobre sus respuestas, ya que es muy importante que su opinión sea personal de cada situación planteada.

SECCIÓN I: DATOS GENERALES

1.- Sexo:	1) Femenino <input type="checkbox"/>	2) Masculino <input type="checkbox"/>
2.- Señale el tiempo que usted tiene trabajando en el centro escolar universitario:		
1) Menos de 5 años <input type="checkbox"/>	2) De 6 a 15 años <input type="checkbox"/>	3) De 16 a 28 años <input type="checkbox"/>
3.- La contratación docente actual que tiene es:		
1) Docente por horas <input type="checkbox"/>	2) Profesor de tiempo completo (PTC) <input type="checkbox"/>	3) Profesor por 40 horas de contrato <input type="checkbox"/>

SECCIÓN II. ESCALA DE CLIMA ORGANIZACIONAL

RELACIONES INTERPERSONALES (compañerismo y colaboración)	1	2	3	4	5
4.- Cuento con el apoyo de mis compañeros(as) para emprender nuevos proyectos académicos en mi plantel.					
5.- Recibo el apoyo necesario de mi jefe/a (director/a) cuando lo requiero.					
6.- En la facultad las relaciones entre los compañeros(as) se dan de manera cordial y respetuosa.					
7.- Tengo excelentes relaciones con los compañeros(as) de mi unidad académica.					
8.- Considero que tengo buena relación de trabajo con mi jefe/a (director/a).					
RELACIONES INTERPERSONALES (comunicación)	1	2	3	4	5
9.- Existe buena comunicación entre el personal docente de la facultad.					
10.- Considero que tengo buena comunicación con mi jefe(a) (director/a).					

11.- De manera general, percibo que la comunicación entre los integrantes de mi facultad es efectiva (independientemente del tipo de contratación).					
12.- Recibo información con regularidad (impresa y/o electrónica) que me permite conocer los acontecimientos relevantes de mi facultad.					
13.- Siempre puedo comunicar lo que pienso, aunque no esté de acuerdo con el resto de la organización.					
14.- La información relevante de mi unidad académica fluye lentamente.					
15.- Percibo que la información se concentra solamente en algunos(as) integrantes de mi plantel.					
16.- Considero que en mi facultad existen problemas de comunicación entre el personal.					
COHESIÓN DE GRUPO (trabajo en equipo)	1	2	3	4	5
17.- La integración entre los compañeros(as) para el trabajo académico es positiva.					
18.- En este plantel los resultados son el fruto del trabajo de pocos integrantes.					
19.- El liderazgo que prevalece en el plantel contribuye al trabajo en equipo.					
20.- En las DES Pedagogía (Facultad de Pedagogía y Ciencias de la Educación) se propicia el trabajo en equipo.					
21.- En las reuniones de trabajo en mi unidad académica siento la confianza de expresar desacuerdos abiertamente.					
22.- Me siento cómodo trabajando en equipo en mi plantel.					
COHESIÓN DE GRUPO (productividad)	1	2	3	4	5
23.- El trabajo en mi facultad está bien organizado.					
24.- El trabajo me hace sentir útil y altamente productivo.					
25.- Me siento comprometido a alcanzar mis objetivos laborales.					
CALIDAD DE VIDA LABORAL (bienestar y salud física)	1	2	3	4	5
26.- Con frecuencia me siento estresado(a) por las actividades que realizo.					
27.- Las actividades que desempeño afectan la estabilidad con mi familia.					
28.- Realizo actividad física fuera de mi horario laboral.					
CALIDAD DE VIDA LABORAL (condiciones de trabajo)	1	2	3	4	5
29.- Cuento con los materiales y equipo necesarios para llevar a cabo mi trabajo.					
30.- He recibido apoyo administrativo (recursos, materiales, entre otros) para la realización de las actividades que lo han requerido.					
31.- Considero que mi lugar de trabajo es agradable.					
32.- El espacio donde realizo mis actividades me permite concentrarme.					
33.- Mi espacio de trabajo (individual) tiene la iluminación necesaria (PTC).					
34.- La ventilación de mi espacio es la adecuada (PTC).					
35.- El mobiliario con el que dispongo para trabajar es cómodo.					

36.- Las aulas están equipadas con lo necesario para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.					
MOTIVACIÓN (sentido de pertenencia)	1	2	3	4	5
37.- Me siento orgulloso(a) de pertenecer a este plantel.					
38.- Considero que mis colegas tienen identidad universitaria.					
39.- Me siento participe de los éxitos de mi plantel.					
40.- Me preocupa el prestigio de mi facultad.					
41.- Estoy de acuerdo con los valores y la filosofía en general que promueve este plantel.					
42.- Este plantel es un buen lugar para laborar como docente.					
43.- Con frecuencia dedica horas extras de trabajo a las actividades que lo requieren.					
MOTIVACIÓN (satisfacción laboral)	1	2	3	4	5
44.- En este trabajo me siento realizado profesionalmente.					
45.- Me gusta el trabajo que realizo en mi unidad académica.					
46.- Si se me presentara la oportunidad de cambiar de plantel para desarrollar las mismas actividades que realizo actualmente, lo aceptaría de inmediato.					
47.- El salario que percibo lo considero adecuado en función de mis responsabilidades.					
48.- Estoy satisfecho con la estabilidad laboral que me proporciona este trabajo.					
POLÍTICAS Y REGLAMENTOS (derechos y obligaciones)	1	2	3	4	5
49.- Conozco las prestaciones (becas, capacitación, solicitud de días para tratar asuntos diversos, entre otros) a las que tengo derecho como docente universitario.					
50.- Conozco las actividades que señala el Manual de Puestos y Funciones respecto a mi tipo de contratación.					
51.- El procedimiento para evaluar el desempeño de las funciones que debo asumir como docente son de mi entera satisfacción.					
52.- Conozco lo que señala el Reglamento Interior de Escuelas y Facultades de la institución.					
53.- La administración de mi unidad académica atiende con rapidez las solicitudes y/o trámites que realizo.					

Si lo desea, puede hacer comentarios generales o ampliar sus respuestas de algún(os) ítem(s)

¡Muchas gracias por su colaboración!