

Número 54

Setiembre-Diciembre ■ Setembro-Dezembro 2010

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Cambio y mejora escolar (I)

Mudança e melhoria escolar (I)

Calidad de la educación ■ *Qualidade da educação*

Profesión docente ■ *Profissão docente*

Teoría de la educación ■ *Teoria da educação*

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Cambio y mejora escolar (I)

Mudança e melhoria escolar (I)



Patrocinado por:
Fundación **Santillana**

© OEI, 2010

Cambio y mejora escolar (I) / *Mudança e melhoria escolar (I)*

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

N.º 54

Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro*

Madrid, OEI, 2010

292 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 - Fax: (+34) 91 594 32 86

rie@oei.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508-X

Depósito Legal: BI-1094-1993

Imprime: Fernández Ciudad, S.L.

Ilustración de cubiertas: Bravo Lofish, Diseño Gráfico

TEMAS / TEMAS

Mejora de la educación; Calidad de la educación; Profesión docente; Teoría de la educación

Melhoria da educação; Qualidade da educação; Profissão docente; Teoria da educação

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web o en nuestras Oficinas (ver relación en la solapa).

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante subscrição através de nosso site ou em nossos Escritórios (ver relação na orelha da capa).

Precio (incluidos gastos de envío) / **Preço** (incluídos gastos de envio)

Suscripción anual / *Assinatura anual*

n.º suelto / *n.º avulso*

30 €

12,5 €

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

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: 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

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «cego 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.

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 exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as idéias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

Prohibida la reproducción parcial o total del contenido de este número sin la autorización expresa de la OEI.

Proibida a reprodução parcial ou total do conteúdo deste número sem a autorização expressa da OEI.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

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

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Juan Sklar, Nora Elena Vigiani

Asesor de edición / Assessor de edição: Roberto Martínez

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

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

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

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)*

Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

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)*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora (Portugal)*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos - PENTA UC (Chile)*

Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero (México)*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca (España)*

Isabel Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomas (Chile)*

Inés Fernández Mouján, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás (Brasil)*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna (España)*

María Jesús Gallego Arrufat, *Universidad de Granada (España)*

Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

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

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

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya (España)*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona (España)*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana (Cuba)*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga (España)*

Márcia Lopes Reis, *Universidad de Sao Paulo / Universidade Paulista (Brasil)*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

Miguel Melendro Estefanía, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

María de la Villa Moral Jiménez, *Universidad de Oviedo (España)*

William Moreno, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Ángel C. Moreu Calvo, *Universidad de Barcelona (España)*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília (Brasil)*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna (España)*

Alicia M. Pintus, *Ministerio de Educación (Argentina)*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona (España)*

José Quintanal Díaz, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

Francisco Ramos, *Loyola Marymount University (USA)*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero (México)*

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

José A. Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera (Chile)*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia (España)*

María Cecília Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo (Brasil)*

María Alejandra Sendón, *FLACSO (Argentina)*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá (Brasil)*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Fabiane Adela Tonetto Costas, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Joan Andrés Traver Martí, *Universitat Jaume I (España)*

Pablo Valdés, *Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (Cuba)*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz (España)*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Cleci Warner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo (Brasil)*

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

Número 54. Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro 2010*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

Presentación	9
<i>Apresentaçã</i>	11
MONOGRÁFICO: Cambio y mejora escolar	
<i>MONOGRÁFICO: Mudança e melhoria escolar</i>	
Coordinadores: F. Javier Murillo y Marcela Román	
Introducción	15
<i>Introduçã</i>	23
Robert E. Slavin, «Evidence-Based Reform in Education»	31
Silvina Gvirtz y Ángela Inés Oría, «La relación entre el Estado y la sociedad: alianzas público-privado para la mejora educacional»	41
Jesús Domingo Segovia, «Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría»	65
Julián López Yáñez, «Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela»	85
Cynthia A. Martínez Garrido, Gabriela J. Krichesky y Alba García Barrera, «El orientador escolar como agente interno de cambio»	107
Ignacio González López e Isabel López Cobo, « <i>Improving the Quality of Education for All</i> o la concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado»	123

Patricia Anabel Plancarte Cansino, «El *Índice de inclusión* como herramienta para la mejora escolar» 145

Edna Huerta Velásquez, «Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos» 167

OTROS TEMAS / OUTROS TEMAS

Gustavo Rubinsztein y Miguel Palacios, «El efecto del tiempo en la percepción de la calidad del servicio educativo» 189

María López García, «A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar» 203

Elena Maria Mallmann, «Redes e mediação: princípios epistemológicos da Teoria da Rede de Mediadores em educação» 221

Autores / Autores

Autores 245

Novedades editoriales / Novidades editoriais

Recensiones / *Recensões* 255

Libros y revistas recibidos en la Redacción / *Livros e revistas recebidos na Redação* 273

Publicaciones de la OEI / *Publicações da OEI* 275

PRESENTACIÓN

Como viene siendo habitual, también este número de la *Revista Iberoamericana de Educación* incluye varias secciones. La primera, y más importante teniendo en cuenta su extensión y coherencia, es la monográfica, dedicada en esta ocasión al análisis del cambio y la mejora escolar.

La importancia del tema resulta indudable para cualquier observador del panorama educativo actual, lo que justifica sobradamente nuestra voluntad de contribuir a difundir los resultados de la investigación en ese ámbito. La presión que reciben las escuelas y los sistemas educativos para aumentar su efectividad encuentra su fundamento en la exigencia de ofrecer una educación de calidad para todos. Y esa demanda creciente ha impulsado en las últimas décadas el diseño y la puesta en marcha de grandes y complejos procesos de cambio, que afectan a los diversos factores y actores de la educación.

A pesar de la coincidencia que se aprecia en esas demandas, las características de los procesos de cambio que han impulsado son distintas, como corresponde a una realidad compleja y multidimensional. Las preguntas acerca de cuáles son las estrategias más adecuadas, los puntos críticos que requieren actuación y las palancas del cambio todavía están, en buena medida, pendientes de respuesta. Por ese motivo, hemos acogido una interesante propuesta de los profesores F. Javier Murillo, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Marcela Román, de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, para dedicar el monográfico a dicho tema. Ellos han coordinado la sección decidiendo los trabajos que la integran, bien sea el resultado de encargos explícitos o de una evaluación rigurosa entre las propuestas que han respondido a la convocatoria. En su introducción al monográfico explican con mayor detalle las características de los ocho trabajos que lo componen.

La sección «Otros temas» complementa la anterior con tres trabajos dedicados a cuestiones diversas. El primer artículo, de los profesores Gustavo Rubinsztein y Miguel Palacios, guarda cierta relación con el tema abordado en el monográfico, ya que se centra en el análisis de los cambios que se producen en la percepción de la calidad del

servicio educativo con el paso del tiempo. Su contribución fundamental consiste en considerar que la calidad del servicio educativo es un fenómeno dinámico y no estático, como se venía considerando hasta ahora, lo que tiene importantes implicaciones para su gestión. En su estudio distinguen el efecto que sobre la percepción de la calidad ejercen fundamentalmente dos dimensiones: los cursos recibidos y el funcionamiento operativo del servicio prestado. Sus conclusiones avalan que se trata de los elementos más determinantes, en detrimento de otros que pudieran parecer asimismo importantes, como las infraestructuras, y que además su incidencia varía si se toma en consideración la dimensión temporal.

El segundo trabajo, de la profesora argentina María López García, forma parte de una investigación doctoral sobre las representaciones de la lengua nacional generadas a partir de los manuales escolares de la escuela primaria. Analiza los estilos de enseñanza y aprendizaje que dichos manuales proponen, fundamentalmente la estructura dialógica como estrategia para alentar la construcción del conocimiento a través de preguntas disparadoras, y el impacto que ello ejerce en la actuación de los docentes. Plantea la cuestión de la desjerarquización de la función docente y el desplazamiento de las decisiones didácticas a otros ámbitos políticos y expertos, así como las implicaciones que ese fenómeno tiene.

10

El tercer trabajo, de la profesora brasileña Elena María Mallmann, se centra en un concepto primordial de la teoría pedagógica, como es el de mediación. En el artículo explicita los aspectos epistemológicos de la Teoría de la Red de Mediadores, poniéndola en relación con los nuevos avances que están teniendo lugar en la producción científica acerca de la educación y analizando las posibilidades que abre para dicha tarea. Su análisis está basado en los resultados obtenidos en una investigación-acción del proceso de transposición de materiales didácticos hipermedia, que le permiten concebir la educación a partir de las interacciones y la interactividad dentro de los contenidos escolares.

Cierran el número tres secciones habituales: «Novedades editoriales», que incluye un conjunto de reseñas de obras recientes, «Libros y revistas recibidos» y «Publicaciones de la OEI».

Confiamos en que esta nueva edición de la *Revista Iberoamericana de Educación* suscite un interés similar al atraído por los números anteriores y que satisfaga las expectativas con que los lectores se acercan a su lectura.

Alejandro Tiana Ferrer

APRESENTAÇÃO

Com vem sendo habitual, este número da *Revista Ibero-americana de Educação* inclui várias seções. A primeira e mais importante, tendo em conta sua extensão e coerência, é a monográfica, dedicada, nesta ocasião, à análise das mudanças e dos avanços na escola.

A importância do tema é inquestionável para qualquer observador do panorama educativo atual, o que justifica, sem dúvida nenhuma, nossa vontade de contribuir para a difusão dos resultados das pesquisas nesse âmbito. A pressão que recebem as escolas e os sistemas educativos para aumentar sua efetividade encontra seu fundamento nas exigências de oferecer uma educação de qualidade para todos. E, nas últimas décadas, essa demanda crescente impulsionou o projeto e a colocação em funcionamento de grandes e complexos processos de mudança, que afetam diversos fatores e atores da educação.

Apesar da coincidência que se aprecia nessas demandas, as características dos processos de mudança por elas impulsionados são diferentes, como corresponde a uma realidade complexa e multidimensional. As perguntas sobre quais são as estratégias mais adequadas, os pontos críticos que requerem atuação e as alavancas de mudança, em boa medida, ainda estão pendentes de resposta. Por esse motivo, recolhemos aqui uma interessante proposta dos professores F. Javier Murillo, da Universidade Autônoma de Madri, e Marcela Roman, da Universidade Alberto Hurtado do Chile, de dedicar o monográfico a este tema. Eles coordenaram a seção, selecionando os trabalhos que a integram. Alguns, resultado de encomendas explícitas, outros, produto de uma avaliação rigorosa entre as propostas que responderam à convocação. Em sua introdução ao monográfico os dois professores explicam com maior detalhe as características dos oito trabalhos que o compõem.

A seção «Outros temas» complementa a anterior com três trabalhos dedicados a questões diversas. O primeiro trabalho, dos professores Gustavo Rubinsztein e Miguel Palácios, guarda certa relação com o tema abordado no monográfico, já que se centra na análise das mudanças que se produzem na percepção da qualidade do serviço

educativo com a passagem do tempo. Sua contribuição fundamental consiste em considerar que a qualidade do serviço educativo é um fenômeno dinâmico e não estático, como se vinha considerando até agora, o que tem importantes implicações para a sua gestão. Em seu estudo distinguem o efeito que sobre a percepção da qualidade exercem, fundamentalmente, duas dimensões: os cursos recebidos e o funcionamento operativo do serviço prestado. Suas conclusões avaliam que se trata de elementos mais determinantes, em detrimento de outros que possam parecer também importantes, como as infraestruturas, e que, ademais, sua incidência varia se levamos em consideração a dimensão temporal.

O segundo trabalho, da professora argentina Maria López García, faz parte de uma pesquisa doutoral sobre as representações da língua nacional geradas a partir dos manuais escolares da escola primária. Em seu estudo analisa os estilos de ensino e aprendizagem que os manuais escolares propõem, fundamentalmente a estrutura dialógica como estratégia para alentar a construção do conhecimento através de perguntas disparadoras e o impacto que isso exerce na atuação dos docentes. Propõe a questão da des-hierarquização da função docente e o deslocamento das decisões didáticas a outros âmbitos políticos e de expertos assim como as implicações que esse fenômeno tem.

12

O terceiro trabalho, da professora brasileira Elena Maria Mallmann, centra-se em um conceito central da teoria pedagógica como a mediação. O artigo explicita os aspectos epistemológicos da Teoria da Rede de Mediadores, pondo-a em relação com os novos avanços que estão tendo lugar na produção científica sobre a educação e analisando as possibilidades que se abrem para esta tarefa. Sua análise esta baseada nos resultados obtidos em uma pesquisa-ação do processo de transposição de materiais didáticos hipermédia, que lhe permitem conceber a educação a partir das interações e da interatividade dentro dos conteúdos escolares.

Fecham o número três seções habituais: «Novidades editoriais», que inclui um conjunto de resenhas de obras recentes, «Livros e revistas recebidos» e «Publicações da OEI».

Confiamos em que este novo número da *Revista Ibero-americana de Educação* suscite um interesse similar ao que atraíram números anteriores da revista e que satisfaça as expectativas com que os leitores se aproximam à sua leitura.

Alejandro Tiana Ferrer

MONOGRÁFICO

CAMBIO Y MEJORA ESCOLAR (I)

MUDANÇA E MELHORIA ESCOLAR (I)

INTRODUCCIÓN

Mejorar la educación, ofrecer procesos formativos de calidad y equidad para los niños y jóvenes, exige de manera inapelable cambiar las escuelas. La distancia entre la escuela que tenemos y la que necesitamos para vivir y convivir en sociedades más justas e inclusivas, es aún muy grande, especialmente en los países menos desarrollados. Así, cualquier esfuerzo de mejora que pretenda ser efectivo debe tener como eje fundamental la escuela en su conjunto: los procesos de enseñanza y aprendizaje, su estructura y organización pero fundamentalmente la cultura escolar. La complejidad de los procesos y prácticas que han de ser modificados requiere reinstalar principios, visiones y conversaciones distintas entre los actores, a fin de que no solo se comprenda el sentido y dirección del cambio, sino que este se legitime y valide entre ellos.

Esta idea, plena de sentido común, no es tan antigua como podemos creer. Es recién a partir de los años setenta cuando comienza a configurarse como una idea-fuerza en las reformas educativas en todo el mundo, y que llegan a Iberoamérica durante las dos décadas siguientes. Así, ya no son solamente las reformas curriculares las que pueden ayudar a mejorar la educación, sino los esfuerzos de cambio que pasan por la escuela, cuya mayor autonomía contemplan como uno de sus aspectos nucleares.

Consensuado el papel central de la escuela, una de las cuestiones clave ha sido, y sigue siendo, el origen de las iniciativas de cambio, espacios y agentes responsables. Efectivamente, ni el enfoque desde el cual las iniciativas han de partir de la Administración para ser implementadas en las instituciones educativas, ni la perspectiva que asume que son estas quienes ponen sus procesos de cambio en marcha, dejando a la Administración un papel secundario, han logrado cumplir todas las expectativas. La primera de ellas por la indiscutible premisa de que los cambios impuestos no aseguran ni sirven de nada: si una escuela no quiere cambiar, nada cambiará. La segunda, porque la experiencia y la investigación han demostrado que solo algunos centros educativos tienen la capacidad de cambiar por sí solos, y casualmente estos suelen ser los que menos lo necesitan, incrementándose así la desigualdad entre escuelas y la inequidad de los resultados alcanzados por los estudiantes.

Las idas y venidas, los miles de recursos invertidos en programas de asistencia técnica externa e interna para provocar cambios, los efectos y consecuencias, han ido ratificando y universalizando la necesidad de superar ambos enfoques para construir una relación más inteligente entre escuelas y Administración. Este nuevo vínculo tendrá que pasar por un trato diferencial entre las instituciones educativas, donde se siga con el principio de mayor atención –recursos, interés, especialistas– para aquellas que más lo necesitan, o incluso una autonomía diversa entre ellas. Pero que, al mismo tiempo y junto con ello, se construyan puentes sólidos y permanentes por donde transiten, se integren, articulen y complementen, compromisos, capacidades y responsabilidades externas e internas, componentes y estrategias indispensables con el objetivo de afrontar estos procesos de transformación para que, asumiendo a la escuela como eje y foco del cambio a lograr, se concreten, considerándola parte de un sistema y responsabilidad de quien la administra. Resulta paradójico encontrar administraciones darwinianas obsesionadas por localizar escuelas con mayores dificultades, no para ayudarlas, sino para cerrarlas, como si de esta forma la educación pudiera mejorar. En otros casos, se busca identificar a los profesores con dificultades para expulsarlos del sistema, en lugar de ofrecer apoyo, construir y sostener, con ellos y desde ellos, la innovación y el cambio requeridos.

16

Pero también crece el convencimiento de que hay que romper la soledad de las instituciones educativas para que puedan emprender estos grandes y complejos procesos de cambios. Aunque esta no es una idea o planteamiento nuevo, cada vez se escuchan más voces que defienden la necesidad de la creación de redes que permitan compartir y construir conocimiento, experiencias y buenas prácticas, problemas y alternativas: la escuela necesita de otras escuelas para comprenderse, seguir el camino que ha de recorrer y encontrar las estrategias que la llevarán a modificar su estructura, procesos, prácticas y cultura.

Otro debate actual e interesante es el que se refiere a la presión ejercida para lograr cambios medibles en la escuela: se pide a los centros involucrados en procesos de mejora que muestren un incremento mensurable y significativo en los resultados de pruebas estandarizadas dirigidas a los estudiantes. Y, ante ello, se deben hacer al menos dos comentarios. En primer lugar, hay que ser justos en la magnitud del incremento pedido a las escuelas: como le ocurre a los estudiantes, es más fácil sacar una excelente calificación si tienes buenas notas que alcanzar lo mínimo cuando partes de unos bajos resultados. Un segundo tema se refiere a asumir que el cambio no es un proceso lineal, pues para

que una escuela cambie debe tener las condiciones internas para hacerlo, es decir, una cultura de mejora. Condiciones que hablan de capacidades profesionales, al mismo tiempo que de voluntades, liderazgos, subjetividades, interacciones, compromisos e identidad. De esta forma, si no hay buenas relaciones entre la comunidad escolar, si la dirección no es capaz de liderar el cambio o los docentes no quieren comprometerse, el cambio es imposible, por más que se mejore la metodología o se fortalezcan las prácticas o competencias docentes. Hemos aprendido que el compromiso y la motivación de los maestros por el trabajo y el proceso educativo que implementan resultan relevantes y esperanzadores sobre las posibilidades de cambios en el enfoque y calidad de la enseñanza buscada. Ciertamente, no basta con ello para lograr procesos pedagógicos de calidad, pero sin maestros comprometidos y responsables no será posible lograr nunca mejores aprendizajes ni altos niveles de eficacia escolar. Así, hemos comprobado que lo importante no es que se incrementen los resultados, al menos en un primer momento o en escuelas con más necesidades, sino que la escuela sea capaz de cambiar, que tenga la fortaleza interna para andar.

A pesar de lo dicho, y sin que resulte una contradicción sino apenas un debate dialéctico, es del todo acertado este retorno o prioridad de pedir que el cambio impacte significativamente en los estudiantes, en sus aprendizajes. Uno de los aspectos positivos de la sobreevaluación que estamos viviendo en la educación en todo el mundo es la focalización en el aprendizaje de los estudiantes. Así, ya no basta ni es aceptable que la escuela cambie. Este cambio conlleva ahora una doble exigencia: ha de afectar no solo a los procesos sino, y especialmente, a los aprendizajes de los estudiantes. De ahí su inevitable e ineludible referencia a la mejora escolar: el cambio ha de llevar a incrementar los aprendizajes escolares. Porque, hablemos claro, si al final los estudiantes no aprenden ¿para qué sirve la escuela?, ¿de qué calidad hablamos?

De esta manera resulta de extremo interés una mirada a la investigación sobre eficacia escolar. Una línea de investigación focalizada en la equidad, comprometida con la educación y de carácter progresista que adquiere su real sentido al mostrar que –a pesar del peso e importancia que tienen los factores culturales y socio-económicos familiares en el desempeño de los estudiantes– la escuela es un espacio relevante para que ellos aprendan y se desarrollen en plenitud. Ofrece así, a quienes nos dedicamos a la investigación, evidencias y experiencias sobre cómo lo hacen las escuelas que lo logran. De ahí entonces la importancia de la nueva línea de la mejora de la eficacia escolar, que

busca decirnos cómo cambian las escuelas para que los estudiantes aprendan y puedan aplicar ese conocimiento. Ella es un camino prometededor para comprender y compartir estos procesos mediante los cuales los centros educativos van modificando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de mejorar los aprendizajes y resultados que alcanzan los estudiantes. Proceso que afecta saberes, prácticas, juicios y prejuicios, expectativas y rutinas y ha de movilizar coordinadamente a estudiantes, padres, docentes, directores, directivos y administradores.

Vista la importancia de la mejora de la eficacia escolar como elemento clave para conseguir unos sistemas educativos de mayor calidad y más equitativos y, con ello, lograr una sociedad más justa e igualitaria, no es necesario justificar el porqué de este número de la *Revista Iberoamericana de Educación*, o de estos, porque el número 55, correspondiente a enero-abril de 2011, será su continuación.

18 Pero no adelantemos acontecimientos. El presente número, el que ahora disfruta el lector, está compuesto por ocho artículos. Abre el mismo una aportación de Robert E. Slavin, profesor de la Universidad John Hopkins y conocido por el influyente modelo de reforma global *Success for All*. El autor defiende que la mejora del sistema educativo es totalmente factible sin necesidad de requerir de importantes cambios sociales, políticos o los referidos a la profesión docente. La clave, según él, está en usar aquello que funciona. Para ello se ha de crear una amplia gama de programas basados en la evidencia en todos los ámbitos de la educación; se ha de informar acerca de las prácticas demostradas y los gobiernos han de proporcionar recursos para adoptar los programas probados. *Best Evidence Encyclopedia* (www.bestevidence.org) es un proyecto creado por el autor y otros colegas que facilita el acceso a todo tipo de investigaciones y recursos educativos de verdadera eficacia. El uso de este tipo de recursos garantiza la implementación de los programas probados y con ello, la mejora de la calidad educativa del alumnado, la profesión docente y el desarrollo global de la sociedad.

El segundo texto de esta sección temática es el de Silvina Gvirtz, directora de la especialización y maestría en Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina), y Ángela Oría, investigadora asociada al IIPE/UNESCO, sede regional Buenos Aires. El mismo profundiza en las alianzas y articulaciones «público-privado» como estrategia para construir una política de mejora educativa, relevante y sostenible. Bajo este prisma, el artículo analiza distintos diseños institucionales y técnicos que forman

alianzas entre el Estado y la sociedad civil, en tanto propuesta de una tipología de alternativas para la mejora educacional. Se recorren logros y pendientes de sus diferentes posibilidades para profundizar en la experiencia del proyecto «Escuelas del Bicentenario», modelo que combina el financiamiento y la capacidad técnica de lo público y lo privado, con una gestión que incluye y suma a distintos actores de ambos espacios, corresponsabilizando así a ambos agentes y actores no solo respecto del derecho a la educación sino también, y principalmente, por la calidad de esta. Dicha experiencia muestra interesantes avances y logros en indicadores relevantes del cambio y la mejora escolar, constituyéndose así en un posible modelo para atender eficazmente los problemas educativos de América Latina. Las autoras concluyen respecto de la necesidad y real posibilidad que tienen hoy los Estados para desarrollar modelos de cooperación con el sector privado (empresas, fundaciones, grupos y asociaciones), que reúnan capacidades, estilos de gestión y recursos complementarios en pos de objetivos de cambio, mejora de sus sistemas y escuelas.

El profesor de la Universidad de Granada (España) Jesús Domingo Segovia nos aporta un interesante artículo cuyo título es revelador: «Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría». En el mismo, el autor defiende que la mejora de la educación necesita de comunidades de aprendizaje comprometidas como estrategia para un mejor aprendizaje para todos y para un efectivo desarrollo profesional de los docentes. Pero apunta que, para su éxito, es básico contar con apoyo y asesoría, entendida esta como una práctica profesional en construcción, controvertida y con múltiples posibilidades de desarrollo. En su texto propone un modelo de asesoría basada en una relación democrática, en un escenario de colaboración profesional, a lo largo de un proceso y con un propósito ético.

La perspectiva comunitaria sostenida desde la lógica de la confianza es la propuesta para procesos de innovación y mejora escolar que hace Julián López Yáñez, profesor de la Universidad de Sevilla (España). A lo largo del artículo titulado «Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela» aporta fundamentos y evidencias que permiten sostener que los centros educativos que consiguen articular procesos de desarrollo y mejora institucional a lo largo del tiempo comparten la confianza como característica fundamental. El trabajo profundiza en diferentes posibilidades o caminos, a través de los cuales las escuelas y sus comunidades consiguen articular esa lógica, generando esa sensación de seguridad que posibilita y facilita la comunicación,

la crítica, el análisis y la asunción de riesgos necesarios para tomar iniciativas y emprender el cambio. Interesante propuesta que concluye que esta lógica de la confianza se construye a partir de una percepción de vulnerabilidad que se acrecienta en escuelas situadas en entornos desfavorecidos socioculturalmente. Defiende en ella que el proceso de construcción de esta confianza es esencialmente discursivo y liderado por actores relevantes para la comunidad, quienes logran resignificar y convertir la vulnerabilidad percibida y las circunstancias difíciles de la escuela en una palanca para crear sentido de comunidad y cohesión a partir de una visión compartida.

En el artículo «El orientador escolar como agente interno de cambio», sus autoras, Cynthia A. Martínez Garrido, Gabriela J. Krichesky y Alba García Barrera, del Grupo de Investigación sobre Cambio Escolar para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid (España), profundizan en el papel que puede desempeñar el orientador de los institutos de enseñanza secundaria en los procesos de mejora de estos centros. Bajo la perspectiva de que el cambio hacia la mejora requiere sostenerse en capacidades internas del centro o escuela, se revisan las funciones e interacciones propias de este actor con el resto de la comunidad (directores, docentes, estudiantes y sus familias), para analizar su potencialidad como factor y agente de cambio. Mediante la revisión y sistematización de diferentes experiencias, se postula que este profesional aporta capacidades distintas y estratégicas para el cambio y su sostenibilidad, necesarias de ser aprovechadas y fortalecidas, en particular, su visión e interpretación holística del centro, su estilo de trabajo colaborativo, desarrollado cotidianamente con los distintos estamentos y actores de la institución, y el liderazgo que este profesional puede ejercer para fomentar el compromiso con una cultura de mejora.

20

El llamado proyecto IQEA (*Improving the Quality of Education for All*) es el foco de atención del artículo de Ignacio González López e Isabel López Cobo, de la Universidad de Córdoba (España). En esta ocasión los autores presentan los resultados de una investigación que tiene tres objetivos principales: identificar qué factores están confluyendo para que el proyecto se aplique de forma masiva en diferentes países; determinar las variables personales y contextuales que intervienen en el desarrollo exitoso del programa IQEA; y, por último, conocer las opiniones que suscita entre el profesorado de primaria. Su trabajo se ha centrado en el proceso seguido en diferentes centros de Córdoba, provincia y capital, para dar a conocer el mismo y establecer futuros cauces de participación en la formación de estos. Los primeros resultados muestran

tanto la valoración positiva que ha recibido el programa y el deseo de una gran parte del profesorado entrevistado de participar en su desarrollo, así como determinadas dificultades en el tiempo de desarrollo.

Por su parte, Patricia Anabel Plancarte Cansino, profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha centrado en el *Índice de inclusión* y sus posibilidades para la mejora escolar en un artículo cuyo título es, precisamente, «El *Índice de inclusión* como herramienta para la mejora escolar». Presenta el resumen de una investigación cuyo propósito es validar el constructo y contenido del *Índice* para la adaptación a la población mexicana.

Cierra la sección el artículo «Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos» de la profesora Edna Huerta Velásquez, investigadora de la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México). En el mismo, la autora analiza los efectos que tiene el modo de participación e implicación de los padres en los procesos de mejora institucional y en los resultados escolares. Lo hace a través del tipo de actividad en que ellos se involucran, funciones que asumen y canales de comunicación utilizados por el centro educativo para establecer la comunicación escuela-padres. Con dicho propósito, se presentan los logros de un estudio realizado en veinte escuelas de nivel secundario en México. Sus hallazgos muestran que el tipo y frecuencia de la intervención parental en la escuela aparecen relacionados con los resultados que alcanzan los estudiantes en ella. Así, las instituciones con mejores resultados escolares cuentan con padres que participan más y de mejor manera en las actividades que los centros ofrecen y organizan para ellos, asumen distintos roles y se constatan, por lo tanto, canales efectivos de comunicación entre la familia y la escuela. Por el contrario, la participación de los padres en aquellas escuelas secundarias con bajos resultados escolares es menos frecuente y bastante más restringida o limitada desde los roles y ámbitos de participación. El texto llama a la reflexión respecto de en qué momento esta participación de los padres se convierte en un factor de eficacia o permanece simplemente como una variable de contexto a ser considerada para explicar los resultados.

Son, en definitiva, ocho excelentes artículos que reflejan la riqueza y variedad de perspectivas y enfoques con que se puede abordar esta temática, pero que tienen en común resaltar la importancia de la mejora de la escuela para lograr una educación más equitativa y de mayor calidad. Aunque en apenas tres meses se publicará la versión impresa del

segundo número de la *Revista Iberoamericana de Educación* dedicado a la mejora y el cambio escolar, con este primer abordaje el lector podrá encontrar excelentes ideas para la reflexión y, lo que es más importante, para la acción.

Marcela Román Carrasco
Universidad Alberto Hurtado (Chile)
F. Javier Murillo Torrecilla
Universidad Autónoma de Madrid (España)

INTRODUÇÃO

Melhorar a educação, oferecer processos formativos de qualidade e equidade para crianças e jovens exige, de maneira inapelável, mudar a escola. A distância entre a escola que temos e a que necessitamos para viver e conviver em sociedades mais justas e inclusivas é ainda maior, especialmente nos países menos desenvolvidos. Assim, qualquer esforço de melhoria que pretenda ser efetivo deve ter como eixo fundamental a escola em seu conjunto: os processos de ensino e aprendizagem, sua estrutura e organização e, fundamentalmente, a cultura escolar. A complexidade dos processos das práticas que têm de ser modificados requer reinstalar princípios, visões e diálogos diferentes entre os atores, a fim de que não só se compreenda o sentido e a direção da mudança, como também, que esta se legitime e seja válida entre eles.

Esta ideia, tão plena de senso comum, não é tão antiga como poderíamos pensar. Recentemente, a partir dos anos setentas do século passado, começou a se configurar como uma ideia-força nas reformas educativas em todo o mundo e chegou à América Ibérica nos anos oitentas e em alguns casos nos noventas. Assim, já não se trata de melhorar a educação através de reformas curriculares, senão através de esforços de mudanças que passem pela escola e que contemplem uma maior autonomia desta como um de seus aspectos nucleares.

Partindo-se do princípio de que a escola ocupa um papel central, uma das questões-chave foi e segue sendo a origem das iniciativas de mudança, espaços e agentes responsáveis. Efetivamente, nem o enfoque, segundo o qual as iniciativas têm de partir do governo para serem implementadas nas escolas, nem a perspectiva que considera que são estas que põem seus processos de mudança em funcionamento, deixando para o governo um papel secundário, conseguiram cumprir todas as expectativas. A primeira delas, pela indiscutível premissa de que as mudanças impostas não asseguram nem servem de nada: se uma escola não quiser mudar, nada mudará. A segunda, porque a experiência e a pesquisa têm demonstrado que só alguns centros educativos têm a capacidade de evoluir por si só, e, casualmente, estes costumam ser os que menos o necessitam, incrementando-se assim a desigualdade entre as escolas e a iniquidade dos resultados alcançados pelos estudantes.

Os vaivéns, os milhares de recursos investidos em programas de assistência técnica externa e interna para provocar mudanças, os efeitos e as consequências alcançados foram ratificando e universalizando a necessidade de superar ambos os enfoques para se construir uma relação mais «inteligente» entre escolas e governo. Relação que terá que passar por um trato diferencial entre as escolas, em que se siga com o princípio de maior atenção – recursos, interesse, especialistas – para aquelas escolas que mais o necessitem, ou inclusive uma autonomia diferencial entre elas, mas que, ao mesmo tempo, e junto com ele, se construam pontes sólidas e permanentes por onde transitem, se integrem, articulem e complementem, compromissos, capacidades e responsabilidades externas e internas, componentes e estratégicas indispensáveis para enfrentar estes processos de transformação que, assumindo a escola como eixo e foco de mudança a alcançar, façam-no considerando-a parte de um sistema e responsabilidade de quem a administra. Resulta paradoxal encontrar governos darwinianos obcecados por localizar escolas com maiores dificuldades, não para ajudá-las, senão para fechá-las, como se desta forma a educação pudesse melhorar. Em outros casos, busca-se identificar os professores com dificuldades para expulsá-los do sistema, em vez de lhes oferecer apoios, construir e sustentar com eles, e a partir deles, a inovação e a mudança requerida.

Mas também cresce o convencimento de que há que se romper a solidão da escola para que ela possa empreender estes grandes e complexos processos de mudanças. Embora esta não seja uma ideia ou proposta inovadora, cada vez se escutam mais vozes que defendem a necessidade de criação de redes de escolas. Redes que compartilhem e construam conhecimento, experiências e boas práticas, problemas e alternativas. Uma escola necessita de outras escolas para compreender-se a si mesma, seguir o caminho que há de percorrer e encontrar as estratégias que a levarão a modificar sua estrutura, seus processos, suas práticas e sua cultura.

Outro debate interessante na atualidade é a pressão com vistas a mudanças medíveis na escola: pede-se aos centros implicados em processos de melhoria que mostrem um incremento medível e significativo nos resultados de provas standardizadas dirigidas aos estudantes. Perante isso, temos que expor aqui pelo menos dois comentários. Em primeiro lugar, devemos ser justos na magnitude da melhoria exigida às escolas: como ocorre com os estudantes, é mais fácil tirar uma excelente qualificação se se tiver boas notas, do que alcançar o mínimo quando se parte de bons resultados. Um segundo tema, refere-se a assumir que a

mudança não é um processo linear. Para que uma escola mude deve conter as condições internas para fazê-lo, uma cultura de melhoria. Condições que falam de capacidades profissionais, ao mesmo tempo que de vontades, lideranças, subjetividades, interações, compromissos e identidade. Desta forma, se não houver boas relações entre a comunidade escolar, se o diretor ou diretora não for capaz de liderar a mudança ou os docentes não quiserem se comprometer, a mudança será impossível, por mais que se melhore a metodologia ou se fortaleçam as práticas ou as competências docentes. Aprendemos que o compromisso e a motivação dos mestres pelo trabalho e pelo processo educativo que implementam, resulta relevante e esperançador sobre as possibilidades de mudanças no enfoque e na qualidade do ensino que se pretende alcançar. Certamente, isso não basta para se atingir processos pedagógicos de qualidade, porque sem professores comprometidos e responsáveis nunca será possível melhorar a aprendizagem nem atingir altos níveis de eficácia escolar. Assim, comprovamos que o importante não é incrementar os resultados, pelo menos num primeiro momento, ou em escolas com mais necessidades, mas sim que a escola seja capaz de mudar, que tenha a fortaleza interna para fazê-lo.

Mas, apesar disso, e sem que pareça uma contradição, senão apenas um debate dialético, é totalmente certo exigir que esta prioridade de mudança tenha repercussões significativas nos estudantes, em sua aprendizagem. Um dos aspectos positivos da «sobre avaliação» que estamos vivendo em educação em todo o mundo, é a focalização na aprendizagem dos estudantes. Assim, já não basta, nem é aceitável, que a escola mude, esta mudança tem uma dupla exigência: terá de afetar não somente os processos, senão, especialmente, a aprendizagem dos estudantes. Daí sua inevitável e iniludível referência à melhoria escolar: a mudança terá de conduzir ao incremento da aprendizagem escolar. Porque, falando claro, se ao final os estudantes não aprendem, para que serve a escola? De que qualidade estamos falando?

Desta maneira resulta extremamente interessante que nos detenhamos na Investigação sobre Eficácia Escolar. Uma linha de pesquisa focalizada na equidade, comprometida com a educação e de caráter progressista que adquire seu real sentido ao mostrar que – apesar do peso e da importância que os fatores culturais e socioeconômicos familiares têm no desempenho dos estudantes – a escola é um espaço relevante para que eles aprendam e se desenvolvam plenamente. Oferece assim, aos que nos dedicamos à pesquisa, evidências e experiências sobre como fazem as escolas que o conseguem. Daí então a importância

da nova Linha da Melhoria da Eficácia Escolar, que busca nos dizer como as escolas mudam para que os estudantes aprendam e possam aplicar esse conhecimento. Ela é um caminho promissor para se compreender e compartilhar estes processos, mediante os quais os centros educativos vão modificando seus processos de ensino e aprendizagem, sua organização e sua cultura com a finalidade de melhorar a aprendizagem e os resultados que os estudantes alcançam. Processo que afeta saberes, práticas, juízos e preconceitos, expectativas e rotinas e terá de mobilizar coordenadamente estudantes, pais, docentes, diretores, diretivos e administradores.

Vista a importância da melhoria da escola como elemento-chave para se conseguir um sistema educativo de maior qualidade e mais equitativo e, com isso, alcançar uma sociedade mais justa e equitativa, já não é necessário justificar o porquê deste número da Revista de Educação. Ou destes, porque o número 55, correspondente a janeiro-abril de 2011, será sua continuidade.

26

Mas não adiantemos acontecimentos. O presente número, este que o leitor tem agora nas mãos, está composto por oito artigos. Abre-o uma colaboração de Robert E. Slavin, professor da John Hopkins University, e conhecido pelo influente modelo de reforma global *Success for All*. O autor defende que a melhoria do sistema educativo é totalmente factível sem necessidade de requerer importantes mudanças sociais, políticas ou as referidas à profissão docente. A chave, segundo ele, está em usar aquilo que funciona. Para isso haverá de se criar uma ampla série de programas baseados na evidência em todos os âmbitos da educação, haverá de se informar das práticas demonstradas e os governos terão de proporcionar recursos para se adotar os programas provados. *Best Evidence Encyclopedia* (www.bestevidence.org) é um projeto criado pelo autor e outros colegas que facilita o acesso a todo tipo de pesquisas e recursos educativos de provada eficácia. O uso deste tipo de recursos garante a aplicação dos programas provados e com isso a melhoria da qualidade educativa do aluno, da profissão docente e do desenvolvimento global da sociedade.

O segundo texto desta seção temática é de Silvina Gvirtz, Diretora da Especialização e do Mestrado em Educação da Universidade de Santo André (Argentina), e Ángela Oría, pesquisadora associada ao IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Este artigo aprofunda as alianças e articulações «público-privada», como estratégia para se construir uma política de melhoria educativa, relevante e sustentável. Sob

este prisma, o artigo analisa diferentes projetos institucionais e técnicos que formam alianças entre o Estado e a Sociedade Civil, como proposta de uma tipologia de alternativas para a melhoria educacional. Recolhem-se conquistas e questões pendentes de suas diferentes possibilidades para aprofundar na experiência do Projeto «Escolas do Bicentenário», modelo que combina o financiamento e a capacidade técnica do público e do privado, com uma gestão que inclua e adicione diferentes atores de ambos os espaços, co-responsabilizando assim ambos agentes e atores não somente em relação ao direito à educação, senão, e principalmente, pela qualidade desta. Esta experiência mostra interessantes avanços e conquistas em relevantes indicadores da mudança e da melhoria escolar, constituindo-se assim num possível modelo para atender eficazmente os problemas educativos da região da América Latina. As autoras concluem com a necessidade e a real possibilidade que os Estados têm hoje para desenvolver modelos de cooperação com o setor privado (empresas, fundações, grupos e associações), que reúnam capacidades, estilos de gestão e recursos complementários em pró de objetivos de mudança e melhoria de seus sistemas e suas escolas.

O professor da Universidade de Granada, Jesús Domingo Segovia, contribui com um interessante artigo cujo título é revelador: «Perspectivas críticas atuais para compreender e redirecionar as práticas de assessoria». Ele defende que a melhoria da educação necessita de comprometidas comunidades de aprendizagem como estratégia para uma melhor aprendizagem para todos e para um efetivo desenvolvimento profissional dos docentes. Mas aponta que, para que tenha sucesso, será básico contar com o apoio e a assessoria, entendida como uma prática profissional em construção, controvertida e com múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Em seu texto propõe um modelo de assessoria baseada em uma relação democrática, em um cenário de colaboração profissional ao longo de um processo e com um propósito ético.

A perspectiva comunitária sustentada a partir da lógica da confiança consiste em uma proposta para processos de inovação e melhoria escolar de Julián López Yáñez, professor da Universidade de Sevilha. Ao longo do texto propõe-se com fundamentos e evidências que os centros educativos que conseguem articular processos de desenvolvimento e melhoria institucional ao longo do tempo, compartilham a confiança como característica fundamental. O artigo aprofunda em diferentes possibilidades ou caminhos, através dos quais, as escolas e suas comunidades conseguem articular essa lógica, gerando certa sensação de segurança que possibilita e facilita a comunicação, a crítica, a

análise e a assunção de riscos necessários para se tomar iniciativas e se empreender a mudança. Interessante proposta que conclui que esta necessária lógica da confiança se constrói a partir de certa percepção de vulnerabilidade que se aprecia em escolas situadas em meios desfavorecidos socioculturalmente; que o processo de construção desta confiança é essencialmente discursivo, liderado por atores relevantes para a comunidade, que conseguem dar-lhe um novo significado e converter a vulnerabilidade percebida e as circunstâncias difíceis da escola, em uma palanca para criar sentido de comunidade e coesão a partir de uma visão compartilhada.

No artigo, «O orientador escolar como agente interno de mudança», de Cynthia A. Martínez Garrido, Gabriela J. Krichesky e Alba García Barrera, do grupo de pesquisa sobre Mudança Escolar para a Justiça Social da Universidade Autônoma de Madri, aprofunda-se o papel que pode desempenhar o orientador das escolas de Segundo Grau nos processos de melhoria destes centros. Sob a perspectiva de que a mudança para a melhoria requer sustentar-se em capacidades internas do centro ou da escola, revisam-se funções e interações próprias destes atores com o resto da comunidade (diretores, docentes, estudantes e suas famílias), para, assim, analisar sua potencialidade como fator e agente de mudança. Mediante revisão e sistematização de diferentes experiências postula-se que este profissional contribui com capacidades diferentes e estratégicas para a mudança e sua sustentabilidade, necessárias de serem aproveitadas e fortalecidas. Em particular, sua visão e sua interpretação holística do centro, seu estilo de trabalho colaboração, que se desenvolve cotidianamente com os diferentes extratos e atores da instituição, e a liderança que este profissional pode exercer para fomentar o compromisso com uma cultura de melhoria.

O chamado projeto IQEA (*Improving the Quality of Education for All*) é o foco de atenção do artigo de Ignacio González López e Isabel López Cobo, da Universidade de Córdoba (Espanha). Nesta ocasião os autores apresentam os resultados de uma pesquisa que tem três objetivos principais: identificar que fatores estão confluindo para que o projeto se aplique de forma massiva em diferentes países; determinar as variáveis pessoais e contextuais que intervêm no desenvolvimento exitoso do programa IQEA; e, finalmente, conhecer as opiniões que este programa suscita entre o professorado do ensino do Primeiro Grau. Seu trabalho centrou-se no processo seguido em diferentes centros de Córdoba, capital e província, para dar a conhecer este programa e estabelecer futuras formas de participação na sua formação. Os primeiros resultados

mostram a valorização positiva que o programa recebeu e o desejo de uma grande parte do professorado entrevistado de participar em seu desenvolvimento, assim como determinadas dificuldades no tempo de desenvolvimento.

Por sua parte, Patrícia Anabel Plancarte Cansino, da Universidade Nacional Autônoma do México, prestou atenção no Índice de inclusão e suas possibilidades para a melhoria escolar. Apresenta o resumo de uma pesquisa cujo propósito é fazer a avaliação de constructo e conteúdo do Índice, para a adaptação à população mexicana. Os resultados mostram acordos nas opiniões dos juízes em todas as dimensões do instrumento. Identificaram-se alguns desacordos nas seções e nos indicadores para os quais se apresentam alternativas de adaptação.

Fecha a seção, o artigo: «As formas em que participam os pais de família nas secundárias mexicanas de altos e baixos resultados escolares», da professora mexicana Edna Huerta Velásquez. A autora analisa os efeitos que tem o tipo de participação e de implicação dos pais nos processos de melhoria institucional e nos resultados escolares de Segundo Grau. E o faz através do tipo de atividade em que eles se envolvem, papéis que assumem e canais de comunicação utilizados para a relação com a escola. Com este propósito, apresentam-se os resultados de um estudo realizado em 20 escolas de Segundo Grau no México. Suas descobertas mostram que o tipo de frequência da participação dos pais na escola aparece relacionado com os resultados que os estudantes alcançam nela. Assim, as escolas com melhores resultados escolares contam com pais que participam mais e de melhor maneira nas atividades que as escolas oferecem e organizam para eles, assumem diferentes papéis e se constatam, por tanto, canais efetivos de comunicação entre a família e a escola. Pelo contrario, a participação dos pais naquelas escolas com baixos resultados escolares é menos frequente e bastante mais restringida ou limitada proporcionalmente aos papéis desempenhados e âmbitos de participação. O texto chama à reflexão para o momento em que a participação dos pais torna-se um fator de eficácia ou permanece simplesmente como uma variável de contexto a ser considerada para explicar os resultados.

São, definitivamente, oito excelentes artigos que refletem a riqueza e a variedade de perspectivas e enfoques com que se pode abordar esta temática, mas que têm em comum ressaltar a importância da melhoria da escola para se conseguir uma educação mais equitativa e de maior qualidade. Embora somente dentro de três vá ser publicado

o segundo número da *Revista Ibero-americana de Educação* (versão impressa) dedicado à Melhoria e à Mudança Escolar, com este prato de entrada o leitor poderá encontrar excelentes ideias para a reflexão e, o que é mais importante, para a ação.

Marcela Román Carrasco
Universidad Alberto Hurtado (Chile)
F. Javier Murillo Torrecilla
Universidad Autónoma de Madrid (España)

EVIDENCE-BASED REFORM IN EDUCATION¹

Robert E. Slavin *

ABSTRACT: This article proposes an approach to education reform in which government encourages schools to use programs and practices proven to be effective in rigorous evaluations. In this system, teachers and school leaders would be able to select among a variety of proven methods, and could receive funds to help them adopt and implement these programs. Government would help build up a set of proven programs for all grade levels and many subjects, and would provide support to help schools choose and implement proven programs, but schools would have freedom to choose whatever works for their students. This policy, it is argued, would promote innovation and reform without top-down mandates, building knowledge as it increases effective teaching and improved outcomes for students.

Keywords: Reforms, research, decision-making.

REFORMA EDUCATIVA BASADA EN EVIDENCIAS²

SÍNTESIS: Este artículo propone un enfoque sobre la reforma educativa en el que el gobierno alienta a las escuelas a utilizar programas y prácticas cuya efectividad fue probada mediante rigurosas evaluaciones. En este sistema, profesores y líderes de la comunidad educativa podrán escoger de una gama de métodos que han sido probados y podrán recibir fondos que los ayudarán a adoptar e implementar estos programas. De este modo, el gobierno ayudaría a construir un conjunto de programas comprobados para todos los niveles educativos y para distintos sujetos, y proporcionaría apoyo para que las escuelas puedan escoger e implementar programas de efectividad comprobada, sin que disminuya la libertad de las escuelas para elegir el que consideren que funcionará mejor con sus estudiantes. Esta política, de sostenerse, promoverá la innovación y la reforma sin mandatos verticales, construyendo conocimiento al tiempo que se incrementa la enseñanza eficaz y se mejoran los resultados obtenidos por los estudiantes.

Palabras clave: Reformas; investigación; toma de decisiones.

* Teacher at Johns Hopkins University and University of York.

¹ Portions of this paper are adapted from Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.

² Este trabajo es una adaptación basada en el artículo de Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.

REFORMA EDUCATIVA BASEADA EM EVIDÊNCIAS³

SÍNTESE: Este artigo propõe um enfoque sobre a reforma educativa em que o governo alenta as escolas a utilizarem programas e práticas cuja efetividade foi provada mediante rigorosas avaliações. Segundo este sistema, professores e líderes da comunidade educativa poderão escolher entre uma série de métodos que foram provados e poderão receber fundos que os ajudarão a adotar e aplicar estes programas. Deste modo, o governo ajudaria a construir um conjunto de programas comprovados para todos os níveis educativos e para diferentes sujeitos e proporcionaria apoio para que as escolas pudessem escolher e aplicar programas de efetividade comprovada, sem que diminuísse a sua liberdade para escolher o que considerem que funcionaria melhor com seus estudantes. Com esta política poderá se promover a inovação e a reforma sem mandatos verticais, construindo conhecimento, ao mesmo tempo em que se incrementa o ensino eficaz e se melhoram os resultados obtidos pelos estudantes.

Palavras-chave: Reformas; pesquisa; tomada de decisões.

1. INTRODUCTION

32

Imagine the following scenario. Ten years from now, education throughout the world is very different from what it is today. In every classroom and every school, teachers are using programs and practices that have been proven to be effective in rigorous experiments. Government agencies and researchers are constantly updating reviews of research on programs and practices of all sorts, for every objective, and then proactively disseminate information on what works. Government provides funding to help schools learn about and adopt proven programs. Teachers and principals who are dissatisfied with their pupils' current levels of performance have regular opportunities to meet to review easily accessible evidence on programs likely to solve their problems, to visit schools using these programs, and to attend effective program fairs or online webinars in which they can see various programs demonstrated and explained. Ultimately, school staffs vote on which programs to adopt, and they must achieve a supermajority of 75% in favor to qualify for funding.

Because they know that proven programs are sure to be widely used, universities, research organizations, commercial companies, and

³ Este trabalho é uma adaptação baseada no artigo de Slavin de Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7 (1), 124-128.

government itself are engaged in extensive research and development to create and evaluate new programs more effective than those that are state-of-the-art today. New technology applications, new professional development programs, new approaches of every kind are flowing regularly from the best minds in education, who know that they will ultimately be held accountable not for how their programs look, but for how well they work in real schools. For example, if a university or research organization develops a Spanish reading program and finds it to be effective, the program could be adopted anywhere in the Spanish-speaking world.

In this new world, the role of government will be very different. Government will maintain standards, holding schools accountable for improving the performance of all children at all grade levels. However, instead of telling educators exactly what to do to achieve those goals, government will focus on helping schools adopt and implement effective practices. It will maintain the integrity of a system of evaluation and dissemination of best practices, will encourage the formation of national or regional networks of schools using practical proven models, and will provide resources to help all schools continuously assess their needs and seek proven programs to meet those needs. Government will work to ensure that new and experienced teachers are learning teaching methods most likely to make a difference for children.

Teachers will take a leading role in this new world. They will be expected and enabled to be full participants in an evidence-informed decision making process, deciding as members of school staffs on which programs the school will adopt, and then working together to ensure that whatever programs they choose to put in their school will be implemented with integrity, intelligence, and appropriate accommodations to their school's unique needs. Because teachers will have information on various programs readily available to them in easily comprehensible forms, they will be empowered to be critical consumers of evidence and to make wise and informed choices for their children. Teachers will also be active participants in the research progress, trying out new methods, contributing ideas, and working in networks to help the entire profession move forward.

The scenario I have just described is entirely achievable. Nothing in it requires radical change in our society, government, or teaching profession, or unlikely advances in science or technology. What it does require is a commitment in government and in our profession to one simple, powerful idea: Use what works.

Evidence-based policy is the way forward in education reform. This article lays out a rationale for evidence-based reform and discusses the policy, scientific, and professional changes needed to make this vision a reality.

2. EVIDENCE-BASED REFORM IN EDUCATION

There is a new movement in education toward *evidence-based reform*, policies promoting the creation, evaluation, and widespread application of programs and practices that produce significantly better outcomes than current practices (Slavin, 2008a). Although evidence-based reform is new in education, other fields have long since embraced it. In particular, medicine, agriculture, and engineering began in the 20th century to require that innovative medicines, seeds, and machines to be put to the test before being widely adopted. The result was revolutionary progress in each of these fields, which continues today. Evidence-based reform in any area creates a dynamic of progressive improvement, in which many researchers and developers are working to replace today's best solutions with something even more effective, confident that policy makers and the market will enthusiastically adopt proven innovations.

34

If education is to make significant progress in the 21st century, it must embrace evidence-based reform. However, there are great obstacles to be overcome.

For evidence-based reform to prevail, three conditions must exist.

1. There must be a broad range of proven programs in every area of education, every subject and grade level, appropriate for use in a given country or region. Evidence-based policies will not prevail if few programs have strong evidence.
2. Trusted, impartial, educator-friendly reviews of research must be available, to enable educators and policymakers to know which specific programs and practices have been proven to work in rigorous evaluations.
3. Government agencies must provide resources to schools to enable them to adopt proven programs.

3 BUILDING THE RESEARCH BASE FOR EFFECTIVE PROGRAMS

One of the most important requirements for evidence-based reform is the development of a substantial set of replicable programs and practices with strong evidence of effectiveness. Educators and policymakers must have confidence that if they embrace evidence-based reform, they will be able to choose among many programs that have been developed, rigorously evaluated, and found to be effective.

The development process might use a series of «design competitions,» in which government sets out what it wants and then funds a variety of entities to develop and then evaluate competing alternatives (SLAVIN, 1997). For example, a funding agency might ask R&D organizations to develop an approach to teaching algebra to students aged 14-16 capable of increasing their performance on national or international measures. The most promising applicants could be chosen in a competition, and this number might be winnowed down over time if some designs turn out not to be effective or practical. The New American Schools Development Corporation (NASDC), funded by large corporations rather than government, did exactly this to create comprehensive school reform models in the 1990's (Kearns & Anderson, 1996; Slavin, 2008b). Comprehensive school reform models such as Success for All (BORMAN et al., 2007; SLAVIN, MADDEN, CHAMBERS, & HAXBY, 2009), America's Choice (SUPOVITZ, POGLINCO, & SNYDER, 2001), Direct Instruction (ADAMS & ENGELMANN, 1996), Modern Red Schoolhouse (KILGORE et al., 1996), and the School Development Program (COMER, HAYNES, JOYNER, & BEN-ARIE, 1996) have been extensively evaluated and found to be effective, and continue to be used in thousands of US schools, even in the absence of government support.

The design competition process that produced comprehensive school reform models could be applied to any subject and grade level. Imagine design teams working on the design and evaluation of programs capable of accelerating achievement in beginning reading, primary mathematics, algebra, and science, dropout-prevention, early childhood, and so on. In each case the goal would be to build on the best that currently exists, and to end up with numerous programs, all of which have been proven to increase achievement. These programs could be highly diverse. Some would involve technology, others not. Some would require extensive training, others less so. Some would challenge current conceptions of curriculum, others might be traditional. All that matters is that they are proven effective and are replicable in many schools.

A key issue in the design competition process is the design of the evaluation. Evaluations should use random assignment to conditions, should use national or state assessments as their outcome measures, and should be large enough (at least 10 schools) to avoid idiosyncrasies due to particular schools. The programs should be implemented under the realistic conditions that will exist in practice, without extra attention or non-replicable conditions. The evaluations may be done by developers or by third parties, but under close observation by the funding agency. This is the type of evaluation used, for example, in studies of the PROGRESA (now Oportunidades) financial incentive approach in Mexico (ATTANSIO, MEGHIR, & SANTIAGO, 2005) and similar programs in Colombia, Ecuador, Costa Rica, and other countries see (SLAVIN, 2010).

4. REVIEWING WHAT WORKS

Educators and policy makers need to have scientifically valid, fair, and clearly written summaries of the strength of the research evidence showing the effectiveness of education programs. Educators are unlikely to take the time to try to weigh competing evidence from many evaluations. They need information they can rely on in a summative form.

36

There are several practical reviews of research on educational programs. My colleagues and I have created one of the largest review project in education, the Best Evidence Encyclopedia (www.bestevidence.org), or the BEE. It reviews research on programs and practices for elementary and secondary schools. The BEE contains brief “educator’s summaries” in each area as well as full-scale reviews. It currently has extensive reviews in mathematics (SLAVIN & LAKE, 2008; SLAVIN, LAKE, & GROFF, 2009), elementary reading (SLAVIN et al., 2009); secondary reading (SLAVIN et al., 2008), programs for struggling readers (SLAVIN et al., in press), early childhood education (CHAMBERS et al., 2010), and comprehensive school reform (CSRQ, 2006a, b). Almost all of the full reports have also been published in selective journals, which provides an external check on the scientific value of the reviews.

Other US review projects include the What Works Clearinghouse (www.whatworks.gov), Social Programs that Work (www.evidencebasedprograms.org), the Comprehensive School Reform Quality Center (www.csrq.org), and the Promising Practices Network (www.promisingpractices.net). The Best Evidence Encyclopedia links to

the education sections of other web sites, and is trying to facilitate access to reviews of research in education from all sources.

Although there are controversies and difficulties in program effectiveness reviews (see Slavin, 2008c), this enterprise is moving forward rapidly on many fronts, and within a few years it is likely that there will be multiple high-quality, reliable reviews available to English-speaking educators and policymakers. A similar approach could review research on programs and practices available to Spanish-speaking educators.

5. EVIDENCE-BASED POLICIES

Ultimately, it is not enough to have many research-proven programs and trusted reviews of research. Education lacks a tradition of looking to evidence for program decisions, and without clear support from government, other factors will remain more important than evidence.

In government policies to support the use of proven programs, it is essential to be clear about which programs have strong evidence of effectiveness. Governments should then provide incentives to schools to use programs that have been proven to be effective.

Any country could experience a transition within a moderate period of time to an evidence-based system of education. To do this, governments might do the following:

1. Establish grants programs to help educational researchers evaluate existing programs, adapt programs from other countries to their national context and evaluate them, and develop and evaluate new programs targeted to their countries.
2. Encourage schools to use programs found to be effective in rigorous experimental-control comparisons. This encouragement might include having ministry officials positively note effective use of proven programs, providing professional development in choosing and implementing proven programs, and providing grants to help schools select and implement proven programs appropriate to their needs.

3. Provide funding to help schools choose proven, effective programs and implement them with fidelity.

The policies discussed here put greater freedom and choice in the hands of local educators. They enable teachers and school leaders to make key decisions about curriculum, teaching methods, and programs. It is apparent that they will need useful and valid information about which approaches to choose. Government's role is to provide information and resources designed to help school leaders make wise choices. Evidence-based reform allows government to devolve substantially greater authority to local educators while still maintaining standards and offering assistance to improve teaching practices through voluntary rather than mandatory means.

6. CONSEQUENCES OF EVIDENCE-BASED REFORM

The consequences of evidence-based reform could be profound. If government policies began to favor programs with strong evidence, developers would have an incentive to engage in serious development and evaluation efforts. Seeing the immediate impact of research and development, policy makers might provide substantially greater funding for these activities.

38

Evidence-based reform would finally apply to education the process that led to dramatic developments in medicine, agriculture, and technology in the 20th century, where every practical solution that meets evidence standards supersedes less effective solutions, and a vast R&D enterprise works to improve on the best we have available today.

The winners in this would be children, especially those who are least well served by the current system, the teachers who yearn for more effective tools to help them do their job well, and the whole society, which would come to expect progress in education as confidently as it currently expects progress in other fields.

Recent developments in research and policy make it possible to finally put education on the road to genuine reform. With consistent support, proven, effective models of school and classroom reform can be developed, rigorously evaluated, and disseminated, benefitting hundreds of thousands of children. It remains for policymakers and our profession to take the necessary steps.

REFERENCES

- ADAMS, G. L. y ENGELMANN, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- ALADJEM, D. K. y BORMAN, K. M. (eds.) (2006). *Examining comprehensive school reform*. Washington, D.C: Urban Institute Press.
- ATTANASIO, O.; MEGHIR, C. y SANTIAGO, A. (2005). *Education choices in Mexico: Using a structural model and randomized experiment to evaluate PROGRESA*. IFS working paper EWPO 5/01.
- BORMAN, G.; SLAVIN, R. E.; CHEUNG, A.; CHAMBERLAIN, A.; MADDEN, N. A. y CHAMBERS, B. (2007). «Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for All», in *American Educational Research Journal*, 44(3) 701-739.
- CHAMBERS, B.; CHEUNG, A.; SLAVIN, R. E.; SMITH, D. y LAURENZANO, M. (2010). *Effective early childhood education programs: A systematic review*. Manuscript submitted for publication.
- CHEUNG, A. y SLAVIN, R. E. (2010). «Effective reading programs for English language learners and other language-minority students», in *Bilingual Research Journal*, 29 (2), 24-267.
- COMER, J. P.; HAYNES, N. M.; JOYNER, E. T. y BEN-AVIE, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.
- COMPREHENSIVE SCHOOL REFORM QUALITY CENTER (CSRQ) (2006a). *CSRQ Center report on elementary school comprehensive school reform models (revised)*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- (2006b). *CSRQ Center report on middle and high school comprehensive school reform models*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- KEARNS, D. T. y ANDERSON, J. L. (1996). «Sharing the vision: Creating New American Schools», in S. STRINGFIELD, S. ROSS y L. SMITH (eds.). *Bold plans for school restructuring: The New American Schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KILGORE, S.; DOYLE, D. y LINKOWSKY, L. (1996). «The Modern Red Schoolhouse», in S. STRINGFIELD, S. ROSS y L. SMITH (Eds.), *Bold plans for school restructuring: The New American Schools Development Corporation designs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SLAVIN, R. E. (1997). «Design competitions: A proposal for a new federal role in educational research and development», in *Educational Researcher*, 26 (1), 22-28.
- (2008a). «Evidence-based reform in education: What will it take?», in *European Educational Research Journal*, 7 (1), 124-128.
- (2008b). «Comprehensive school reform», in T. GOOD et al. (eds.), *21st century education: A reference handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- (2008c). «What works? Issues in synthesizing educational programme evaluations», in *Educational Researcher*, 37 (1), 5-14.
- (2010). Can financial incentives enhance educational outcomes? Evidence from international experiments. *Research Review*, 5(1), 68-80.

- SLAVIN, R. E. ; CHEUNG, A.; GROFF, C. y LAKE, C. (2008). «Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis», in *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 290-322.
- SLAVIN, R. E. y LAKE, C. (2008). «Effective programs in elementary mathematics; A best-evidence synthesis», in *Review of Educational Research*, 78, 427-515.
- SLAVIN, R. E.; LAKE, C.; CHEUNG, A. y DAVIS, S. (2009). «Effective reading programs for the elementary grades», in *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1465.
- SLAVIN, R. E.; LAKE, C.; DAVIS, S. y MADDEN, N. A. (in press). «Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis», in *Educational Research Review*.
- SLAVIN, R. E.; LAKE, C. y GROFF, C. (2009). «Effective programs in middle and high school mathematics: A best evidence synthesis», in *Review of Educational Research*, 79, 839-911.
- SLAVIN, R. E.; MADDEN, N. A.; CHAMBERS, B. y HAXBY, B. (2009). *Two million children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- STRINGFIELD, S.; ROSS, S. y SMITH, L. (eds.) (1996). *Bold plans for school restructuring: The New American Schools designs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SUPOVITZ, J. A.; POGLINCO, S. M. y SNYDER, B. A. (2001). *Moving mountains: Successes and challenges of the America's Choice comprehensive school reform design*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.

LA RELACIÓN ENTRE EL ESTADO Y LA SOCIEDAD: ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADO PARA LA MEJORA EDUCACIONAL

Silvina Gvirtz *

Ángela Inés Oría **

SÍNTESIS: En el presente artículo se analiza un espectro de respuestas al diagnóstico crítico de la educación argentina. Construye una tipología de alternativas para la mejora educacional, poniendo énfasis en las experiencias de articulación público-privado a las que clasifica en cuatro tipos acordes a dos variables principales: el financiamiento y la capacidad técnica. Los actores en los que recaen estas funciones pueden ser públicos o privados. Se rastrean, analizan e identifican aspectos distintivos de estos modos articuladores y se describen los rasgos generales del proyecto «Escuelas del Bicentenario», que combina elementos de distintas formas de articulación, lo que constituye un tipo institucional mixto. El caso bajo estudio es de un valor significativo en tanto revela modos de atender eficazmente los problemas educativos de América Latina.

Palabras clave: mejora educacional; financiación de la educación; proyecto escuelas del bicentenario; proyectos de articulación mixta.

A RELAÇÃO ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE: ALIANÇAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA A MELHORIA EDUCACIONAL

SÍNTESIS: No presente artigo analisa-se um leque de respostas para o diagnóstico crítico da educação argentina. Constrói-se uma tipologia de alternativas para a melhoria educacional, pondo ênfase nas experiências de articulação público-privada, as quais classifica em quatro tipos, de acordo com as duas variáveis principais: o financiamento e a capacidade técnica. Os atores sobre os quais recaem estas funções podem ser públicos ou privados. Rastreiam-se, analisam-se e identificam-se aspectos diferentes destes modos articuladores e se descrevem os traços gerais do projeto «Escolas do Bicenténário», que combina elementos de

* Directora de la Especialización y Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés y directora general del proyecto «Escuelas del Bicentenario» del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO), Sede Regional Buenos Aires.

** Responsable del área de documentación del proyecto «Escuelas del Bicentenario» en el IIEP-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

diferentes formas de articulação, o que constitui um tipo institucional misto. O caso em estudo é de um valor significativo já que revela modos de atender eficazmente os problemas educativos da América Latina.

Palavras-chave: melhoria educacional; financiamento da educação; Projeto Escolas do Bicentenário; projetos de articulação mista.

THE RELATIONSHIP BETWEEN STATE AND SOCIETY: PUBLIC-PRIVATE ALLIANCES FOR THE IMPROVEMENT OF EDUCATION

ABSTRACT: This paper analyzes a spectrum of answers to the critical diagnose of Argentinean education. It builds a typology of alternatives for educational improvement, stressing the importance of experiences which articulate public and private initiatives. These are classified into four types, according to two main variables: financing and technical capacity. These functions can be assigned to both private and public actors. We will track, analyze and identify distinctive traits of these articulating strategies and we will describe the general characteristics of the "Schools of the Bicentennial" project, which combines elements from different types of strategies, establishing a combined institutional type. This case study has a meaningful value, since it presents a way to effectively attend the educative problems of the Latin American region.

Keywords: educational improvement, education funding, Schools of the Bicentennial Project, public-private partnership projects.

1. INTRODUCCIÓN

La situación de la escuela pública argentina, al igual que la de otros países de Latinoamérica, ha generado preocupación y hasta alarma entre los especialistas del campo. Algunos datos cuantitativos confirman esta afirmación. El análisis de los indicadores de abandono y repitencia reflejan que el sistema educativo tiene escasa capacidad de retención. En consecuencia, no logra incluir a muchos niños y jóvenes en niveles educativos altos. Al mismo tiempo, el capital físico, humano y social de las escuelas aumenta o disminuye según el nivel socioeconómico de los alumnos. El inicio tardío, el abandono y la repitencia en el nivel básico y medio guardan relación inversa a los quintiles de ingreso de la población. La expansión del sistema parece acarrear un proceso contradictorio de inclusión-expulsión de alumnos, afectando principalmente a aquellos provenientes de contextos sociales vulnerables. Como contracara de este proceso, las cifras relativas al aumento de la matrícula del sector privado desde 1960 hasta la actualidad reflejan que sectores medios y altos migran hacia la educación privada en busca de alfabetización científica, enseñanza renovada y saberes significativos. En síntesis, el

sistema produce no solo una segmentación entre los sectores público y privado, sino también una segmentación interna: escuelas de calidad para sectores medios y escuelas deficientes para sectores pobres. Esta «discriminación educativa» (BRASLAVSKY, 1985) adquiere implicancias aun más graves cuando se inserta en un contexto socioeconómico de creciente desigualdad y exclusión social.

Desde distintos ámbitos se intenta dar solución a este diagnóstico crítico. La función principalísima de garantizar el derecho a la educación es del Estado y para hacerlo debe cumplir cuatro obligaciones fundamentales que, en su conjunto, conforman el conocido esquema de las cuatro «A»:

- Asequibilidad (también denominada disponibilidad): implica al Estado el deber de satisfacer la demanda educativa, ya sea por la oferta pública o la protección de la oferta privada.
- Accesibilidad: compromete al Estado a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles sin discriminación alguna.
- Aceptabilidad: le exige el deber de asegurar la adecuada calidad de la educación.
- Adaptabilidad: compromete al Estado a brindar en sus establecimientos educativos la educación que mejor se adapte a los niños (PÉREZ MURCIA, UPRIMNY YEPES y RODRÍGUEZ GARAVITO, 2007, p. 47).

Garantizar el derecho a la educación requiere de múltiples y diversas medidas: políticas sustantivas, inversión y adopción de nuevas estrategias de intervención, tales como las que señalan los editores de esta revista al consignar modos en los que «ha evolucionado la forma de afrontar los procesos de transformación escolar». No obstante, hay un elemento fundamental que demanda atención prioritaria: profundizar el significado de «lo público», rearticular la relación entre el Estado y la sociedad. Según el término acuñado por Cunill Grau, se trataría de *publificar* el Estado y la sociedad (CUNILL GRAU, 1997). Estado y sociedad civil deben constituir espacios genuinamente públicos, que expresen valores políticos y sociales propios de la vida en democracia, cada uno acorde a su papel y misión. Esto demanda, entre otras cosas, más transparencia, intercambio racional, espacio para la crítica, rendición de cuentas y participación del *demos* en la definición de agendas y

estrategias. La *publicación* de estos ámbitos –que implica cierto tipo de articulación entre ellos– llevaría a reducir la discrecionalidad en la distribución de los recursos y, por tanto, aumentar los niveles de justicia en la provisión del bien educativo.

La articulación entre los sectores público y privado puede adoptar diversas formas que generalmente conviven dentro de un mismo territorio y sistema educativo. Analizar las alternativas permite comprender mejor el potencial de los diversos arreglos para la mejora y la especificidad de «Escuelas del Bicentenario»¹, un modelo posible de articulación que es objeto de análisis central de esta presentación. El presente artículo analiza distintos diseños institucionales y técnicos que forman alianzas entre el sector público y privado y describe los rasgos generales del mencionado PEB que, al combinar elementos de distintas formas de articulación, constituye un arreglo mixto novedoso.

2. ALTERNATIVAS PARA LA MEJORA ESCOLAR

44

Los programas y proyectos orientados a la mejora de las escuelas públicas poseen características diferenciales. Se formalizan y describen algunos tipos ideales a fin de comprender mejor los rasgos distintivos del proyecto «Escuelas del Bicentenario», que configura un modelo de articulación con características específicas.

Las experiencias de mejora escolar en América Latina pueden clasificarse en cuatro tipos, según dos variables principales:

- Financiamiento: quién financia.
- Capacidad técnica: quién brinda el soporte técnico-pedagógico.

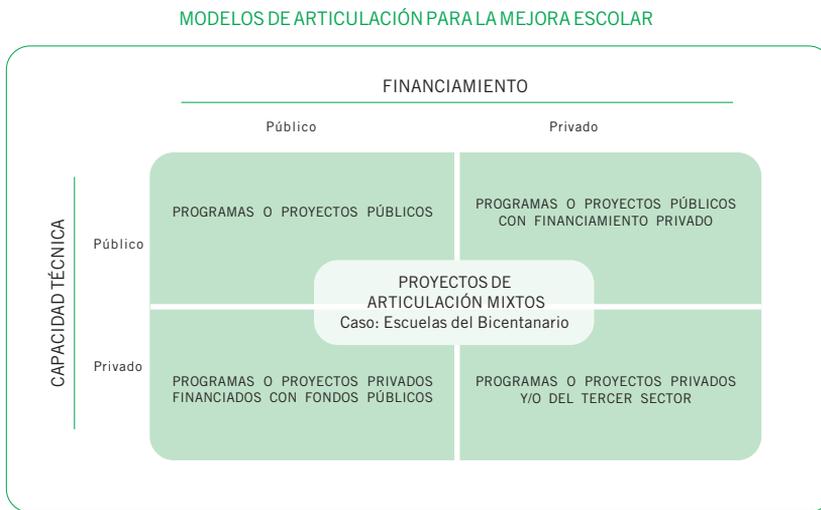
Los actores en los que recaen estas funciones pueden ser públicos o privados. Cabe aclarar que, si bien este análisis se vale de las categorías «público» y «privado» para demarcar dos esferas de trabajo distintas –en este caso asociadas–, siguiendo el desarrollo sociohistórico

¹ El PEB (2006-continúa) del IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, como ya se señalara en los datos autorales más arriba consignados, trabaja en asociación con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, que a través de su proyecto «Escuelas del Futuro» (2000-continúa) brinda un antecedente clave en materia de mejora escolar.

de Habermas (1989) y las consideraciones arriba expuestas, se problematiza el sentido común que vincula lo público exclusivamente a lo estatal. Ambos, el Estado y la sociedad civil, están llamados a constituir espacios genuinamente públicos (CALHOUN, 1992; FRASER, 1992; CUNILL GRAU, 1997; HABERMAS, CROSSLEY y OTROS, 2004).

A fin de estructurar una tipología y aportar mayor claridad al análisis, distinguimos a los actores «Estado» y «sociedad» apelando a sus términos asociados «público» y «privado», respectivamente. Dentro de la esfera privada deben distinguirse las organizaciones sociales sin fines de lucro y empresas centradas en el rubro educativo que pueden perseguir fines de lucro.

Gráficamente, los modelos se plasman del siguiente modo:



Los cuadrantes superior izquierdo e inferior derecho configuran formas puras, donde los programas o proyectos movilizan financiamiento y capacidad técnica dentro de su propia esfera y no sostienen acciones conjuntas con otros sectores. Los cuadrantes superior derecho e inferior izquierdo expresan formas combinadas, donde las iniciativas reúnen capacidad técnica de un sector y financiamiento de otro. Por último, en el centro de este cuadro y ensamblando elementos de los cuatro anteriores se ubica el proyecto que nos ocupa, cuyas dos variables son de naturaleza mixta. Ambos sectores, el público y el privado, financian acciones y recursos del proyecto, y despliegan capacidad técnico-pedagógica. Se describen brevemente los cuatro tipos,

ofreciendo un ejemplo ilustrativo de cada caso², y luego se profundiza el análisis del caso PEB.

2.1 LOS PROYECTOS PRIVADOS

2.1.1 Organizaciones del tercer sector y empresas

De acuerdo al esquema comparativo de Draxler (2008) «¿Quién trae qué a una alianza?» (*Who brings what to a partnership?*), entre las principales ventajas de actuar con socios y/o desarrollar acciones en el ámbito privado se destacan:

[...] la eficiencia, innovación, la acción focalizada, el conocimiento profundo de las necesidades de los *stakeholders* (audiencias) y la orientación de acciones hacia los resultados... (2008, p. 37).

Otros autores advierten que la sociedad civil muchas veces replica los defectos de gestión y organización del Estado (ACUÑA y VACCHIERI, 2007). Caben, en efecto, ventajas y desventajas en ambas esferas de trabajo, no obstante, interesa estar alerta a las oportunidades y desafíos que ofrecen. Los ejemplos a continuación agregan elementos adicionales al análisis.

46

Se analizan los proyectos privados puros que, como se dijo, pueden ser creados y financiados tanto por organizaciones sin fines de lucro como por empresas con fines de lucro, ambas de la sociedad civil. Sus notas distintivas las ubican en cuadrantes distintos. Primero se recorre el caso de fundaciones y/u organizaciones cuyo objeto es la educación y no persiguen fines de lucro. En segundo lugar se analiza el caso de nuevas empresas orientadas a ofrecer servicios educativos al Estado, incluyendo el fin de lucro.

Proyectos privados del tercer sector

Las experiencias incluidas en el cuadrante inferior derecho presentan un arco muy variado. Se incluyen áreas de extensión en universidades y un amplísimo número de fundaciones abocadas al problema educativo. Sobre la base de diagnósticos críticos, estas organizaciones disponen de recursos financieros voluntarios y operan sobre las necesidades inmediatas.

² Se brindan los ejemplos incluyendo algunas citas de informes de gestión y resultados, pero preservando el anonimato de estos programas e instituciones.

Las áreas de responsabilidad social corporativa (RSC) de las empresas pueden incluirse dentro de este segmento. El análisis del paulatino aumento de la complejidad de estos espacios, sumado a su creciente vinculación con el campo educativo, ameritaría un trabajo aparte (DRUCKER, 1984; BERGER, 1998; AUSTIN, 2000). La filantropía empresarial devino gradualmente en una estrategia planificada de desarrollo local sostenible, apoyada sobre estrechas interacciones entre instituciones públicas, sectores intermedios y grupos de la comunidad. En la actualidad, desde distintos ámbitos se exhorta a las empresas a integrar principios de responsabilidad social en sus planes de acción y procesos de toma de decisiones. Importa dejar sentado aquí que, a diferencia de lo que ocurre en el cuadrante que se analiza a continuación (ver 2.1.2 Proyectos privados y financiamiento estatal), la acción de la RSC no tiene a la educación por objeto o negocio específico y desarrolla su trabajo con recursos propios. Se retoma este tema en el análisis del caso PEB.

Del amplio espectro de experiencias se observa el caso de una fundación, cuyo programa principal consiste en la asignación de becas escolares para alumnos con bajos recursos. El trabajo de esta fundación se destaca por su alcance significativo (alrededor de 3.500 alumnos destinatarios) y por la calidad de su contribución. Surge en 1998 en respuesta a «la situación de alta vulnerabilidad de una gran cantidad de niños y jóvenes que, debido a su condición económica, tenían dificultades para permanecer en el sistema educativo». Sus objetivos apuntan a «disminuir el índice de repitencia en los alumnos participantes del programa»; «disminuir el ausentismo a clases»; «mejorar la calidad de los aprendizajes», y «elevar el rendimiento académico». El programa funciona a través de apoyo económico y acompañamiento educativo a los alumnos en su escolaridad, desarrollando «padrinazgos e incorporando gradualmente padrinos individuales y corporativos».

Merece destacarse el esfuerzo que realiza esta fundación por medir la eficacia del programa en relación a sus objetivos. Por ejemplo, en un informe de «Alcances y resultados» publicado en su sitio web, consta que:

Entre los 3.480 alumnos participantes del programa de becas escolares durante el ciclo 2007:

- El 66% cumplió con los compromisos acordados y renovó la beca tras el logro de un buen rendimiento escolar, el cumplimiento de al menos el 75% de asistencia a clases y

la participación mensual en los encuentros de acompañamiento.

- El 16% cumplió con los compromisos acordados y culminó la cursada del nivel medio.
- En 2008 se incorporaron al programa 354 nuevos alumnos.

El informe describe, asimismo, que:

Los alumnos becados no solo cumplen con el 75% de asistencia requerido, sino que faltan menos a la escuela que sus compañeros de aula no becados [...] aprueban el año sin adeudar materias en mayor proporción que sus compañeros de aula no becados [...] tienen un mayor compromiso con el estudio y una mejora en el desarrollo de hábitos y técnicas de estudio.

Si bien este beneficio alcanza alrededor de 3.500 niños y, decíamos, es indudablemente valioso y significativo en relación a otros programas educativos de empresas y fundaciones, cabe todavía una distancia muy grande entre su alcance y la escala real de la necesidad. Existen en nuestro país 44.000 instituciones escolares y 11 millones de alumnos. Los esfuerzos de escala acotada no alcanzan a transformar indicadores generales de rendimiento interno del sistema educativo. En este marco, se comprende el mensaje del mismo informe de la fundación: «Hoy, lamentablemente, el diagnóstico de deserción sigue vigente». Todavía un altísimo porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar provenientes de hogares vulnerables continúan siendo expulsados del sistema educativo.

48

Para revertir este escenario se advierte la necesidad de un Estado capaz de elaborar diseños de políticas estructurales. Sería asimismo valioso que organizaciones de la sociedad civil, probada su capacidad para gestionar eficazmente las mejoras, como es el caso de esta fundación, continúen con la búsqueda de nuevos caminos y estrategias incluyendo la articulación con el Estado, a fin de expandir sus logros y cooperar con el cumplimiento del derecho de todos los niños a una buena educación.

2.1.2 Proyectos privados y financiamiento estatal

El papel del Estado y del mercado suscita debates y controversias dentro del campo de la política educativa. Desde mediados de los años setenta el contexto social, político y económico en el que operan los

sistemas de educación ha cambiado sustancialmente. Los proyectos agrupados en el espacio inferior izquierdo del cuadro son manifestaciones de este fenómeno. Se analiza entonces el caso de empresas privadas que ofrecen servicios al Estado y financian su actividad a través del erario público.

Dale (1997) sugiere que estos cambios profundos en la concepción del papel del Estado han producido transformaciones cruciales en su regulación, provisión y financiamiento. El autor observa que mientras la educación sigue siendo una preocupación pública, su coordinación ha dejado de estar, al menos en lo formal, exclusivamente en manos estatales. En cambio, ha pasado a ser coordinada por formas alternativas de gobierno, entre las que se destacan la descentralización y la privatización (DALE 1997, p. 274).

Un corpus sustantivo de prácticas y argumentos económicos buscan afirmar el papel del sector privado en la transformación del sector público. Existen distintos tipos de privatización que involucran varias formas de financiación y relaciones entre financistas, proveedores de servicios y clientes. Esto se traduce en formas diversas de articulación público-privado, que van desde esquemas de financiamiento público para escuelas privadas hasta articulaciones varias entre Estado, empresas, escuelas y familias (LEVIN, 2000). Stephen Ball (2007) describe privatizaciones de primer orden en función de la propiedad, las formas organizacionales, las relaciones financieras, etc., y de segundo orden: las manifestaciones de los efectos que conllevan las privatizaciones en las relaciones sociales, el espacio social, las responsabilidades familiares, la ciudadanía, la democracia y el gobierno privatizado (BALL, 2007b). Siguiendo a Hatcher (2000), cabe, además, la distinción entre privatización exógena y endógena. La primera se refiere a empresas privadas que ofrecen servicios educativos y asumen responsabilidad directa por estos servicios y programas. La segunda, a los cambios en el comportamiento de las organizaciones del sector público, que emulan el actuar de empresas en su relación con los clientes, empleados y otras organizaciones del sector público (BALL, 2007b, p. 14). Este último autor trasciende la simple yuxtaposición público-privado y busca «explorar lo desdibujado y carente de definición que subyace a estos conceptos» (p.15). Describe de manera «críticamente constructiva» las diferentes privatizaciones actualmente vigentes en el ámbito educativo y la manera en que el Estado define su posición frente a estos contextos. De acuerdo con este autor «la privatización puede

producir efectos paradójicos, buenos y malos al mismo tiempo» y advierte que «pequeñas particularidades de la privatización pueden contribuir a generar cambios políticos y sociales de mayor escala» (p. 15).

En los años noventa tuvo lugar en la Argentina un proceso de reforma orientado a redefinir el papel del Estado nacional en la educación: se lo propuso para actuar como agente de control en lugar de proveedor, y para ello se diseñaron procesos de descentralización del servicio educativo y de autonomización de las escuelas. La reforma apuntaba al desarrollo de un nuevo modelo de organización de la educación pública, y si bien dicha reforma tuvo una implementación parcial y las transformaciones fueron solo un pálido reflejo de versiones más radicales en otros países, estos discursos tuvieron efectos en otras áreas del sector estatal. Por otro lado, sus partidarios lograron modificar en cierta medida la noción predominante de «educación pública» por una de carácter más amplio donde cabe la participación de otros actores, además del Estado; entre ellos, organizaciones de la sociedad civil y empresas.

50

Quince años después de estas reformas, la educación argentina parece gradualmente hacerse eco de tales tendencias. Hoy emergen empresas específicamente orientadas a brindar servicios educativos al Estado e ingresan al campo de la educación generalmente ofreciendo respuestas a los diagnósticos defectuosos. Así, el Estado establece una alianza exógena y terciariza su política de mejora de las escuelas públicas. Por ejemplo, en áreas de la enseñanza-aprendizaje, según manifiestan los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE)³ y las evaluaciones internacionales de la UNESCO y PISA, la Argentina se ubica en puestos muy bajos, detrás de Chile, Uruguay y México. Una empresa fundada originalmente en el Reino Unido (1965) se especializa en brindar soluciones para la enseñanza y la investigación en un área específica del currículo. Hoy opera en dieciséis países: Brasil, Egipto, España, Estados Unidos, Grecia, Irán, Kazajstán, Mozambique, Namibia, Paquistán, Portugal, Reino Unido, Rumania, Sudáfrica y Turquía. El programa despliega acciones de formación de profesores y maestros; organiza reuniones periódicas e intercambios de experiencias, planificaciones y reflexiones sobre la tarea en el aula; entrega materiales impresos y videos; cuenta con

³ Son planificados, coordinados e implementados por el Área de Evaluación de la Calidad Educativa de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), dependiente del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

una gran infraestructura y tiene más de 400 empleados entre Brasil, Estados Unidos y la Argentina.

Desde el punto de vista técnico-pedagógico, la empresa ofrece contenidos innovadores y valiosos. Los especialistas convocados para llevar adelante los programas son miembros destacados del campo académico. Sin embargo, se identifican tres factores objetables en el diseño de este modelo de mejora educativa: altos costos, falta de integralidad en la intervención y dificultades para garantizar su sostenibilidad.

Las posibilidades de proyección de los modelos dependen de su sostenibilidad: una iniciativa es sostenible cuando cuenta con recursos humanos y financieros para continuar o ampliar su escala. Es muy común que las innovaciones exitosas decaigan cuando los recursos financieros y/o las personas clave relacionadas con ellas se retiran (NEIROTTI, 2008, p. 174). Por otro lado, el modo más eficaz de dejar condiciones didácticas para la mejora escolar en las escuelas es a través de diseños integrales que articulen la gestión escolar de supervisores y equipos directivos, con la mejora académica con los docentes a cargo de cada grado.

En síntesis, las iniciativas privadas pueden aportar interesantes niveles de eficiencia, potenciadas, en algunos casos, por hábitos más consolidados en materia de planificación y *accountability* (responsabilidad). El problema que dejan sin resolver es precisamente aquel que empieza a vislumbrarse como el mayor desafío para las propuestas de mejora: la escala. Se analizan a continuación las alternativas ubicadas en la parte superior del cuadro, cuyo responsable principal del diseño y gestión es el Estado.

2.2 POLÍTICAS DE ESTADO Y EDUCACIÓN: LOS PROGRAMAS O PROYECTOS PÚBLICOS

Los programas y proyectos que se inscriben dentro de los cuadrantes superiores tienen al Estado como protagonista o co-protagonista del diseño, financiamiento y trabajo técnico con las jurisdicciones y escuelas. Draxler (2008) señala algunas ventajas del trabajo en alianza con el Estado:

Se trata de un actor comprometido con la equidad, capaz de organizar la provisión en escala, establecer compromisos de largo plazo y de generar regulaciones; posee una excelente base de recursos humanos, es *accountable* al público y por el derecho a la educación (DRAXLER, 2008, p. 37).

No obstante, tal como se dijo más anteriormente en referencia al sector privado, las ventajas del sector público deben entenderse como potenciales. Los rasgos positivos que se atribuyen al Estado «por definición» deben encontrar el modo de plasmarse en su funcionamiento real. El Estado no solo tiene el mandato constitucional de garantizar progresivamente el derecho a la educación, sino que posee el máximo potencial para expandir la mejora educacional a toda la población de un país. En consecuencia, el desafío es cooperar con el Estado, profundizando sus capacidades técnicas y fortaleciendo su gestión.

2.2.1 El Estado y las políticas compensatorias

52

Las políticas públicas que diseña y ejecuta el Estado, en particular aquellas que se dirigen a poblaciones en contextos de pobreza, son comúnmente llamadas políticas compensatorias. La acción compensatoria en la Argentina se canaliza principalmente a través del otorgamiento de becas. Estas intervenciones se financian a través del erario público, y la asistencia técnico-pedagógica se brinda a partir de los cuadros empleados por el Estado.

Una breve contextualización del caso argentino permite entender la importancia que han adquirido los programas compensatorios y el marco en que se inscribe el caso ilustrativo de esta sección. El problema de la equidad tuvo una aparición fuerte en la agenda pública de la última década. La nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006, realza el desafío de la justicia educacional. El documento base que dio origen al debate partió precisamente de un diagnóstico crítico del modelo socioeconómico de la década de 1990 y revisó el papel del Estado en la educación. El problema central expuesto fue la desigualdad educativa. Afirma el documento que:

Es necesario otorgar un papel activo al Estado para producir importantes transformaciones [...] Un Estado limitado a políticas sociales focalizadas, asistenciales y parciales no está en condiciones de producir un cambio de tal magnitud (*Documento para el debate*, 2006, p. 17).

El documento insiste en la necesidad de que el Estado nacional ocupe un lugar central y sea responsable del derecho al acceso y permanencia de los alumnos en el sistema educativo y en la necesidad de prevenir y combatir la reproducción de las desigualdades de origen. En este marco, el Estado nacional ya no sería solo evaluador y compensador, sino proveedor, regulador y financiador de la educación, definida esencialmente como un bien público.

Muchas de las medidas que la nueva ley contempla son aportes a la construcción de justicia educacional y merecen ser destacadas. Se transcriben algunas:

- Atención prioritaria a sectores desfavorecidos de la sociedad.
- Compromiso con la ampliación de la oferta educativa, reconociendo y promocionando alternativas pedagógicas.
- Garantía del acceso a todos a una segunda lengua, al conocimiento y uso de nuevas tecnologías.
- Mayor competencia del Estado nacional para intervenir con asistencia técnica y financiera a las provincias en situaciones que atenten contra la justicia educacional (emergencia educativa).
- Creación de nuevos organismos en el ámbito nacional; consejos consultivos: de políticas educativas, económico social y de actualización curricular.

Posiblemente en virtud de este escenario, cobra importancia un programa de política compensatoria dependiente del Ministerio de Educación, con rasgos particulares y diferentes a los programas de becas tradicionales, cuyo objetivo es «garantizar la igualdad de oportunidades educativas en el acceso, tránsito y permanencia de alumnos de escuelas en situación de exclusión de Nivel inicial y EGB 1 y 2». Si bien se crea como programa, constituye, como se menciona en un informe evaluativo (DINIECE, 2008), un:

[...] espacio de aplicación de políticas comunes hacia todo el nivel primario [...] pero priorizando simultáneamente a la población en condición de vulnerabilidad.

Se trata, entonces, de una política financiada por el Estado y llevada adelante por cuadros ministeriales, nacionales y provinciales. Se advierten en su diseño:

[...] tres tensiones: (a) la tensión entre la pretensión de universalidad y la lógica de gestión focalizada; (b) la tensión entre la cobertura y la intensidad; y (c) la tensión entre la autonomía provincial y la soberanía de la política pública nacional.

Sus gestores reflejan un esfuerzo por tomar «distancia con los rasgos que caracterizaron el paradigma de las políticas focalizadas compensatorias» y aproximar sus estrategias a un enfoque preventivo de la justicia educacional. Algunos logros, como el que se transcribe a continuación, son de destacar: «El programa forjó una cierta transversalidad fundada en el propósito de no generar instancias paralelas y autónomas de la estructura ministerial». Es interesante el modo en que el programa refleja articulaciones, si bien no entre sectores (público y privado), entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. Al igual que «Escuelas del Bicentenario», pone en juego una estrategia federal, buscando fortalecer capacidades en los territorios provinciales y ajustar las acciones a las realidades donde aplica el proyecto. El informe describe:

54

El énfasis puesto desde el nivel nacional en la construcción de acuerdos políticos dio como resultado –en la mayor parte de los casos– que el programa se situara desde sus inicios en los más altos niveles de responsabilidad política al interior de la gestión provincial (DINIECE, 2008).

Desde esta perspectiva, la gestión nacional parece haber combinado en forma virtuosa recursos técnicos y políticos, habiendo hecho posible su ágil puesta en marcha en todo el territorio nacional y en un contexto político de alta complejidad.

Sin embargo, a pesar de estos logros, siguen vigentes la existencia de circuitos diferenciados y la tendencia de sectores medios y altos a salir del sistema público. Mientras los programas y las reformas se ponen en marcha, los diagnósticos de mediano plazo señalan tendencias poco alentadoras.

Uno de los obstáculos más graves a la mejora del sistema educativo es el modelo institucional de gobierno. Si bien la descentralización del sistema permite a las jurisdicciones gobernar sus escuelas, hay al mismo tiempo una re-centralización del gobierno educativo en el nivel

provincial. Las líneas de gobierno intermedias cuentan con posibilidades muy limitadas de acción y autonomía, y tampoco se fomentan espacios institucionalizados para atender las necesidades de equipos directivos de las escuelas y otros actores de la comunidad local.

La hipótesis es que aun cuando dan pasos cruciales hacia una mayor complejidad de las políticas compensatorias, tanto los programas del ministerio como la mayor parte de las políticas públicas centran sus esfuerzos en brindar compensaciones, recursos y atención prioritaria. Esto es loable y rinde sus frutos. Sin embargo, si no se persiguen con fuerza ni miden los resultados positivos de estos esfuerzos, si no se establecen mecanismos genuinamente públicos que lleven a rendir cuenta a la sociedad de estos logros y desafíos, el panorama del rendimiento interno y académico del sistema difícilmente pueda mejorar. Cuando los diseños no contemplan el monitoreo periódico de sus efectos parciales ni la medición de los resultados finales de la intervención, en el mejor de los casos llegan a transformarse prácticas o lógicas de trabajo y a instalarse nuevas capacidades, pero esto solo no alcanza a incidir sobre el rendimiento académico, rendimiento interno y, ulteriormente, en la mejora de la experiencia escolar de los alumnos.

El sistema educativo argentino presenta obstáculos ligados al modo en que se provee el servicio educativo y se implementan las políticas. Su diseño institucional de gobierno es aún fuertemente burocrático y centralizado. Es necesario alentar las habilidades programáticas en el nivel local, las escuelas y los distritos. Si, como expresa la ley, se desea que padres y comunidades participen de la vida de la escuela, se necesitan diseños institucionales adecuados para que dicha participación sea posible. Si se desea que las escuelas puedan llevar adelante proyectos institucionales propios, hace falta formar *en* y hacer viables nuevas formas de organización escolar.

2.2.2 Proyectos del Estado y financiamiento privado

La política pública que diseña e implementa el Estado rara vez se financia con fondos privados voluntarios, que usualmente alimentan la actividad del tercer sector. No obstante, tuvo efímera existencia en la Argentina un organismo creado con el objetivo de reunir aportes privados para financiar innovaciones educativas en las escuelas estatales más pobres del país.

El ministro de Educación en funciones explicaba entonces que la idea era dar a cada escuela –unas 6.000– la ayuda que necesitaran, «con un fuerte acento en el equipamiento tecnológico (computadoras y acceso a internet) y en capacitación en educación digital», considerado «un ingrediente que marca la diferencia entre incluidos y excluidos» (diario *La Nación*, 2000). Las escuelas fueron convocadas a presentar proyectos cuyo fin fuera «el mejoramiento de la calidad de la educación», y se les ofreció apoyo de equipos del Ministerio nacional para su elaboración.

El programa iba acompañado de una política activa de recorridos por las provincias acercando la propuesta a las escuelas más necesitadas. Se esperaba contribuir con la igualdad de oportunidades, privilegiando zonas carenciadas y favoreciendo el desarrollo de prácticas colectivas de análisis, ejecución, evaluación de procesos pedagógicos y organización escolar. En la primera etapa se visitaron 190 escuelas de las provincias de Jujuy, Córdoba, Neuquén, Chaco, Entre Ríos, Corrientes, La Pampa, San Juan, Salta y Formosa. De ellas y de otras se logró en poco tiempo que se presentaran 692 proyectos.

56

El propósito de este programa fue sin duda promover la participación y compromiso conjunto de distintos sectores de la sociedad. Se percibe un optimismo muy marcado en las notas de prensa de la época. En entrevistas, el ministro afirmaba que el organismo «podría reunir en un año unos 60 millones de pesos». La redacción repreguntaba acerca de cuál sería el incentivo de los sectores privados para dar su aporte, a lo que el viceministro respondía: «Simplemente el compromiso fuerte de apostar por la educación y la voluntad de destinar fondos [...]. No habrá desgravaciones impositivas ni crédito fiscal» (diario *LA NACIÓN*, 2000).

Se conoce que la recaudación no alcanzó el 5% de lo esperado y que de setecientos proyectos presentados el primer año solo pudieron aprobarse treinta. No hay información suficiente sobre la efectiva implementación de los proyectos seleccionados, de modo que no se cuenta con elementos para evaluar los efectos y/o resultados de esta política sobre el conjunto acotado de escuelas que obtuvieron el apoyo. El programa –como la gestión– tuvo corta vigencia. Por estos motivos, el caso no se presenta con el objeto de extraer conclusiones o establecer comparaciones en términos de eficacia y resultados, sino simplemente ilustrar un modelo poco explorado y experimentado en la Argentina, una iniciativa de extraordinaria originalidad y valor analítico.

Se observan, no obstante, algunas fortalezas y dificultades inherentes a este diseño de articulación. Por un lado, merece ser destacada la concepción de la gestión ministerial como algo que debe perseguir impactos a la medida de cada escuela. Este programa tenía como población-objetivo las escuelas de menores recursos y proponía inducir más «personalizadamente» la capacidad de las mismas para efectuar autodiagnósticos y proponer proyectos. De hecho, diez años después, este concepto ha sido de algún modo recogido en los planes de mejora para todas las escuelas secundarias. En segundo lugar, el proyecto era complemento de un programa más amplio de ayuda prioritaria a escuelas de bajos recursos, sumando esfuerzos para llamar y animar a las más necesitadas. Su estrategia en este sentido comparte muchos elementos con EB.

Por otro lado, es importante señalar que el trabajo con escuelas en contextos de pobreza pierde eficacia y sustentabilidad si se realiza en base a proyectos *ad hoc*, que no abarcan el funcionamiento cotidiano y general de las escuelas. A esto se suma un cierto centralismo en el diseño y la implementación del programa, que hace difícil el acompañamiento y monitoreo de las experiencias. En segundo lugar, más allá de la falta de atractivo que pueda acarrear una invitación a derivar sumas importantes al Estado –por encima de las impuestas–, sin beneficios a cambio que equilibren el esfuerzo, el desincentivo principal, a nuestro juicio, es la escasa participación del sector que financia en la marcha y el seguimiento del programa. La participación es una variable clave en los modelos de articulación. Otro problema refiere a efectos posiblemente no ponderados del programa.

La exhortación a las empresas a destinar a proyectos del Estado sus recursos de filantropía, o RSC, puede traer como consecuencia una suerte de desfinanciamiento del tercer sector, es decir, de las organizaciones intermedias que desarrollan trabajo social con apoyo del mismo sector privado. Aparte del riesgo de producir animosidad dentro de dicho sector, la iniciativa aleja al Estado de la posibilidad de establecer alianzas más estrechas con actores externos, provocando concentración y homogenización en la oferta de compensación. Si bien este último punto es contra-fáctico y, por lo tanto, no puede de ninguna manera adjudicarse como falla del programa, sirve de alerta a la hora de diseñar políticas públicas.

2.3 «ESCUELAS DEL BICENTENARIO» EN LA ARGENTINA: UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN MIXTA

Antes de comenzar con la descripción general del caso «Escuelas del Bicentenario», es importante destacar que este proyecto no es el único ni el primero en su especie. Tanto en la Argentina como en la región de Latinoamérica, hay evidencia de otras experiencias que reúnen características similares y merecerían un análisis detenido. Este artículo se concentra en el caso «Escuelas del Bicentenario», en virtud de su envergadura, proyección, grado de documentación y sistematización.

El PEB parte de la hipótesis teórica de que la mejora del sistema educativo no se obtiene abordando solamente la reforma del Estado; se consigue rearticulando las relaciones entre el Estado y la sociedad de modo tal de garantizar la *publificación* de ambos sectores, pero muy especialmente del Estado, en la medida en que es el principal responsable de garantizar el derecho a la educación. Esta rearticulación implica encarar un diseño de mejora estructural que involucre a todos los niveles del sistema educativo: responsables del diseño de políticas, actores del nivel intermedio, directivos, maestros, comunidad y sociedad civil.

58

Aquí se presentan brevemente las dos variables en juego en los modelos de articulación. En proyectos de articulación mixta, como el que analizamos en este apartado, el financiamiento es privado y público. Empresas y organizaciones del tercer sector realizan el esfuerzo inicial. Evalúan la propuesta técnica, apuestan al cambio y acompañan la puesta en marcha del proyecto. Asimismo, sostienen su desarrollo hasta el cierre, pero el Estado interviene en segunda instancia, complementando el apoyo económico de las empresas a través de distintas vías. Por un lado, suma a sus cuadros técnicos a miembros de los equipos locales formados y capacitados por el PEB, aprovechando el saber y la práctica adquiridos con apoyo externo durante los primeros años de trabajo. En segundo lugar, provee libros y materiales didácticos, agregando las escuelas del proyecto con indicadores de necesidad y vulnerabilidad válidos a las escuelas destinatarias de sus políticas socioeducativas. Estos dos aportes implican un alivio presupuestario y le permiten direccionar fondos hacia objetivos estratégicos: por ejemplo, el diseño de nuevas vías de escala, documentación de la experiencia; sistematización de dispositivos; elaboración de datos, y desarrollo de nuevas formas de colaboración con la política pública.

Con respecto a la segunda variable, capacidad técnica, nuevamente el esquema es mixto. El PEB se vale de y perfecciona a recursos humanos del sistema para trabajar en cada localidad; aprovecha su conocimiento y le transfiere nuevas capacidades. Este proceso de formación abarca tanto a los equipos académicos y técnicos que realizan el trabajo con las escuelas –el equipo técnico local– como a las figuras que han de ejercer la dirección y el liderazgo local del programa –la gestión distrital–, encabezada por la línea de gobierno intermedia y el Consejo local, un órgano innovador, creado *ad hoc* por el proyecto en cada localidad o distrito, con el propósito de aunar a representantes de distintos sectores para el acompañamiento y monitoreo del PEB en ese territorio. Las funciones principales del Consejo son construir consensos sobre la relevancia de la educación, realizar análisis estratégicos y desarrollar capacidad de gestión para alcanzar objetivos en todas las escuelas del distrito. Para ello, el proyecto transfiere capacidades y herramientas de gestión distrital a la supervisión y coordinación locales. Estas figuras presiden el Consejo, rinden cuenta de las actividades realizadas y sus efectos, informan sobre los resultados de cada monitoreo y plantean inquietudes. Así, el Consejo acompaña el proceso de mejora educacional en la localidad, conociendo su evolución cuantitativa y cualitativa.

«Escuelas del Bicentenario» se lanza estableciendo, primero, convenios con el sector empresarial, la provincia y el municipio, que aseguren su viabilidad política, técnica y económica. El proyecto hoy abarca 132 escuelas y 65.000 niños provenientes de sectores sociales vulnerables de seis provincias del país. En tres años de trabajo se logró disminuir la repitencia en un 66%, la deserción en un 76%, y los estudiantes están mejorando su rendimiento académico en matemáticas, lengua y ciencias naturales.

3. CONCLUSIONES

La cita que se transcribe a continuación expresa dos intuiciones de notable actualidad:

Para la creación de un sistema popular de educación ha de concurrir el propietario con sus caudales, el hombre instruido con su saber, el legislador con las disposiciones necesarias, el padre de familia con sus erogaciones, la parroquia con sus funcionarios,

el pobre con su deseo de mejorar la suerte de sus hijos, predominando sobre todo este conjunto un sentimiento común de interés apasionado, sin el cual no puede darse un paso (SARMIENTO, 1858, p. 2).

En primer lugar, enumera actores y define, en líneas generales, funciones para cada uno. Entre 1858 y 2010 tanto los actores como sus funciones han cambiado, pero cómo lo han hecho es un interrogante que hoy buscan responder la investigación y la práctica de la política educativa ¿Cómo se redefine el papel del Estado? ¿Y el del legislador? ¿Qué función le cabe a los privados? ¿A la comunidad? ¿A la esfera pública? La intuición, en este caso, es la de haber imaginado al Estado y al sistema educativo enriquecido y fortalecido en la interacción o alianza con otros sectores. Se precisa, entonces, identificar a las audiencias actuales, delimitar mejor ciertas esferas de acción, distribuir apropiadamente responsabilidades y diseñar oportunidades de comunicación y trabajo. Al analizar alternativas de alianzas o articulaciones entre sectores, este artículo intenta realizar una primera contribución al asunto.

60

Una alianza es un modelo de cooperación donde actores del sector privado (empresas, fundaciones, grupos y asociaciones) y el sector público (el Ministerio de Educación, autoridades jurisdiccionales y escuelas) reúnen capacidades y recursos complementarios en pos de objetivos de cambio, mejora y desarrollo educacional. La educación constituye una preocupación para todos los segmentos de la sociedad. Aun cuando es entendida como prerrogativa del Estado, en el sector privado se advierte el interés creciente por sumar esfuerzos para su desarrollo. El Estado puede cultivar alianzas para fortalecer la calidad de la educación, ampliar la conciencia sobre su importancia, aumentar oportunidades de financiamiento y, a veces, agregar valor a la gestión de sus programas y proyectos.

Hoy existe un amplio espectro de alianzas entre el sector público y el privado. «Escuelas del Bicentenario» es un proyecto que plasma el intento de modificar y restituir la institucionalidad vigente a partir de un modelo de alianzas entre sectores, niveles y actores dentro y fuera del sistema educativo. Su arreglo institucional es mixto en ambas dimensiones: el financiamiento y la capacidad técnica. La marcha técnica y disponibilidad de recursos se potencian con este esquema. Su gestión general suma a distintos actores, comprendiendo y cuidando la misión que corresponde a cada uno. La responsabilidad por el derecho a

la educación y, por lo tanto, el reconocimiento público a las mejoras obtenidas, es principalmente del Estado, no obstante lo cual los socios cooperan con él.

Desde el punto de vista técnico-pedagógico, el PEB y sus equipos especializados funcionan como mediadores entre diversos actores de la sociedad civil y el sistema educativo. Al mismo tiempo, el sector privado alimenta las estrategias, la planificación y gestión del proyecto y, fundamentalmente, el hábito de rendir cuenta. En este sentido, la *accountability* hacia los socios donantes y el Estado efectúa de forma notoria la tracción de su marcha técnica. Su diseño opera directamente sobre la eficacia del proyecto, así como sobre sus posibilidades de expansión, proyección y escala. En síntesis, el conjunto de los aportes de los distintos sectores prueban tener un valor crucial. Una publicación reciente (GVIRTZ y ORÍA, 2010) amplía la descripción del proyecto «Escuelas del Bicentenario»; recupera los hitos en la construcción de su base institucional, especialmente el contexto que le dio origen, y las estrategias puestas en marcha para mantener su vigencia. Asimismo, se ofrecen los resultados parciales de su implementación. Allí se juega el sentido y la eficacia de las alianzas para la mejora educacional.

61

El autor de la cita plantea, en segundo lugar, la necesidad de que prime sobre todo el conjunto un sentimiento común de interés apasionado. Es el llamado a unirse con una pasión que, aunque escapa a las conceptualizaciones y análisis expuestos en este artículo es, sin embargo, un factor contundente: sin ella «no puede darse un paso». Sabemos que la pasión supone una acción decisiva, un fuerte convencimiento acerca de que el cambio es posible. A partir de aquí, solo después de este acto de decisión, puede acontecer la inversión de importantes recursos y esfuerzos y concretar el paso de la esperanza a la obtención cierta de la deseada transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, C. H. y VACCHIERI, A. (eds.) (2007). *La incidencia política de la sociedad civil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- AUSTIN, J. E. (2000). «Strategic Collaboration between Nonprofits and Business», en *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, vol. 29, n.º supl. 1.

- BALL, S. (2007). *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Londres: Routledge.
- BERGER, G. (1998). *Estudio de filantropía empresarial*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés e Instituto Gallup.
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: GEL-FLACSO.
- CALHOUN, C. J. (1992). *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.
- CROSSLEY, N. y ROBERTS, J. M. (eds.) (2004). *After Habermas: New Perspectives on the Public Sphere*. Oxford, Reino Unido y Malden, EE. UU.: Blackwell Publishing/The Editorial Board of the Sociological Review.
- CUNILL GRAU, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad: nuevas formas de gestión pública y representación social*. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el desarrollo (CLAD)/Nueva Sociedad.
- DALE, R. (1997). «The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship», en A. HALSEY y OTROS (eds.), *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- DIARIO LA NACIÓN (2000): «Educación busca fondos privados» [en línea]. Disponible en www.lanacion.com.ar/nota.asp?notaid:538. [Consulta 6 de enero 2000].
- DINIECE (2007/2008). *Resultados. Evaluación del «Programa Integral de Igualdad Educativa» (PIIE)*. Coordinación general: GLUZ, N. y CHIARA, M. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/PIIE-09.pdf>.
- DRAXLER, A. (2008). *New Partnerships for EFA: Building on Experience*. París: UNESCO-IIEP/World Economic Forum 2008.
- DRUCKER, P. (1984). «The New Meaning of Corporate Social Responsibility», en *California Management Review*, vol. 26, n.º 2.
- FRASER, N. (1992). «Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy», en C. J. CALHOUN (ed.), *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge: MIT Press.
- GVIRTZ, S. y ORÍA, A. (2010). *Alianzas para la mejora educacional*. Buenos Aires: Aique/IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: MIT Press.
- HATCHER, R. (2000). «Profit and Power: Business and Education Action Zones», en *Education Review*, vol. 13, n.º 1.
- LEVIN, H. M. (2000). «The Private-Public Nexus in Education», en *Occasional Paper N.º 1, National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University*. Disponible en: http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/other/NCSPE_publications/31_OP01.pdf.

- MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006): *Documento para el debate. Ley de Educación nacional. Hacia una educación de calidad para la sociedad más justa*. Buenos Aires.
- NEIROTTI, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- PÉREZ MURCIA, L. E., UPRIMNY YEPES, R. y RODRÍGUEZ GARAVITO, C. (2007). *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad/DeJuSticia/Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- SARMIENTO, D. F. (1858). *Anales de la educación común*. Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, vol. I, n.º 1.

COMPRENDER Y REDIRECCIONAR LAS PRÁCTICAS DE ASESORÍA

Jesús Domingo Segovia *

SÍNTESIS: El asesoramiento educativo es una práctica profesional en construcción, controvertida, con múltiples posibilidades de desarrollo y, en momentos, de cambio y complejidad, en la que proceden revisiones y re-significaciones. En este sentido, el presente artículo propone una serie de llamadas de atención y de elementos críticos a fin de orientar correctamente el debate. Para lograr la mejora de la educación se necesitan, en primer lugar, comunidades de aprendizaje comprometidas, en cuyo seno están las claves de una mejor enseñanza para todos y del desarrollo profesional de los docentes, así como apoyo y asesoría. Pero no todos los modelos de asesoría son aptos: esta debe establecerse en una relación democrática, en un escenario de colaboración profesional, a lo largo de un proceso y con un propósito ético, teniendo en cuenta que cada procedimiento debe adaptarse al contexto y a la cultura con la que trabaja para transformarla desde adentro. Ética, técnica y emoción deben conjugarse dialécticamente para posibilitar la participación auténtica y la emergencia de un significado compartido y un compromiso profesional. Para llegar aquí, cada sistema, y cada sistema de apoyo, debe hacer su recorrido, su propio camino y a su ritmo. De nada valen las transferencias simples y directas, descontextualizadas.

Palabras clave: asesoría; servicios de apoyo; mejora de la escuela; comunidad de aprendizaje; colaboración; enfoque de procesos.

COMPREENDER E REDIRECCIONAR AS PRÁTICAS DE ASSESSORIA

SÍNTESE: O assessoramento educativo consiste numa prática profissional em construção, controvertida, com múltiplas possibilidades de desenvolvimento e em momento de mudança e complexidade em que procedem revisões e re-significações. Neste sentido, o presente artigo chama a atenção para aspectos críticos a fim de orientar corretamente o debate. Para alcançar a melhoria da educação se necessitam, em primeiro lugar, comunidades de aprendizagem comprometidas, em cujo seio estão as chaves de uma melhor aprendizagem para todos e do desenvolvimento profissional dos docentes, assim como apoio e assessoria. Mas nem todos os modelos de assessoria são aptos: este deve se estabelecer em uma

65

* Profesor titular de la Universidad de Granada, España, en el área de Didáctica y Organización Escolar.

relação democrática, em um cenário de colaboração profissional ao longo de um processo e com um propósito ético, tendo em conta que cada processo deve se adaptar ao contexto e à cultura com a qual trabalha para transformá-la de dentro. Ética, técnica e emoção devem se conjugar dialeticamente para possibilitar a participação autêntica e a emergência de um significado compartilhado e um compromisso profissional. Para chegar a este ponto, cada sistema de apoio, deve ter seu percurso, seu próprio caminho e a seu ritmo. De nada valem as transferências simples e diretas, descontextualizadas

Palabras-chave: assessoria; serviços de apoio; melhoria da escola; comunidade de aprendizagem; colaboração; enfoque de processos.

UNDERSTANDING AND REDIRECTING CONSULTANCY PRACTICES

Educational consultancy is a controversial professional practice, still under construction, with multiple developing possibilities. It is going through a complex period full of changes, re-significations and reconsiderations. In this sense, the present paper presents a series of critical elements and red flags in order to correctly guide the debate. In order to improve education, committed learning communities are needed. In their bosom lies the key to better learning processes for everyone, teachers' professional development, support and counseling. However, not all consultancy models are fit. Consultancy must take place in a democratic relationship, in a scenario of professional collaboration, through a process and with an ethical purpose, having in mind that each process must adapt to the corresponding context and culture, in order to transform it from the inside. Ethics, techniques and emotion must be combined dialectically in order to facilitate authentic involvement, the creation of shared meaning and professional commitment. With this purpose, each system, and each supporting system, must do its own journey on its own path, at its own pace. Simple, direct, decontextualized transfers are of no value at all.

Keywords: consultancy; support services; school improvement; learning community; collaboration; process approach.

1. UNA PRIMERA PANORÁMICA DEL MARCO DE TRABAJO

En un contexto complejo en el que cobran interés creciente los informes internacionales y regionales, y en el que han venido para quedarse algunas herramientas orientadas a fortalecer la calidad, entre ellas las evaluaciones, al tiempo que cada vez con más impacto se están desarrollando diferentes agendas de reforma –en ocasiones de manera tan acelerada como desarraigada–, que lanzan recurrentes sugerencias para que los distintos gobiernos asuman e implementen políticas estructurales y educativas que ayuden a mejorar resultados, parece oportuno repensar qué hacemos y hacia dónde vamos.

Conviene recordar este cúmulo de llamadas de atención, especialmente si –dicho sea de paso– tenemos resultados poco halagüeños para nuestro contexto y que pueden dar pie tanto a catalogaciones injustas e innecesarias como a políticas vinculadas al seguidismo, escasamente significativas y de bajo nivel de posibilidad de reconstruir la realidad. Frente a ello cabría oír las, debidamente atemperadas por la toma en consideración de estudios regionales¹ y la puesta en valor de la investigación educativa (MURILLO, 2005), así como de la documentación de procesos y ejemplos locales exitosos (MARTÍNEZ y BONILLA, 2006).

Se trata, pues, de buscar ciertos consensos y, dentro de las posibilidades y retos de cada situación, hacer viable el binomio equidad y calidad en una sociedad plural tomando una determinada opción por la mejora (MURILLO y MUÑOZ-REPISO, 2002; ESCUDERO, 2002; FULLAN, 2007; HOPKINS, 2007). Obviamente la escuela no puede asumir sola este desafío, pues para que se genere y circule el conocimiento y todo se realice de manera significativa y comprometida se necesitan, también, liderazgo, apoyo y asesoría. Respecto de los servicios de apoyo ha de reconocerse que, pese a que son necesarios y ya llevan varios años funcionando, no siempre han tenido el impacto pretendido. Hoy se sabe que no basta con crear espacios, tiempos y estructuras de encuentro y que la colaboración y la asunción de compromisos compartidos resultan difíciles y han de trabajarse. En este sentido, tanto las funciones de los profesionales del apoyo –que no son los verdaderos agentes de mejora sino, a lo sumo, facilitadores de aprendizaje– como de los equipos han de deconstruirse y redimensionarse hacia opciones más cercanas, pues en estas prácticas profesionales no todo vale.

2. UN RECORRIDO HISTÓRICO: LUCES Y SOMBRAS DE LAS PRIMERAS ACCIONES DE ASESORÍA

Las recientes revisiones del campo y los estudios sobre las prácticas asesoras (MONEREO y POZO, 2005; Vv. AA., 2008) muestran la evolución de los modelos puestos en práctica y los efectos que han ido teniendo en la mejora de la educación hasta consolidar las bases de un modelo actual posible, cada vez más acorde con las recurrentes lecciones aprendidas del cambio (FULLAN, 2007; MURILLO, 2003) para lograr «de cada escuela una gran escuela» (HOPKINS, 2007). Hacer traspasos sin

¹ Ver www.preal.org.

esta perspectiva puede ser arriesgado y hundir prematuramente naves productivas por no haberlas puesto en juego pertrechadas con los debidos apoyos o avisos para surcar mares tan controvertidos como complejos.

Si bien es verdad que ante la llamada técnica a la mejora surgieron prestas acciones profesionales expertas, a modo de servicios especializados en ofrecer soluciones y propuestas de mejoramiento que no terminaron de llegar al aula ni ir más allá de mitigar algunas dificultades puntuales, con ella también aparecieron estructuras y saberes que conviene no derrochar ni despreciar. Con la debida distancia, conscientes de haber superado el modelo de largo, dieron lugar a crear los servicios (supervisión, asesoría de formación, orientación, etc.) y las estructuras (articulación de servicios de apoyo internos y externos). En un punto, necesarios, aunque no la solución, además de haber sido el germen de otras acciones profesionales más atentas a lo que en verdad hoy denominamos como servicios de apoyo y asesoría, también posibilitaron el desarrollo de estrategias técnicas siempre útiles en el maletín de herramientas de un profesional del apoyo, pues para asesorar aparte de saber de qué se asesora (contenidos pertinentes) no bastan la perspectiva a tomar y el propósito ético desde donde hacerlo, sino que se debe contar también con las herramientas técnicas adecuadas como para que sus acciones y propuestas sean efectivas.

68

En la segunda ola aprendimos acerca de la importancia del profesorado y los centros educativos, de contextualizar acciones y de dejar el papel de «agente de cambio» en mano de los docentes y sus directivos para ubicarnos en otros modelos de facilitadores, colaboradores y compañeros de viaje. Avanzamos por la senda de los programas y proyectos educativos o de gestión y llegamos a intuir y desarrollar propuestas acordes a los procesos de desarrollo y a los caminos personales. Aprendimos del potencial de las comunidades, centros y profesores para tomar las riendas de su futuro y del cambio en educación. También, y eso fue determinante, que había que llegar al centro y al aula y quedarse, hacerse internos, implicarse, así como a poner en tela de juicio tanto la palabra «colaboración» como algunas acciones locales que, en no pocas ocasiones, dejaban resquicios importantes para que todo quedara en meros y políticamente correctos formalismos, vaciados de contenido, instrumentalizados, burocráticos y faltos de compromiso.

Ambos pasos fueron necesarios para asentar acciones y reorientar procesos internos de mejora, así como para ir virando hacia dimensiones centrales y focos fundamentales tales como aula, aprendizajes,

desarrollo curricular, profesional e institucional, construcción de comunidad profesional, apoyo al liderazgo educativo, etc. Sin duda, estas fueron fases importantes en la construcción de las primeras bases que pudiesen ser con propiedad catalogadas de asesoría, en la línea de actuación propuesta en el marco del «Proyecto internacional para la mejora de la escuela» (ISIP, por sus siglas en inglés: International School Improvement Project).

El cambio en educación y el aprendizaje del profesorado y de la escuela son más fáciles de generar y sostener si existen sistemas de apoyo integrados que actúen desde modelos constructivistas y colaborativos. En este contexto la ayuda debe hacerse en forma rigurosamente respetuosa de las realidades y posibilidades del centro, de manera razonable (con sentido común), con las estructuras organizativas del propio centro (con la dirección), centrándose en el currículo como contenido prioritario de la tarea, lo que resitúa el asesoramiento en un nuevo marco de acción, y dentro de un funcionamiento y un currículo democráticos. De este modo, fue ajustándose el objetivo de estas prácticas de apoyo hacia la facilitación de los procesos de mejora en la escuela, para estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la acción profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan sus prácticas.

3. HACIA UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA Y DE PROCESOS: MODELOS Y ALTERNATIVAS DE LA PRÁCTICA ASESORA

Una vez descritos los orígenes y el nuevo escenario parece pertinente delimitar algunas líneas programáticas o modelos de actuación, fruto de los particulares desarrollos que han tenido los servicios de apoyo y de la evolución de esta práctica profesional en contraste con los intereses que la han marcado, las problemáticas a las que se ha enfrentado y los resultados en la práctica con vistas a la promoción de la mejora. La función asesora puede concebirse de muy diversas maneras en función de los parámetros de referencia con los que se observe, lo que da pie también a distintos modelos de actuación. Los diferentes campos desde los que se construye la función y las controversias generadas en ello marcan más líneas de continuidad e hibridaciones productivas en cada momento y circunstancia que modelos puros claramente diferenciados.

Nuestra experiencia nos señala que, ni buenos ni malos, son las aristas de un poliedro, que debe ser lo suficientemente flexible y dinámico como para dar respuesta a la diversidad de situaciones, circunstancias, contextos, posibilidades de juego o problemáticas a las que hacer frente, al tiempo que mostrar tendencias de desarrollo, a la larga más productivas.

Así las cosas, para la panorámica de servicios de apoyo a la escuela existentes en los distintos países, con denominaciones diferentes y grados de desarrollo también dispares, sirva esta reflexión como contrapunto y estímulo para seguir adelante y emprender la reforma desde dentro, desde las estructuras actuales y posibles, debidamente revisadas, fortalecidas y redimensionadas, en línea a caminar juntos en pos de garantizar una buena educación para todos (ESCUADERO, 2002).

En diversos trabajos se ha organizado y descrito en profundidad el cuadro situacional de los modelos de asesoramiento, de los que se extracta una visión abarcadora orientada como marco comprensivo en el que situarse, no para quedarse en modelos puros o frente a ellos, sino para ir optando e integrándolos para ofrecer un marco de posibilidades dinámico, en el que destacamos con cursiva las orientaciones, a nuestro juicio, más productivas.

70

En función del saber del asesor pueden darse modelos de experto en:

- Contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica.
- *Procesos o generalista*: dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar tales procesos.
- *Contenidos*: pero que actúa con el grupo a modo de *experto en procesos y colega crítico* (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje).

Conviene no confundir aquí –independientemente del planteamiento por el que se opte– entre una acción profesional (con formación y dedicación específica a ello) y otras realizadas en carácter de colega (más cercano, pero, a veces, falto de técnica).

También pueden darse diferentes estilos de actuación:

- **Directivo:** dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema.
- **Indirecto:** estilo más productivo que el anterior; acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción.

En función de su ubicación se habla de asesoramiento:

- **Interno:** cuando el asesor pertenece a la propia institución, como por ejemplo los orientadores o dinamizadores / responsables de programas.
- **Externo:** cuando el asesor no pertenece a la institución. No obstante, puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro y participan directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, cuando un servicio de apoyo interno actúa de manera externa por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas.

También es oportuno tomar en consideración la dimensión de la «continuidad», aunque existen modelos y acciones puntuales o, de manera mucho más productiva y sostenible, más continua, *a lo largo de un proceso*.

En atención a las responsabilidades, los escenarios y las funciones que les son asignadas, hay servicios con *funciones propiamente de supervisión y asesoría* junto a otras específicas de su puesto (orientador, supervisor, formador, etc.). Es una vía de asesoría ya instaurada que, consolidada en el tiempo, permite esta acción siempre que se reconstruya su primera identidad profesional y se haya asumido el papel de asesor (DOMINGO, 2003; AMATEA y CLARK, 2005). También se dan otros servicios con funciones delegadas o asimiladas que permiten el accionar del «oportunista estratégico» capaz de iniciar procesos desde focos y acciones no específicamente diseñadas para tal fin. Existen algunas modalidades más de actuación, pero no llegan a todos y son difícilmente sostenibles.

Es especialmente relevante la clasificación en cuanto al papel asumido en el desempeño de la práctica profesional. En este punto son clásicos tres modelos:

- Intervención (técnico, racionalista o experto clínico): utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en diagnósticos clínicos; o bien, desde otra perspectiva, la del «experto y diseminador», ofrecer información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y transmitirla / comunicarla / proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen.
- Facilitación: similar a los anteriores, pero ubicado muy cerca de la realidad, por lo que frente a la demanda actúa a modo de centro de recursos.
- *Colaboración*: basado en la integración y actuación en equipos y con el profesorado que asume dos modalidades:
 - Colaboración técnica: cuando participa delimitando bien que es él el experto en determinadas cuestiones, pero que trabaja dentro de modelos colaborativos profesionales.
 - Colaboración crítica: cuando participa como colega crítico que cede el protagonismo al propio grupo para que sea este el que tome sus propias decisiones, reservando para sí el papel de garante, conciencia y espejo crítico que devuelve al grupo la información pertinente reelaborada.

72

Finalmente, dada la integración de los modelos y servicios en actuaciones de la Administración educativa, pueden inscribirse en alguna de las siguientes lógicas de actuación en función del grado de estructuración e integración de propuestas:

- Modelo «servicios»: frente a cada necesidad o ámbito de acción se genera un servicio de apoyo que actúa de manera experta pero aislada y, a veces, traslapado con otros. Al profesorado le pueden llegar varios servicios con prioridades, mensajes y propuestas diferentes y, también contradictorias.

- **Modelo programas:** todos los servicios y acciones se integran y coordinan en torno a programas; la acción tiene un sentido de continuidad y está articulada. El problema surge cuando en la práctica se trabaja en varios programas y se produce un efecto –similar al del modelo servicios– identificado como «programitis», que consiste en abrir tantos fuegos paralelos y descoordinados que terminan nublando o desviando de lo principal.
- *Modelo programa:* se actúa con la filosofía anterior pero con un solo programa aglutinador, generalmente nacido desde un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo. Este es el modelo que tiene sentido para la comunidad de aprendizaje y el que posibilita el aunar esfuerzos y perspectivas con un propósito común, más allá de actuar en acciones puntuales o colaterales.

Así las cosas y habiendo identificado diferentes estadios de desarrollo y tipologías culturales en los centros educativos, han de implementarse estrategias para el desarrollo de los mismos adecuadas a tales circunstancias, conscientes de que lo que es efectivo en unos casos no tiene porqué serlo necesariamente en otros. Cada centro necesita seguir su camino a su propio paso desde su historia, sus posibilidades y con un justo apoyo, aunque a veces pueda transitarlo por otros derroteros y de forma más efectiva si aprende a hacerlo.

Los modelos deberían funcionar más como variantes estratégicas desde las que entrar e iniciar procesos que como modelos puros de acción. Al adquirir cada uno de ellos pertinencia y posibilidad en función de otras variables, probablemente lo más rentable es que, siguiendo la lógica de ubicarse como colega técnico (por lo tanto, experto en algo concreto y en procesos), quien asesore actúe y parta del modelo, situación o acción (posible, demandada, necesaria) como excusa para iniciar desde ahí un proceso de desarrollo. A partir de allí, con una mayor perspectiva, el modelo debería, progresivamente, virar hacia otros posicionamientos de asesoría crítica propios de un enfoque colaborativo, constructivista y de procesos (DOMINGO, 2004; MONEREO y POZO, 2005; VV. AA., 2008) para concretar y que se desarrolle *su* programa de autorrevisión y mejora, dentro de la zona de desarrollo próximo de cada institución o equipo.

4. MÁS ALLÁ DEL CAMBIO DIRIGIDO: APOYAR LA MEJORA DESDE DENTRO, ENTRE TODOS Y PARA TODOS

Una vez superadas en el contexto internacional las olas técnicas (de intervención) y etnográficas (de contextualización y de emergencia del centro como ámbito de mejora), se está produciendo un retorno a lo básico, al aula y a los buenos aprendizajes. Los centros educativos deben actuar como comunidades de aprendizaje comprometidas con los procesos de mejora, que encuentran sus auto-soluciones y propuestas y, desde ellas, toman sus decisiones. Como se sostenía en otro momento (BOLÍVAR, 2000), la escuela puede generar conocimiento y, bajo ciertas condiciones, aprender. La clave reside en cómo lograr que los problemas cotidianos se afronten –con posibilidades de éxito– en el seno de potentes comunidades profesionales de aprendizaje que buscan el buen aprendizaje para todos. Para ello es fundamental generar y dinamizar prácticas que «desarrollen capacidades y compromisos» en procesos colectivos de autorrevisión y mejora, instalados en un escenario de democracia radical (GATE y DENSMORE, 2007), empresa difícil que no se produce desde cualquier tipo de supervisión o apoyo. Necesariamente conlleva procesos de resignificación y de flexibilización de tales prácticas, junto a serias dinámicas de capacitación profesional para su ejercicio. Como ocurriría recurrentemente en las llamadas a la colaboración auténtica, la reflexión profesional o puede resultar un canto de sirenas o encaminarse por derroteros supuestamente ya experimentados si no se hace de manera confortable y cargada de sentido común, acompañada de procesos «plenamente educativos» de liderazgo y de asesoramiento.

74

En un momento en que se acumulan demasiadas experiencias negativas o desilusionantes, o experiencias que han burocratizado y, en gran medida, vaciado de contenido tales procesos por haber pervertido el sentido de los proyectos educativos instrumentalizándolos, no son pocos los que se cuestionan si estos no son sino rituales burocráticos desarrollados en reuniones superfluas para rellenar y cumplir los requisitos formales, en lugar de verdaderas herramientas de gestión escolar. Parece clave, pues, denunciar las prácticas erráticas y poner en otros enfoques de mayor valía que se hayan quedado ocultos y que convendría revitalizar.

Desde esta otra perspectiva alternativa, los documentos institucionales y las programaciones de área y equipo pueden ser como texto y contexto de formación. Texto en cuanto a contenido básico y temática sobre la que desarrollar los procesos formativos en ejercicio, y contexto como lugar, plataforma y escenario adecuado para poner en

juego todos los procesos de reflexión y de interrelación, es decir, el intercambio de pareceres, experiencias y conocimiento pedagógico (práctico y teórico). Habría que repensar esta situación desde la óptica de «comunidades de aprendizaje» para que todos los miembros de la comunidad se impliquen en la reconstrucción atractiva y coherente de la enseñanza con fines justos y democráticos. Esto conlleva desterrar las prisas y las soluciones simples para problemas complejos, democratizar el liderazgo e ir instaurando otras dinámicas para comprender y fomentar la participación real. Esta tarea no es ni puntual y ni a-contextual y toma muchas formas, tanto en términos de quién tiene el poder de tomar decisiones, así como del grado de adopción de decisiones transferido a las escuelas.

Para llegar hasta aquí, posiblemente, también habría que desarrollar una serie de acciones tácticas (para resolver problemas) y estratégicas de mejora (planes de acción sistematizados, en una lógica de programas focalizados en dimensiones relevantes y con acciones de apoyo y supervisión articuladas, que puedan contribuir a la mejora de dichas dimensiones). No se trata de domesticar centros y realidades, ni de diseminar en ellos acciones de mejora y determinados lineamientos, sino de ayudarles a orientar sus caminos, acompañados por la comunidad y la Administración educativa, que tienen funciones y responsabilidades ineludibles.

Esto es tan obvio y necesario como duro de asumir en la práctica. Una «buena escuela» parece distante de la realidad del aula y del bregar cotidiano con los retos y dificultades del hacer. El desarrollo de las acciones también puede resultar una nueva y pesada carga que excede las posibilidades y capacidades exigibles en determinados contextos y circunstancias... Para que un cambio tan potente hacia lo básico, hacia una «educación pública y de calidad para todos» (ESCUDE-RO, 2002) sea sostenible e «interiorizado», hay que tomarlo como referente y recorrer el camino desde una óptica freireana de utopías realizables, buscando la implicación del profesorado y las comunidades siempre desde el sentido común y la relevancia, con optimismo y de manera significativa, en un accionar pleno de colaboración, prudente y perseverante.

Como norte se instala un modelo crítico, emergente de las diferentes lecciones del cambio educativo y de la revisión actual de la propia práctica asesora. La asesoría debiera desplegar una visión alternativa, ideológica, estratégica y dialéctica en torno a procesos de mejora

y (auto)revisión de la práctica, en los que los asesores asumen el papel de colegas críticos, que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo los parámetros del «clásico y potente» eslogan de «trabajar con» en lugar de «intervenir en».

5. OTROS APRENDIZAJES EMERGENTES QUE AYUDAN A REDIRECCIONAR LA FUNCIÓN ASESORA

Sin menoscabar la valía de los principios de procedimiento anteriores, también sería oportuno reseñar algunos nuevos matices que los concreten, resitúen y amplíen en situaciones prácticas de interacción. En otros momentos nos hemos ocupado de estos matices emergentes del conocimiento emocional de las situaciones de asesoría (DOMINGO, 2009), los que, en gran medida, pueden determinar no pocas posibilidades de éxito de esta práctica profesional, minimizando elementos disruptivos o promoviendo puentes y lazos estratégicos y afectivos que coadyuvan a la comunicación y la interdependencia. En definitiva, estas prácticas que caminan junto a la ética y la técnica también deben hacerlo junto a la emoción, el clima y el significado compartido (hablar un mismo lenguaje y compartir mínimamente unos propósitos, una mirada, etcétera).

76

5.1 EL SENTIDO DE LA ACCIÓN: TRABAJAR DESDE EL PROPIO GRUPO

El cambio que genera impacto es el que está enraizado en la realidad del centro, del aula y del profesor. Solo tiene éxito si los individuos y los grupos encuentran el sentido de lo que hay que cambiar y de porqué hacerlo (FULLAN, 2007; HOPKINS, 2007). Esta cuestión puede ser bastante compleja, en especial cuando se trata de un gran número de personas, cada una con una mirada particular y sin una perspectiva amplia para entender completamente la escena, dada la complejidad de factores que intervienen.

Situarse en el mundo de los sujetos implicados para comprender su acción y promover, en el mismo, cambios significativos, puede ser una herramienta poderosa. Pero se ha de ir más allá, hasta compartir y transformar significados. La conciencia emerge en el contexto sociocultural y a través de la interacción cuando hay posibilidades reales de participar y de hablar con serenidad sobre cuestiones –para todos– importantes (AUBERT y OTROS, 2008, p. 103).

En este punto conviene recordar que tanto la impaciencia terapéutica como la claridad prematura son peligrosas. No se trata, pues, de aportar claridad desde la asesoría técnica, sino de que el grupo (equipo / comunidad) la conquiste y, desde ella y del proceso desarrollado, pueda crear compromiso compartido y un contexto de apoyo. Los nuevos conocimientos y el cambio están arraigados en la interacción humana. Luego, al plantearse cuestiones centrales de la práctica cotidiana y de sus consecuencias para el buen aprendizaje, se puede dar lugar a reestructurar el conocimiento (implícito y tácito sobre la práctica docente) y a cambiar con sentido y significatividad el propio marco conceptual y emocional que se experimenta en estas situaciones. Con esta posibilidad de acceder al conocimiento experiencial y situado, subjetivo y fruto de interacciones dentro de una comunidad, se ponen al descubierto principios de actuación, procesos y cogniciones que guían la práctica, haciendo explícito, público y discutible el conocimiento implícito o tácito, al tiempo que se adquieren las seguridades del debate y el consenso de grupo como condiciones básicas de transformación.

5.2 BUENOS APRENDIZAJES PARA TODOS: CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA

La realidad de la sociedad y de la escuela se hace cada vez más compleja y exigente. Cambiar el patrón de escolarizar por el de garantizar «para todos» el derecho a un buen aprendizaje es un reto importante que no puede ser abordado desde esquemas obsoletos. Se hace necesario afrontar la incertidumbre y la complejidad del día a día y las nuevas situaciones y dificultades de nuestro tiempo y contexto, posmoderno, cambiante, plural, exigente, diverso. La pretendida neutralidad profesional y del currículo en no pocas ocasiones ha derivado hacia escenarios «no democráticos», reproductores y rígidos a la mejora (GARCÍA, 2004). Es preciso deconstruir esta manera de pensar y transformar tanto las gramáticas básicas que rigen las prácticas profesionales como sus efectos frente al aprendizaje. Del mismo modo, los planteamientos aislacionistas de la realidad del aprendizaje y de la escuela coartan, en gran medida, las posibilidades reales de cambio y enquistan problemas. Frente a ello, debemos pensar de otra forma. La creatividad, la implicación y el éxito escolar necesitan multiplicidad de manos y miradas que ofrezcan perspectivas más amplias y nuevos aliados que ayuden a superar el tedio. En este contexto, hablar de «garantizar los básicos imprescindibles para todos» no es una cuestión menor sino el tema central que ha de orientar tanto la mirada de la práctica asesora como los objetivos fuertes de cambio.

Por otra parte, se apuesta por planteamientos de democracia radical y auténtica participación de todos (GATE y DENSMORE, 2007). Lo que ética y profesionalmente no puede ser cuestionado sí puede ser contextualmente debatido para buscar consensos reales, posibles y productivos en función de necesidades y capacidades, y llevarlo a cabo también junto a otras cuestiones que puedan ser consideradas –sin menoscabo de las anteriores– igualmente relevantes y estratégicamente posibles en situaciones específicas. Si impera la ética del «hablemos», aun desde intereses dispares, se puede consensuar productivamente. En este sentido, el desempeño de la función asesora en el seno de equipos docentes, en plano de igualdad y en torno a estrategias dialécticas de analizar y responder a la realidad, es una cuestión principal, cargada de sentido, así como de empoderamiento del propio equipo docente y, principalmente, de la validez y compromiso generado en torno a los posibles acuerdos a tomar.

78

La democracia en educación no es un medio sino el fundamento del propio proceso de asesoría y de construcción de la comunidad de aprendizaje como espacio privilegiado desde el que ejercer la ciudadanía en entornos profesionales y comunitarios. Tampoco aquí se trata de una cuestión baladí que la función asesora y los propios procesos de autorrevisión se desarrollen en un escenario de innovación en coparticipación con la comunidad, de asunción de riesgo y de *liderazgo educativo distribuido* (LEITHWOOD y OTROS, 2006). Es fundamental democratizar el liderazgo tanto desde una óptica de distribuirlo como desde otra más radical de actuar y promover acciones profesionales y de justicia (FIELDS y FEINBERG, 2001), lo que va mucho más allá del cumplimiento de la norma o de la gestión eficaz. Un planteamiento de comunicación crítica y de asesoramiento dialógico favorece que no se establezcan relaciones de dependencia y que todos aprendan con todos (AUBERT y OTROS, 2008): En definitiva, retomar la práctica asesora y de liderazgo pedagógico desde opciones no neutrales, más allá de lo procedimental, y no carismáticas, pues estas tienen un efecto negativo en la sostenibilidad (FULLAN, 2007, p. 45).

5.3 UNA VISIÓN COMPARTIDA DE LA REALIDAD: DISTINTOS NIVELES DE ACCIÓN

Bolívar y Romero (2009) señalan que la bondad de los servicios de apoyo reside en cómo sean capaces de:

- Articular tanto la acción docente individual como la colectiva de la comunidad dentro de un proyecto conjunto y en línea con lo básico que promueve el sistema educativo.
- Ayudar para que la escuela se configure como un proyecto.
- Incidir en el núcleo duro de la mejora, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así las cosas, las prácticas asesoras (cualquiera sea el servicio o la instancia del que provengan) deben arbitrar y dinamizar –entre bastidores y con las estructuras internas capaces de liderarlos y mantenerlos– procesos en los que vaya siendo posible la problematización de las gramáticas básicas en los tres niveles de actuación (MONEREO, 1999; BOLÍVAR, 1999) que a continuación se desarrollan.

Dimensión institucional para establecer direcciones: se trata de promover un clima de colaboración y de comunidad de aprendizaje, apoyando y estimulando dinámicas de trabajo, potencialmente formativas, sobre dimensiones, dinámicas y contenidos relevantes para el desarrollo de un proyecto intercultural colectivo. Estas acciones se convierten en motor y ocasión excepcional para la autorrevisión, reconstrucción e integración del centro. Es una oportunidad única para estar y asesorar en los procesos generales de planificación, desarrollo, evaluación e innovación del currículo y, al mismo tiempo, mediar en la apropiación y comprensión de propuestas por parte de los profesores.

Dimensión estratégica para conjuntar la acción del profesorado en torno a campos de mejoras, desde el rediseño de la organización: si el nivel anterior proporcionaba la perspectiva global, la visión de centro y comunidad, la realidad nos dice que, sin perder de vista este objetivo, aumenta la funcionalidad buscar esta integración de voces, inquietudes, esfuerzos y perspectivas en torno a cosas más palpables. Así, será respecto de programas específicos, proyectos de trabajo particulares o tareas globalizadoras, donde este proceso de (re)construcción adquiere una perspectiva más real para trabajar una visión compartida.

Gestión de la instrucción y la interacción educativa en el aula o en los contextos no formales e informales: este, el más interesante de los tres niveles, es fundamental pero tal vez es donde más roces pueden producirse. En cualquier caso, para que se puedan generalizar en el día a día las mejoras en los aprendizajes y en las prácticas de aula, es mejor que:

En lugar de pretender reservarse campos propios de decisión y resolución [por parte de los asesores y expertos], es más inteligente y, a la larga, más exitoso, potenciar la capacitación del profesorado para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando (BOLÍVAR, 2000, p. 93).

A partir de estas mejoras «menores» se incide en lo global, pues se estarán multiplicando resultados y recursos al optimizar indirectamente un gran número de situaciones interactivas y, por consiguiente, minimizando costes y sensaciones de esfuerzo. Y en ello, una buena práctica puede ser ayudarles a bajar tensión, descubrir qué hacen bien y cómo se podría hacer mejor de manera asumible.

A estos tres niveles de actuación se ha venido a añadir un nuevo matiz que los atraviesa: la ampliación de escenarios. Como sostenemos desde el «Proyecto Atlántida»² siguiendo las propuestas de Vygotsky, es más productivo integrar, enriquecer y transformar el contexto, el entorno y restablecer y redimensionar vínculos entre escuela, familia y comunidad. Para lograrlo, lo más sensato es no trabajar de forma unilateral, sino entablar el diálogo y favorecer la co-implicación en educación (BARDHOSHI y DUNCAN, 2009). Es decir, accionar desde dentro y con múltiples actores (de todos los sectores) para que la escuela pueda incrementar a la par los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de la comunidad (MURILLO, 2003; BOLÍVAR, 2000).

80

5.4 LOS TEMAS GENERADORES DE TRANSFORMACIÓN

El asesoramiento de apoyo al liderazgo educativo y de acompañamiento crítico en los procesos de autorrevisión para la mejora debe encontrar temas generadores actuales que puedan concientizar al profesorado y al centro educativo ampliado. En torno a ellos se concentran prioridades de acción y ámbitos de mejora que están en el candelero y que bien pudieran servirnos de puntos de apoyo desde los que desarrollar acciones, debates y dinámicas estructuradoras de una nueva realidad con el propósito de profesionalizar (en términos de aprendizaje en común), además de abordar cuestiones sentidas como importantes. En este punto es importante reseñar la necesidad de buscar mecanismos lógicos y democráticos de armonización de las necesidades y prioridades del sistema con los de la comunidad.

² Disponible en www.proyectoatlantida.net.

No se trata, pues, de generar las consabidas recetas y recomendaciones a que se trabaje en equipo, a la reflexión o la deliberación dialéctica. La práctica ya nos ha advertido reiteradamente que eso no suele funcionar, que suena como cantos de sirena o propuestas de iluminados; pero que, buscando un foco principal de acción previamente identificado en un proceso serio de autorrevisión, pueda ser concertado todo un plan de trabajo. Todo debe pivotar en torno a una dimensión palpable del proceso de enseñanza-aprendizaje que destaque como una necesidad percibida y significativa, sobre la que merece la pena trabajar –tanto en sentido fuerte del término (buen aprendizaje para todos), como débil (intereses cotidianos y problemas palpables y verbalizados del equipo docente)– y establecer puentes evidentes con otros procesos colaterales imprescindibles.

Con esta debida concreción y focalización, si se desarrolla el trabajo desde los lineamientos defendidos se permitirá, por propia necesidad y recurrencia, que se desarrollen indirectamente ciertas dinámicas de colaboración, de reflexión, de intercambio de experiencias y de conocimiento. De esta forma se irán generando determinadas capacidades absolutamente imprescindibles para la mejora y por las que al principio –salvo los propios asesores o los teóricos del cambio– nadie apostaría. Al mismo tiempo se atajan problemáticas, se toma cada vez mayor cantidad de decisiones más argumentadas y pertinentes, se adquieren ciertas capacidades, habilidades, actitudes y hábitos.

En definitiva, lo que se pretende con los procesos va mucho más allá de la solución de problemas o del desarrollo de excelentes programas. Se aspira a que los centros, equipos y docentes *se doten del proceso* y, así, en orden a actuar con pertinencia y eficacia vayan conquistando y construyendo la competencia docente, su capacidad para encontrar autosoluciones, movilizandolos diversos recursos cognitivos como saberes, capacidades, informaciones y redes, entre otros. Más que de resolver sus problemas, se trata de entablar un acompañamiento que propicie el dotarse de un modo de trabajar que les posibilite devenir, cada vez más, en «profesionales comprometidos».

La clave reside en que las comunidades asuman y se doten de estos procesos reflexivos como potentes y cotidianas estrategias de acción y transformación curricular, profesional e institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- AMATEA, Ellen y CLARK, Mary Ann (2005). «Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative Study of School Administrators' Conceptions of the School Counselor's Role, en *Professional School Counseling Journal*, vol. 9, n.º 1, pp. 16-27.
- AUBERT, Adriana y OTROS (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BARDHOSHI, Gerta y DUNCAN, Kelly (2009). «Rural School Principals' Perceptions of the School Counselor's Role, en *Rural Educator*, vol. 30, n.º 3, pp. 16-24.
- BOLÍVAR, Antonio (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, Antonio y ROMERO, Claudia (2009). «El asesoramiento y la mejora escolar», en C. ROMERO (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- DOMINGO, Jesús (2003). «El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad», en *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 7 (1-2), pp. 103-112. Disponible en: www.ugr.es/local/recfpro/rev71col1.pdf [consulta: marzo de 2010].
- (coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México, DF: Secretaría de Educación Pública (SEP)/Octaedro.
- (2009). «Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje», en VV. AA. (2009). *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación actual y perspectivas*. México, DF: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- ESCUADERO, Juan M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- FIELDS, A. Belden y FEINBERG, Walter (2001). *Education and Democratic Theory. Finding a place for community participation Public School Reform*. Albany: State University of New York Press.
- FULLAN, Michael (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- GARCÍA, Rodrigo J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- GATE, Trevor y DENSMORE, Kathleen (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda democrática radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- HOPKINS, David (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead: Open University Press.
- LEITHWOOD, Kenneth y OTROS (2006). *Successful School Leadership. What it is and How Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.

- MARTÍNEZ, Alba y BONILLA, Oralia (coords.) (2006). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*. México, DF: SEP / OEI / AECI.
- MONEREO, Carles (1999). «El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención», en J. I. DEL POZO y C. MONEREO (coords.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- y POZO, Juan Ignacio (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MURILLO, F. Javier (2003). «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2. Disponible en: www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf [consulta: abril de 2010].
- (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- y MUÑOZ-REPISO, Mercedes (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- VV. AA. (2008). Monográfico «Repensar el asesoramiento en educación: ¿qué prácticas para los nuevos retos?», en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, n.º 1. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=157 [consulta: mayo de 2010].

CONFIANZA. UN PATRÓN EMERGENTE DE DESARROLLO Y MEJORA DE LA ESCUELA

Julián López Yáñez *

SÍNTESIS: Este artículo señala que una característica fundamental de los centros que desarrollan procesos de innovación, concretamente de aquellos que consiguen articular procesos de desarrollo y mejora institucional a lo largo del tiempo, es que parecen configurarse en torno a lo que llamaremos aquí una *lógica de la confianza*. Nuestro propósito será develar los diferentes caminos por los que se consigue articular esa lógica, para lo cual nos apoyaremos en una investigación de estudio de caso múltiple en la que participaron diez centros reconocidos como innovadores en su comunidad. Algunos de los resultados más relevantes de dicha investigación, así como la metodología utilizada para llegar hasta ellos, serán descritos en el trabajo y discutidos a la luz de la literatura sobre la confianza en las organizaciones, los procesos de aprendizaje y conocimiento institucionales generados por las comunidades de práctica y la innovación en las organizaciones educativas. Intentaremos demostrar que la confianza es un constructo adecuado para comprender el alcance, así como las limitaciones, de los procesos de innovación hallados en los centros de nuestro estudio.

Palabras clave: confianza; mejora de la escuela; comunidades de práctica; sostenibilidad.

CONFIANÇA. UM PADRÃO EMERGENTE DE DESENVOLVIMENTO E MELHORIA DA ESCOLA

SÍNTESIS: Este artigo assinala que uma característica fundamental dos centros que desenvolvem processos de inovação, concretamente aqueles que conseguem articular processos de desenvolvimento e melhoria institucional ao longo do tempo, é que parecem configurar-se em torno ao que chamaremos aqui uma *lógica da confiança*. Nosso propósito será desvelar os diferentes caminhos pelos quais se consegue articular essa lógica, para o qual nos apoiaremos em uma pesquisa de estudo de caso múltiplo em que participaram dez centros reconhecidos como inovadores em sua comunidade. Alguns dos resultados mais relevantes desta pesquisa, assim como a metodologia utilizada para chegar até eles, serão descritos no trabalho e discutidos à luz da literatura sobre a confiança nas

* Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España.

organizações, os processos de aprendizagem e os conhecimentos institucionais gerados pelas comunidades de prática e a inovação nas organizações educativas. Tentaremos demonstrar que a confiança é um constructo adequado para compreender o alcance, assim como as limitações dos processos de inovação encontrados nos centros de nosso estudo.

Palavras-chave: confiança; melhoria da escola; comunidades de prática; sustentabilidade.

TRUST: AN EMERGENT PATTERN OF SCHOOL DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT

ABSTRACT: This article points out that a fundamental trait of the schools that develop innovation processes, specifically those that achieve coordination between development and long term institutional improvement, is that they seem to be based on what we will hereon call «logics of trust». Our goal is to unveil different roads that lead to these logics. With this purpose, we will resort to a multiple case study in which participated ten schools acknowledged for being innovative among their communities. In this paper we will describe some of the most relevant results produced by the above mentioned research along with the methodology used. We will also discuss them considering the literature about the following items: trust in organizations; learning processes and institutional knowledge produced by communities of practices; and innovation in educative organizations. We will try to prove that trust is an appropriate construct to understand the scope and the limitations of the innovation processes found in the schools of our research.

Keywords: trust; school improvement; communities of practice; sustainability.

1. HACIA UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA DE LA MEJORA ESCOLAR

La teoría de la organización ha estado explorando en los últimos años diferentes fórmulas conceptuales para lograr una adecuada comprensión de la acción colectiva o social en las organizaciones. Era esta, sin duda, una deuda intelectual de una disciplina marcada, prácticamente desde sus inicios, por las perspectivas racionalistas y burocráticas que enfatizaban la acción individual de los líderes, la planificación y el control formal. Desde las perspectivas actuales, sin embargo, las organizaciones se contemplan:

- Como culturas (p. ej. MASLOWSKI, 2006, pp. 6-35); esto es, como universos de significados en alguna medida compartidos en el interior de redes sociales que, además, están inevitablemente atravesadas por relaciones de poder.

- Como sistemas de actividad (ENGESTRÖM, 2007, pp. 41-54) que generan aprendizaje y conocimiento genuinamente sociales (SPENDER, 1996a, pp. 45-62; 1996b, pp. 63-78; ARAUJO, 1998, pp. 317-336; COOK y YANOW, 1999; EASTERBY-SMITH y ARAUJO, 1999, pp. 1-21; TSOUKAS, 2002; CLEGG, KORNBERGER y RHODES, 2005, pp. 147-167). La metáfora del aprendizaje organizativo sugiere que el aprendizaje humano es indisociable de la práctica social donde se desarrolla. Por tanto, en todos los procesos organizativos hay aprendizaje (LEITHWOOD, JANTZI y STEINBACH, 1998, pp. 67-90). Aprendemos haciendo con otros y esa actividad genera un conocimiento inscrito en la forma que adoptan esas prácticas, así como las rutinas y herramientas de las que se valen (GHERARDI, 2000, pp. 211-223; 2001, pp. 131-139; 2006; GHERARDI y NICOLINI, 2003, pp. 35-60; NICOLINI, GHERARDI y YANOW, 2003, pp. 3-31).
- Como comunidades de práctica (WENGER, 1998; STRIKE, 2000, pp. 617-642; FURMAN, 2004, pp. 215-235; STOLL y OTROS, 2006, pp. 221-258). Como plantea Wenger (1998, p. 273), las comunidades organizan y estructuran el aprendizaje de los sujetos, por lo que ya no es posible concebirlo como un fenómeno que reside exclusivamente en las mentes de estos. Además, el aprendizaje no tiene que ver solo con conocimientos codificados o habilidades, sino también con la construcción de la identidad. Tanto los individuos como las organizaciones aprenden a *ser* al mismo tiempo que a *hacer*.

Muchas de las nuevas ideas mantienen una fuerte relación con la imagen de la organización como comunidad (VOULALAS y SHARPE, 2005, pp. 187-208; STOLL y OTROS, 2006, pp. 221-258), no hasta el punto de sustituir organización por comunidad como planteó Sergiovanni (1993), pero sí hasta el de transformar nuestras concepciones sobre los procesos organizativos: el liderazgo, la colaboración docente, el aprendizaje, el desarrollo profesional o los procesos de cambio (LOUIS, 1994, pp. 1-22). Muchos autores han utilizado el concepto de comunidad como una síntesis útil de los atributos que deben estar presentes en las escuelas: diálogo profesional (MUIJS y OTROS, 2004, pp. 149-175); prácticas desprivatizadas y por tanto abiertas al análisis; colaboración docente; foco sobre el aprendizaje de los estudiantes; responsabilidad

colectiva sobre la mejora de la escuela; procesos activos de socialización de los nuevos docentes (BRYK, CAMBURN y LOUIS, 1999, pp. 751-781); participación en relaciones significativas; pensamientos compartidos; preocupación por las perspectivas individuales y de las minorías (WESTHEIMER, 1999, pp. 71-105); capacidad de aprendizaje colectivo (DAY, HADFIELD y KELLOW, 2002, pp. 19-22).

Pero una comunidad no se puede construir sin su tejido social atravesado por la confianza. Podremos tener un grupo, un colectivo o incluso una organización formalmente establecida, pero una comunidad o, si se prefiere, una organización funcionando como una comunidad solo es posible en la medida en que la confianza se haya convertido en una propiedad de la organización misma.

Varios autores han destacado los efectos beneficiosos de la confianza cuando esta se instala en la organización como una propiedad de la dinámica institucional. Para Louis y otros (2009, pp. 157-180) el nivel de confianza entre los miembros de la organización afecta a la manera en que estos dan sentido a las iniciativas de cambio, tanto internas como externas, por lo que, de este modo, contribuye a facilitar esas iniciativas, o bien a dificultarlas. Además, proporciona el sentimiento de seguridad necesario tanto para analizar y cuestionar las viejas prácticas como para asumir los riesgos que comportan las nuevas. Para Tschannen-Moran y Hoy (1998) el principal producto de la confianza es la capacidad organizativa para asumir riesgos. Por tanto, en un entorno de creciente exigencia social hacia las escuelas, los docentes necesitan construir confianza para crear comunidades profesionales de práctica que logren sostener procesos de mejora.

Sin embargo, precisamente por su ubicuidad –cuando está presente lo está en todas partes, pero solo la notamos cuando nos falta– y por la variedad de ámbitos de la actividad humana a los que está asociada, se trata de un concepto realmente difícil de delimitar (LOUIS, 2007, pp. 1-24; SAMIER, 2010, pp. 4-12). Por un lado, es un fenómeno que se experimenta psicológicamente (KRAMER, 1999, pp. 569-598; BEATTY y BREW, 2004, pp. 329-355; BOLTON y ENGLISH, 2010, pp. 29-42) en forma de expectativas (LUHMANN, 1979; SCHMIDT, 2010, pp. 43-58) de dos tipos. En primer lugar, la confianza faculta a los individuos para esperar alcanzar determinados logros que consideran positivos. En segundo lugar, implica el reconocimiento de nuestra dependencia respecto a otros individuos y, asociada a ello, la creencia de que estos no aprovecharán esa dependencia para lograr intereses particulares que

vayan en contra de los nuestros (LOUIS y OTROS, 2009, pp. 157-180). Lo que esta segunda versión de la confianza espera es que el comportamiento de los otros sea benévolo, fiable, competente, honesto y abierto (TSCHANNEN-MORAN y HOY, 2000, pp. 552-555). En español tenemos el mismo vocablo para ambos conceptos, mientras que en inglés hay dos: *confidence*, que expresaría el primero de los dos significados, y *trust*, que expresaría el segundo (HARGREAVES y FINK, 2007, pp. 46-64).

Pero por otro lado, esa expectativa se traduce en una acción o, si se prefiere, en una conducta del sujeto que confía o bien desconfía. Y es precisamente aquí donde el fenómeno adquiere una dimensión netamente social, dado que esa acción se va a convertir en desencadenante de las expectativas y, por lo tanto, de la conducta de los que nos rodean. En consecuencia, a partir de la interrelación entre las expectativas de diversos individuos, junto con las acciones individuales derivadas de ellas, emerge un fenómeno de un orden lógico superior –como diría Bateson (1991)– al que también llamamos confianza y que constituye una propiedad del sistema social; en el caso que nos interesa, del sistema social de una organización. Como plantean Tschannen-Moran y Hoy (2000, pp. 547-593), la confianza es un fenómeno dinámico que opera sistémicamente *en y a través de* los niveles individual, grupal y organizativo.

Pues bien, el propósito de este artículo es explorar las posibilidades analíticas del concepto de confianza para ayudarnos a entender la manera en que se sostienen los procesos de cambio y mejora en organizaciones complejas como las educativas y, más concretamente, en las comunidades de práctica que se configuran en algunas de estas organizaciones. El artículo está basado en una investigación acerca de las bases institucionales sobre las que determinadas escuelas están construyendo trayectorias sostenidas y sostenibles de cambio y desarrollo. Participaron en ella cinco centros de educación primaria, cuatro de enseñanza secundaria y un centro específico de educación especial, repartidos en las provincias de Sevilla (5) y Gran Canaria (5). Los centros fueron seleccionados en los inicios del curso académico 2007-2008 con la ayuda de los asesores de los centros de profesorado de Sevilla y Alcalá de Guadaíra (en la provincia de Sevilla) y del centro de profesores de Telde (en Gran Canaria). En concreto, les pedimos a los asesores que identificaran centros en los que se hubiera consolidado una dinámica de transformaciones y de innovación. El énfasis se puso en la continuidad de esa dinámica antes que en la radicalidad, la escala o la profundidad de los cambios que estuvieran desarrollando.

Las características de los centros, así como una descripción más detallada del proceso de investigación y sus conclusiones, pueden verse en un número monográfico de la revista *Profesorado* dedicado a la investigación sobre investigación educativa en nuestro país (ALTOPIEDI y LÓPEZ JIMÉNEZ, 2010, pp. 29-45; ALTOPIEDI y MURILLO ESTEPA, 2010, pp. 47-70; LÓPEZ YÁÑEZ, 2010, pp. 9-28; LÓPEZ YÁÑEZ y LAVIÉ MARTÍNEZ, 2010, pp. 71-92; SÁNCHEZ MORENO y LÓPEZ YÁÑEZ, 2010, pp. 93-110). Entre esas características destaca la de que nueve de los diez centros participantes estuvieran situados en entornos difíciles y en clara desventaja social.

La metodología de este proyecto se basó en estrategias etnográficas, tales como entrevistas en profundidad, observación participante y no-participante, fotografía, narraciones, registros biográficos de los participantes y registros informales de información. Se realizaron un total de 148 entrevistas, la mayor parte dirigidas a docentes y directivos de los centros, aunque también fueron entrevistados asesores de los centros de profesorado, inspectores, ex-docentes del centro, madres o padres de alumnos, estudiantes de magisterio en prácticas, orientadores y personal de administración y servicios (PAS) de los centros participantes. Para ello se utilizaron tres tipos de guiones semiestructurados, elaborados por el equipo de investigación y dirigidos específicamente a miembros del equipo directivo, agentes internos o miembros del centro con una relación contractual con él y agentes externos (padres, inspectores, asesores CEP, etcétera).

90

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y a continuación transcritas. Luego se estableció un sistema de códigos y a partir de él tres investigadores miembros del equipo realizaron un proceso de acuerdo entre observadores a lo largo del cual y de manera paralela el sistema de códigos se fue refinando hasta obtener la versión definitiva. Una vez conseguido el acuerdo, todo el material narrativo recogido fue codificado y analizado mediante el programa *Maxqda* de análisis de datos cualitativos mediante el ordenador.

2. VULNERABLES, PERO SÓLIDAS Y FIABLES

A medida que la literatura profundiza en el tema de la confianza se hace más patente la necesidad de comprender el mecanismo y los componentes del proceso que lleva a algunas organizaciones a *construir*

confianza. En este sentido, una idea muy productiva es la que vincula la confianza a la percepción de vulnerabilidad que las organizaciones tienden a acentuar (TSCHANNEN-MORAN y HOY, 1998, pp. 334-352; BRYK y SCHNEIDER, 2002; SAMIER, 2010, pp. 4-12).

En efecto, las relaciones asimétricas características de todas las organizaciones –en diferentes sentidos: jerárquico, intelectual, social, incluso económico– implican la posibilidad para cualquiera de los actores de percibirse en muchas ocasiones en una situación de inferioridad respecto a otros. Además, dada la variedad de fuentes de poder disponibles para influir unos sobre otros, esa vulnerabilidad aparecerá, como plantean Bryk y Schneider (2002, pp. 26-27), incluso en las organizaciones donde la distribución del poder es relativamente simétrica.

Por tanto, la vulnerabilidad es una condición para que el proceso de construcción de la confianza se active. Al contrario de lo que parecen sugerir Vangen y Huxham (2003, pp. 5-31) cuando afirman que la ambigüedad y la complejidad pueden actuar como barreras para el establecimiento de la confianza, son precisamente las condiciones de riesgo e incertidumbre las que pueden desencadenar un proceso de construcción de confianza en el sistema social. Tales condiciones no garantizan que la construcción se lleve a cabo, sin embargo, crean la necesidad de confianza. En un entorno previsible la confianza no es necesaria, precisamente porque no hay riesgos que asumir. Las estructuras formales toman el control y los objetivos se cumplirán independientemente de la confianza que las partes tengan depositadas unas en otras. Como afirman Tschannen-Moran y Hoy (1998, p. 337): *Where there is no vulnerability there is no need for trust*¹.

Pues bien, la vulnerabilidad de la organización se acentúa cuando esta se sitúa en contextos desfavorecidos, como era el caso de nueve de las diez escuelas participantes en nuestra investigación. Quizás porque la mejora en ellas es más compleja y requiere especiales condiciones (HARRIS y OTROS, 2006) es que en los últimos años ha ido apareciendo una abundante literatura que se ha interesado por el asunto (MYERS y STOLL, 1998; GRAY, 2001, pp. 1-39; DATNOW, HUBBARD y MEHAN, 2003; MUIJS y OTROS, 2004, pp. 149-175; HARRIS, 2006, pp. 9-18; REYNOLDS y OTROS, 2006, pp. 425-439). Por tanto, los problemas de este tipo de centros educativos están bien documentados y son

¹ «Donde no hay vulnerabilidad, no hay necesidad de confianza».

similares en diferentes sistemas educativos: dificultad para conseguir el apoyo de la comunidad educativa; alumnos que exigen una gran atención y dedicación (difíciles); alta rotación del profesorado; en ocasiones, un entorno físico depauperado, y más alumnos en la categoría de necesidades educativas especiales que las demás escuelas (HARRIS y OTROS, 2006).

Probablemente por la dureza de estas condiciones y el peligro constante de desestabilización, en muchos de los centros analizados encontramos una prioridad reconocible hacia las relaciones y el clima de centro que se concretaba en: procesos participativos de toma de decisiones; relaciones deliberadamente construidas de apoyo mutuo y colegialidad; socialización de los nuevos miembros, y accesibilidad de los equipos directivos.

Precisamente una de las circunstancias que más pone en peligro la dinámica comunitaria es la alta rotación en la plantilla del profesorado que experimentan estos centros cada curso escolar. Además, en los centros situados en contextos difíciles la rotación del profesorado es mucho mayor que en el resto. En este sentido la presencia de la lógica de la confianza se revela como un dispositivo fundamental para minimizar el impacto disruptivo de la diversidad y convertirla en una oportunidad para la mejora. La confianza funciona aquí como una especie de «pista de aterrizaje» de la diversidad, donde esta puede ser integrada en el modo de funcionamiento y la cultura ya existentes.

92

En particular, pudimos observar que la presencia de fuertes culturas organizativas en estos centros no establecía fronteras entre un *ellos* y un *nosotros* que dificultara la integración de los nuevos miembros en la dinámica social. Las opiniones disonantes podían expresarse sin temor a castigos o represalias. Por tanto, estas escuelas aparecen como *comunidades de diferencias* (SHIELDS y SELTZER, 1997, pp. 413-439; STRIKE, 2000, pp. 617-642) basadas «[...] en la ética de la aceptación del otro con respeto, justicia y aprecio y de la cooperación pacífica dentro de la diferencia» (FURMAN, 1998, p. 312).

Por otro lado, los centros analizados evitaron identificar los procesos de cambio que implementaban con alguna teoría o ideología pedagógica y/o política en particular. Más bien buscaban los argumentos para apoyar los cambios en la trayectoria del centro y en la auto-exigencia de ayudar al desarrollo de su comunidad de referencia. De este modo trataban de reunir en torno a los proyectos y procesos de cambio tanto

consenso como fuera posible, cerrando así la puerta a una oposición potencial que podría haberse hecho fuerte utilizando argumentos ideológicos enfrentados.

Por tanto, podemos afirmar que el sentimiento de vulnerabilidad servía en estos casos para la construcción de culturas del cuidado (FURMAN, 2004, pp. 215-235; DAY y SCHMIDT, 2007, pp. 65-86) o bien comunidades de ayuda (*caring communities*) (POURAVOOD, 1997, pp. 57-64). Dicho de otro modo, culturas donde la gente se siente valorada y respetada; culturas que reconocen la autonomía y la identidad individual, el interés común, la confianza y la pertenencia, la asunción de riesgos y la construcción de significados de manera colegiada. En estos entornos, la fiabilidad –*trustworthiness*– (COLEMAN, 1988), en tanto que propiedad de la red social de la organización, aparece como su principal capital social (TSCHANNEN-MORAN, 2001, pp. 308-331; SCHMIDT, 2010, pp. 43-58).

3. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: EL LUGAR DONDE SE CONSTRUYE LA CONFIANZA

93

Una vez que la vulnerabilidad crea la necesidad de la confianza se necesita un lugar para desarrollarla. Ese lugar no es físico sino más bien un ámbito de intercambios sociales que adquiere identidad propia en torno a una actividad concreta. Ese lugar es, en síntesis, una comunidad de prácticas donde la agencia colectiva se despliega y produce conocimiento.

En varias de las escuelas participantes en nuestra investigación pudimos distinguir las características que la literatura especializada reconoce en las comunidades de práctica: un funcionamiento organizativo alejado de los patrones jerárquicos y burocráticos y cercano a patrones deliberativos y de comunicación en red; colaboración generalizada; esquemas de socialización de los nuevos miembros; asesoramiento mutuo entre los docentes con una especial implicación del equipo directivo; enseñanza en equipo; una importante actividad de análisis y reflexión en torno a la mejora de la escuela, y prácticas de liderazgo distribuido, entre otras (TSCHANNEN-MORAN y HOY, 2000, pp. 547-593).

Estas escuelas estaban constituidas por ideas, valores y significados que, compartidos en su conjunto por amplios sectores de la comunidad educativa, enfatizaban habitualmente la convivencia, el tratamiento comunitario y negociado de los conflictos, la participación, la inclusión, así como la profesionalidad y el compromiso de los docentes. Las escuelas eran pensadas por sus docentes como proyecto colectivo. Esta visión, extendida a los estudiantes y a sus familias a través de una red de símbolos, prácticas discursivas, curriculares y extra-escolares ha consolidado, en mayor o menor medida y en la mayoría de los casos estudiados, un sentimiento de afiliación o pertenencia compartido por la comunidad educativa. Encontramos que dichas culturas cohesionadas proporcionaban a la comunidad escolar la confianza y seguridad necesarias para emprender iniciativas, para asumir riesgos, para acomodar las normas a las nuevas ideas –no al contrario– al tiempo que favorecía el espíritu de búsqueda y descubrimiento.

Analizando a fondo los patrones de funcionamiento organizativo responsables de estas características encontramos, en primer lugar, una gran variedad de proyectos y actividades de mejora que requieren: a) un diálogo profesional permanente entre los docentes (al igual que aparecía, por ejemplo, en KRUSE, 2001, pp. 359-383; HARRIS y MUIJS, 2005), y b) una serie de estructuras orientadas al trabajo colaborativo y en red.

94

En efecto, la variedad de proyectos en los que estos centros participaban fue una de las primeras características que llamaron la atención del equipo de investigación. Aún más por cuanto el elevado número de estos no impedía que, por lo general, uno de ellos se convirtiera en el eje conductor de las actividades de mejora y, al mismo tiempo, en una especie de marca de identidad del centro ante la comunidad educativa en general. Esto es, dicho proyecto central actuaba como depositario de la filosofía educativa del centro y constituía el paraguas bajo el cual se desarrollaban las demás iniciativas y proyectos. El Miramontes es un buen ejemplo de ello. Este centro ha conseguido un grado importante de integración de su cultura organizativa gracias especialmente a su proyecto insignia, el de «Tutorías afectivas», que se ha convertido en un verdadero emblema del centro y un aglutinador ideológico a través de las sesiones de formación y de socialización en el proyecto por las que pasan los docentes que se incorporan a él.

Sin embargo, los otros proyectos más modestos cumplían un papel no menos importante, precisamente en la articulación de la comunidad de prácticas que requiere un esfuerzo sostenido de mejora.

Mediante dichos proyectos la comunidad educativa se daba: a) un motivo para colaborar; b) la oportunidad para crear una compleja arquitectura de roles de responsabilidad que reclama una participación incesante y una distribución masiva de la toma de decisiones y el control; así como, no menos importante, c) la creación de una imagen de fiabilidad hacia la propia administración y la comunidad educativa en general. En definitiva, esta peculiar configuración de la actividad de mejora, con un proyecto central que representa la identidad del centro y da una impronta ideológica y visionaria a la comunidad, combinado con proyectos más modestos pero que sirven para articular una masiva y compleja red de actividades e iniciativas parece, por su presencia constante en nuestros registros, una fórmula exitosa.

Pero lo más importante desde mi punto de vista es que toda esta actividad –que además necesita ser coordinada, integrada, analizada, compartida, etc.– crea de facto una comunidad, con independencia de los beneficios adicionales que pueda aportar en términos de mejora real de las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de aquí, la confianza –al igual que la desconfianza– se desarrolla como un patrón emergente: pequeños gestos o señales en una dirección vendrán seguidos de cada vez menos pequeños gestos y señales en esa misma dirección. Funciona, por tanto, como un heurístico en las elecciones sociales, es decir, como un mecanismo que permite a los participantes «podar» el árbol de sus opciones de conducta. Dicho de otro modo: proporciona una guía a los participantes para las relaciones sociales, eliminando determinadas expectativas (por ejemplo, sospecha, traición, susceptibilidad) y dando así más espacio a otras (en ese caso: apertura, honestidad, coherencia, etcétera).

Así pues, su carácter sistémico implica que una vez establecida como una característica organizativa tenderá a presidir todas las acciones y relaciones, individuales o interpersonales. Ahora bien, que este ciclo se auto-sostenga requiere, y a la vez produce, un contexto donde la gente pueda trabajar de manera cooperativa y una cultura de la colaboración (TSCHANNEN-MORAN y HOY, 2000, pp. 547-593). Veamos qué disposiciones organizativas contribúan a conformar la espiral de la confianza.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA COMO UNA PRÁCTICA DISCURSIVA

Un importante soporte de los procesos de cambio en los centros analizados fue identificado en las narrativas o discursos comúnmente utilizados acerca del entorno desfavorecido de la escuela y acerca del gran valor que representa enseñar en circunstancias difíciles. No en vano nueve de las diez instituciones educativas analizadas estaban situadas en entornos socio-culturalmente deprimidos. Esas narrativas formaban parte de la identidad de la escuela y enfatizaban la obligación, en especial de los docentes, de proteger el legado de los fundadores de las trayectorias de innovación. También resaltaban la importancia del compromiso de los docentes con el desarrollo social de la comunidad. De este modo, encontramos que el conocimiento organizativo había transformado de manera muy perspicaz las dificultades en posibilidades, con la ayuda de estos discursos que creaban condiciones para la cohesión del profesorado y la creación de un fuerte sentido de identidad.

96

Como plantea Boje (1991, pp. 106-126), la gente da sentido a su vida en las organizaciones a través de historias en las que, al mismo tiempo, se expresan el sujeto y el sistema social en el que este participa. Las historias juegan un papel muy importante de creación de orden institucional, en tanto conectan a la organización con los acontecimientos pasados y, por tanto, con las soluciones ensayadas, de tal manera que ayudan a ordenar los problemas del presente, a darles sentido y a hacerlos más abordables (BROWN y DUGUID, 1991, pp. 40-57; BOLAND y TENKASI, 1995, pp. 350-372; SPILLANE y DIAMOND, 2007). Además, contribuyen a definir y matizar los roles que necesita la organización y a definir el tono de las relaciones entre los miembros de la comunidad (SCRIBNER y OTROS, 1999, pp. 130-160).

En definitiva, la construcción de la confianza en las organizaciones descansa fundamentalmente en este flujo narrativo compuesto de referencias sistemáticas a los éxitos y los fracasos del pasado, leyendas, mitos, apelaciones a la identidad del centro, etc. Esta actividad ha sido denominada por algunos autores *sensemaking*, es decir, dar o atribuir sentido (a los acontecimientos) (BOJE, 1991, pp. 106-126; KEZAR y ECKEL, 2002, pp. 295-328; LOUIS y OTROS, 2009, pp. 157-180); o bien sencillamente *storytelling*, narrar historias (BROWN, GABRIEL y GHERARDI, 2009, pp. 323-333). En todo caso, contar historias y atribuirles sentido forma parte del mismo proceso de intercambiar experiencias y aprender junto a otros de esas experiencias. Se trata de un proceso que ocurre de

manera tácita la mayor parte de las veces y crea significados que se incorporan, en la medida en que son reiterados, a la cultura organizativa. Es, por tanto, un proceso genuinamente social, aunque no necesariamente reflexivo o realizado en profundidad.

5. UNA PRÁCTICA DIFUSA Y EMERGENTE DE LA INNOVACIÓN

Otro rasgo importante tiene que ver con el modo en que se articulan esas prácticas. La innovación aparece en la mayoría de los centros estudiados como una actividad emergente o natural, que se desarrolla por contagio y por ensayo-error, y sometida a un control difuso, en contraposición a un desarrollo racional, dirigido y sometido a un estrecho control. El profesorado se implica en los proyectos de manera voluntaria y, por lo general, con grandes dosis de autonomía. Los proyectos funcionan más bien como una convocatoria de ideas e iniciativas innovadoras en lugar de como una estructura rígida para ser seguida. Estas iniciativas, con la contribución decisiva del coordinador, pueden ser luego extendidas, ampliadas, reconfiguradas o abandonadas en el curso de su desarrollo. En todo caso, se trata de un desarrollo que contempla una gran variedad de contextos profesionales para la discusión y el trabajo con ellas: contextos de pequeños grupos afines, por ciclo, nivel, departamento o cualquier otra modalidad que parezca adecuada en cada momento. Precisamente, los profesores que adoptaban el papel de coordinador de un proyecto actuaban más como productores y proveedores de ideas y de materiales didácticos a sus compañeros, que como jefes de proyecto en sentido estricto.

Hay bastantes evidencias de un cambio similar en las organizaciones empresariales e industriales hacia diseños organizativos descentralizados, emergentes y *adhocráticos*. En estos diseños la negociación se convierte en el principal mecanismo de coordinación. Se requieren especialmente cuando el objeto de la actividad no es estable, resiste los intentos de control y estandarización y exige una rápida integración de *expertise* (pericia, conocimientos) proveniente de diferentes contextos o tradiciones (ENGSTRÖM, 2007, pp. 41-54).

Por otro lado, este flujo de trabajo en donde muchas pequeñas cosas están sucediendo en diferentes lugares, a menudo sin una detallada planificación previa y a partir de iniciativas de un reducido número de personas, requiere un liderazgo ampliamente distribuido (SPILLANE,

2006) y que, como hemos puesto de manifiesto, en muchos de nuestros casos descansaba en una compleja arquitectura de grupos de trabajo e instancias de coordinación (ALTOPIEDI y LÓPEZ JIMÉNEZ, 2010, pp. 29-45; ALTOPIEDI y MURILLO ESTEPA, 2010, pp. 47-70; SÁNCHEZ MORENO y LÓPEZ YÁÑEZ, 2010, pp. 93-110) en donde el equipo directivo es un elemento más, aunque de suma importancia. Esto es lo que Gronn (2000, pp. 317-338) denomina un liderazgo que fluye alrededor de la gente, que está presente en el flujo de actividades. Se trata de un liderazgo intuitivo, asumido más que entregado, compartido de manera orgánica, en función de las oportunidades que proporcionan las tareas cotidianas, e inserto en la cultura institucional. Se expresa en las actividades, más que en las funciones, y no necesita una distribución planeada.

En efecto, los equipos directivos compartían su poder con muchos otros agentes que asumían diferentes responsabilidades dentro de una compleja estructura de roles necesaria para asegurar la coordinación y el desarrollo de los proyectos. Algunos líderes informales apoyaban a los formales cuando las circunstancias lo requerían, constituyendo algo parecido a un segundo nivel de dirección en la sombra, en sintonía con el primero. En suma, los líderes escolares fortalecían el liderazgo de los profesores hasta el punto de propiciar altos niveles de autonomía y de colaboración entre ellos. Por otro lado, ningún estilo específico de liderazgo se pudo establecer como claramente dominante. Los líderes de estos centros escolares utilizaban alternativamente diversas fuentes de poder, tratando de adaptar sus pautas de influencia a contextos cambiantes (cfr. similares conclusiones en MADEN y HILLMAN, 1993; HARRIS y CHAPMAN, 2001; AINSCOW y WEST, 2006).

98

6. DE LA MEJORA A LA INNOVACIÓN: EL LADO PELIGROSO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Como hemos visto hasta aquí, las comunidades de práctica pueden ser un lugar adecuado para la mejora sostenida ya que tienen más posibilidades para desarrollar la lógica de la confianza que se necesita para ello. Pero ¿son igualmente capaces de transformaciones radicales, de innovaciones propiamente dichas? Algunos autores lo ponen en duda.

Para Fuller (2007, pp. 17-29) hay algo inherentemente conservador en la noción de participación en tanto se alinea con la continuidad

y la reproducción más que con la discontinuidad y la transformación. Engeström (2007, pp. 41-54) piensa de manera similar. Sugiere que el tipo de aprendizaje asociado a la metáfora de la participación es de primer orden, esto es, relacionado básicamente con la imitación y la socialización. Por el contrario, el aprendizaje que produce innovación es el que trata de resolver las contradicciones emergentes y requiere un aprendizaje de segundo orden o indagador. Precisamente las comunidades de práctica, al suavizar las relaciones con su tendencia a la armonía y la estabilidad, evitan las crisis y con ello eliminan uno de los motores más poderosos de la innovación. Kruse y Louis (1997, pp. 261-289), además, advierten que los grupos se pueden convertir en un fin en sí mismos, algo así como un refugio ante la hostilidad de determinados entornos, y que hay que imprimir un impulso deliberado para orientarlos hacia lo que verdaderamente importa: el aprendizaje y la enseñanza.

Efectivamente, la naturaleza de la innovación observada en los casos de nuestro estudio no tenía tanto que ver con cambios radicales o espectaculares como con una ampliamente extendida red de modestos cambios en cuya elaboración la mayoría del profesorado participaba. No obstante, en todos los casos se reconocía que esos cambios modestos habían transformado notablemente al centro respecto de cómo lo recordaban los veteranos del lugar.

En definitiva, el carácter innovador de estos centros no consistía tanto en la realización de una aportación verdaderamente original y remarcable a las prácticas escolares, sino más bien en la alta implicación del profesorado en el trabajo pedagógico y en el compromiso activo de este con el centro y su comunidad, los cuales implicaban una dinámica permanente de transformaciones. Se trataba esencialmente de centros comprometidos, activos, trabajadores y con una gran disposición para emprender nuevos proyectos e iniciativas.

Puede ser, por tanto, que fueran centros verdaderamente innovadores, esto es, que hubieran hecho una aportación original y remarcable a las prácticas escolares. Sin embargo, esto no oscurecía otro hecho igualmente evidente en nuestros datos: en todos aparecía una alta implicación del profesorado en el trabajo pedagógico y un compromiso activo de este con el centro y su comunidad. Por tanto, se trataba de centros comprometidos, activos, trabajadores y con una gran disposición para emprender nuevos proyectos e iniciativas.

Por otro lado, es verdad que el énfasis puesto en la autonomía de los profesores permite que florezca una gran variedad de nuevas prácticas de enseñanza al amparo de los diferentes proyectos, pero también preserva, en buena medida, la privacidad del espacio de la clase, lo cual impide en ocasiones una transformación profunda de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El resultado es que muchos de los proyectos innovadores puestos en marcha coexisten con métodos y contenidos cercanos a la enseñanza tradicional.

Por su parte, Swan, Scarbrough y Robertson (2002, pp. 477-496) sugieren que, aunque la innovación puede ser facilitada dentro de las comunidades de práctica, los cambios radicales tienen lugar más bien en los intersticios entre diferentes comunidades, de ahí la importancia cada vez mayor que adquiere el trabajo en red de un grupo de escuelas. Las innovaciones de este tenor requieren no solo introducir nuevas prácticas, sino también desmontar las antiguas. Para ello no basta el conocimiento disponible dentro de la comunidad, sino que se requiere otro tipo de conocimiento disponible fuera de ella. También Fullan (2001) ha planteado la necesidad de establecer conexiones entre comunidades de práctica para producir innovaciones más profundas y duraderas.

100

7. CONCLUSIONES. HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMBIO INSTITUCIONAL EN LAS ESCUELAS A PARTIR DE LA LÓGICA DE LA CONFIANZA

La gobernanza de las organizaciones posburocráticas en la sociedad del conocimiento requiere la presencia de la confianza como propiedad instalada en el tejido social de las instituciones. Las nuevas perspectivas de la gobernanza implican organizaciones donde muchas personas toman parte en la dirección, la gestión, la toma de decisiones y el control de los procesos, bajo diferentes modalidades, tanto formales como informales. Estas organizaciones necesitan la confianza para lubricar (Tschannen-Moran, 2004) la densa red de comunicaciones que establecen en su interior, así como con otras organizaciones de su entorno pero también para facilitar flujos de trabajo cada vez más descentralizados y liderazgos cada vez más distribuidos (KRAMER y COOK, (2004), los cuales empiezan a aparecer no ya como una elección, sino como una condición de la posmodernidad.

Este artículo ha tratado de mostrar los elementos capaces de conformar en determinadas organizaciones una lógica de la confianza. Esta lógica es el elemento nuclear que articula las comunidades de práctica en las cuales la confianza facilita ciertos tipos de cambios, creando una sensación de seguridad que, a su vez, facilita la comunicación y la crítica, el análisis y la asunción de riesgos necesarios para tomar iniciativas. Sin embargo, estas mismas comunidades pueden requerir impulsos externos o procesos de colaboración con otras escuelas para llegar a emprender transformaciones más radicales y cambios verdaderamente innovadores.

La lógica de la confianza se construye a partir de una percepción de vulnerabilidad que se acrecienta en escuelas situadas en entornos desfavorecidos socioculturalmente, como era el caso de nueve de los diez centros que fueron analizados en la investigación que apoya nuestras conclusiones.

El proceso de construcción de la confianza es de naturaleza fundamentalmente discursiva: se apoya en historias que son narradas por personajes relevantes en la trama cultural de la organización y que resignifican los acontecimientos y problemas del presente a la luz de determinados acontecimientos del pasado. Una de las funciones más importantes de dichas historias consiste en convertir la vulnerabilidad percibida y las circunstancias difíciles de la escuela en una palanca para crear sentido de comunidad y cohesión a partir de una visión compartida.

Por otro lado, hemos comprobado que las estructuras de trabajo difusas, fluidas, descentralizadas y marcadas por un liderazgo ampliamente distribuido facilitan, y al mismo tiempo requieren, la generalización institucional de la lógica de la confianza. Las prácticas generadas por estas estructuras organizativas constituyen un genuino repositorio de conocimiento organizativo y constituyen la base fundamental que permitió a una mayoría de los centros educativos de nuestra investigación dar profundidad y anchura (HARGREAVES y FINK, 2004, 2007, pp. 46-64) a procesos sostenidos de cambio que eran visibles y reconocidos por sus respectivas comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y WEST, M. (2006). *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*. Nueva York: Open University Press/McGraw Hill Education.
- ALTOPIEDI, M. y LÓPEZ JIMÉNEZ, L. C. (2010). «Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 29-45. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=777.
- ALTOPIEDI, M. y MURILLO ESTEPA, P. (2010). «Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 47-70. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=777.
- ARAUJO, L. (1998). «Knowing and Learning as Networking», en *Management Learning*, vol. 29, n.º 3, pp. 317-336.
- BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta / Carlos Lohlé.
- BEATTY, B. R. y BREW, C. R. (2004). «Trusting Relationships and Emotional Epistemologies: A Foundational Leadership Issue», en *School Leadership & Management*, vol. 24, n.º 3, pp. 329-335.
- BOJE, D. M. (1991). «The Storytelling Organization. A Study of Story Performance in an Office-Supply Firm», en *Administration Science Quarterly*, vol. 36, n.º 1, pp. 106-126.
- BOLAND, R. J. y TENKASI, R. V. (1995). «Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing», en *Organization Science*, vol. 6, n.º 4, pp. 350-372.
- BOLTON, Ch. L. y ENGLISH, F. (2010). «Exploring the Dynamics of Work-Place Trust, Personal Agency, and Administrative Heuristics», en E. A. SAMIER y M. SCHMIDT (eds.), *Trust and Betrayal in Educational Administration and Leadership*. Nueva York: Routledge, pp. 29-42.
- BROWN, A. D.; GABRIEL, Y. y GHERARDI, S. (2009). «Storytelling and Change: an Unfolding Story», en *Organization*, vol. 16, n.º 3, pp. 323-333.
- BROWN, J. S. y DUGUID, P. (1991). «Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation», en *Organization Science*, vol. 2, n.º 1, pp. 40-57.
- BRYK, A.; CAMBURN, E. y LOUIS, K. S. (1999). «Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n.º 5, pp. 751-781.
- BRYK, A. S. y SCHNEIDER, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- CLEGG, S. R.; KORNBERGER, M. y RHODES, C. (2005). «Learning/ Becoming/ Organizing», en *Organization*, vol. 12, n.º 2, pp. 147-167.
- COLEMAN, J.S. (1988). «Social Capital and the Creation of Human Capital», en *American Journal of Sociology*, n.º 94, pp. 95-120.

- COOK, S. y YANOW, D. (1999). «Culture and Organizational Learning», en M. D. COHEN y L. S. SPROULL, *Organizational Learning*. Thousand Oaks: Sage.
- DATNOW, A.; HUBBARD, L. y MEHAN, H. (2003). *Extending Educational Reform*. Londres: Falmer Press.
- DAY, C. y SCHMIDT, M. (2007). «Sustaining Resilience», en B. DAVIS (ed.), *Developing Sustainable Leadership*. Londres: Paul Chapman, pp. 65-86.
- DAY, C.; HADFIELD, M. y KELLOW, M. (2002). «Schools as Learning Communities: Building Capacity Through Network Learning», en *Education 3 to13*, vol. 30, n.º 3, pp. 19-22.
- EASTERBY-SMITH, M. y ARAUJO, L. (1999). «Organizational Learning: Current Debates and Opportunities», en M. EASTERBY-SMITH, J. BURGOYNE, y L. ARAUJO (eds.), *Organizational Learning and the Learning Organization*. Londres: Sage, pp. 1-21.
- ENGESTRÖM, Y. (2007). «From Communities of Practice to Mycorrhizae», en J. HUGHES, N. JEWSON y L. UNWIN, *Communities of Practice. Critical Perspectives*. Londres: Routledge, pp. 41-54.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FULLER, A. (2007). «Critiquing Theories of Learning and Communities of Practice», en J. HUGHES, N. JEWSON y L. UNWIN, *Communities of Practice. Critical Perspectives*. Londres: Routledge, pp. 17-29.
- FURMAN, G. C. (1998). «Postmodernism and Community in Schools: Unraveling the Paradox», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 34, n.º 3, pp. 298-328.
- (2004). «The Ethic of Community», en *Journal of Educational Administration*, vol. 42, n.º 2, pp. 215-235.
- GHERARDI, S. (2000). «Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations». *Organization*, vol. 7, n.º 2, pp. 211-223.
- (2001). «From Organizational Learning to Practice-Based Knowing», en *Human Relations*, vol. 54, n.º 1, pp. 131-139.
- (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell.
- y NICOLINI, D. (2003). «The Sociological Foundations of Organizational Learning», en Meinolf DIERKES y OTROS, *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford University Press.
- GRAY, J. (2001). «Introduction: Building for Improvement and Sustaining Change in Schools Serving Disadvantaged Communities», en M. MADEN (ed.), *Success against the Odds - Five Years On. Revisiting Effective Schools in Disadvantage Areas*. Londres: Routledge.
- GRONN, P. (2000). «Distributed Properties. A New Architecture for Leadership», en *Educational Management & Administration*, vol. 28, n.º 3, pp. 317-338.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2004). «The Seven Principles of Sustainable Leadership». *Educational Leadership*, vol. 61, n.º 7.

- (2007). «Energizing Leadership for Sustainability», en B. DAVIS, *Developing Sustainable Leadership*. Londres: Paul Chapman, pp. 46-64.
- HARRIS, A. (2006). «Leading Change in Schools in Difficulty», en *Journal of Educational Change*, vol. 7, pp. 9-18.
- y CHAPMAN, C. (2001). *Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Londres: Department for Education and Skills.
- HARRIS, A. y MUIJS, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- HARRIS, A. y OTROS (2006). *Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances: Tales from the Frontline*. Londres: Continuum Press.
- KEZAR, A. y ECKEL, P. (2002). «Examining the Institutional Transformation Process: The Importance of Sensemaking, Interrelated Strategies, and Balance», en *Research in Higher Education*, vol. 43, n.º 3, pp. 295-328.
- KRAMER, R. M. (1999). «Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions», en *Annual Review of Psychology*, vol. 50, n.º 3, pp. 569-598.
- y COOK, K. S. (2004). *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- KRUSE, S. D. (2001). «Creating communities of reform: continuous improvement planning teams», en *Journal of Educational Administration*, vol. 39, n.º 4, pp. 359-383.
- KRUSE, S. D. y LOUIS, K. S. (1997). «Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n.º 3, pp. 261-289.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. y STEINBACH, R. (1998). «Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools», en K. LEITHWOOD y K. S. LOUIS, *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 67-90.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010). «Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 9-28. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=777.
- y LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 71-92. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=777.
- LOUIS, K. S. (1994). «Beyond “Managed Change”: Rethinking How Schools Improve», en *Journal of School Effectiveness and School Improvement*, vol. 5, pp. 1-22.
- (2007). «Trust and Improvement in Schools», en *Journal of Educational Change*, vol. 6, n.º 1, pp. 1-24.
- y OTROS (2009). «The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership», en A. HARRIS (ed.), *Distributed Leadership. Different Perspectives*. Londres: Springer, pp. 157-180.
- LUHMANN, N. (1979). *Trust and Power*. Nueva York: Wiley.

- MADEN, M. y HILLMAN, J. (eds.) (1993). *Success against the Odds: Effective Schools in Disadvantaged Areas*. Londres: Routledge.
- MASLOWSKI, R. (2006). «A Review of Inventories for Diagnosing School Culture», en *Journal of Educational Administration*, vol. 44, n.º 1, pp. 6-35.
- MUIJS, D. y OTROS (2004). «Improving Schools in Economically Disadvantaged Areas: A Review of Research Evidence», en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, n.º 2, pp. 149-175.
- MYERS, K. y STOLL, L. (1998). *No Quick Fixes: Improving Schools in Difficulty*. Londres: Falmer Press.
- NICOLINI, D., GHERARDI, S. y YANOW, D. (2003). «Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations», en D. NICOLINI, S. GHERARDI y D. YANOW, *Knowing in Organizations*. Armonk: M. E. Sharpe, pp. 3-31.
- POURAVOOD, R. C. (1997). «Chaos, Complexity, and Earning Community: What Do They Mean for Education?», en *School Community Journal*, vol. 7, n.º 2, pp. 57-64.
- REYNOLDS, D. y OTROS (2006). «Challenging the Challenged: Developing an Improvement Programme for Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances», en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17, n.º 4, pp. 425-439.
- SAMIER, E. A. (2010). «The Interdisciplinary Foundation of Trust. From Trustworthiness to Betrayal», en E. A. SAMIER y M. SCHMIDT (eds.), *Trust and Betrayal in Educational Administration and Leadership*. Nueva York: Routledge, pp. 4-12.
- SÁNCHEZ MORENO, M. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010). «Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 93-110. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=777.
- SCHMIDT, M. (2010). «Educational Trust: A Critical Component In the (De)Cultivation of Social Capital in School Districts», en E. A. SAMIER y M. SCHMIDT (eds.), *Trust and Betrayal in Educational Administration and Leadership*. Nueva York: Routledge, pp. 43-58.
- SCRIBNER, J. P. y OTROS (1999). «Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n.º 1.
- SERGIOVANNI, T. (1993). «Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory». Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, celebrada en la ciudad de Atlanta.
- SHIELDS, C. M. y SELTZER, P. A. (1997). «Complexities and Paradoxes of Community: Toward a more Useful Conceptualization Of Community», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n.º 4, pp. 413-439.
- SPENDER, J. C. (1996a). «Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm», en *Strategic Management Journal*, vol. 17, número especial, pp. 45-62.
- (1996b). «Organizational Knowledge, Learning and Memory: Three Concepts in Search of a Theory», en *Journal of Organizational Change Management*, vol. 9, n.º 1, pp. 63-78.

- SPILLANE, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- y DIAMOND, J. (eds.) (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- STOLL, L. y OTROS (2006). «Professional Learning Communities: A Review of the Literature», en *Journal of Educational Change*, vol. 7, n.º 4, pp. 221-258.
- STRIKE, K. A. (2000). «Schools as Communities: Four Metaphors, Three Models, and a Dilemma Or Two», en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, n.º 4, pp. 617-642.
- SWAN, J., SCARBROUGH, H. y ROBERTSON, M. (2002). «The Construction of “Communities of Practice” in the Management of Innovation», en *Management Learning*, vol. 33, n.º 4, pp. 477-496.
- TSCHANNEN-MORAN, M. (2001). «Collaboration and the Need for Trust», en *Journal of Educational Administration*, vol. 39, n.º 4, pp. 308-331.
- (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- y HOY, W. (1998). «Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis», en *Journal of Educational Administration*, vol. 36, n.º 4, pp. 334-352.
- (2000). «A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust», en *Review of Educational Research*, vol. 70, n.º 4, pp. 547-593.
- TSOUKAS, H. (2002). *Where Does New Organizational Knowledge Come From?* Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. Working Paper Series: 2002-1. Documento mimeografiado.
- VANGEN, S. y HUXHAM, Ch. (2003). «Nurturing Collaborative Relations. Building Trust in Interorganizational Collaboration», en *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 39, n.º 1, pp. 5-31.
- VOULALAS, Z. D. y SHARPE, F. G. (2005). «Creating Schools As Learning Communities: Obstacles and Processes», en *Journal of Educational Administration*, vol. 43, n.º 2, pp. 187-208.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WESTHEIMER, J. (1999). «Communities and Consequences: An Inquiry into Ideology and Practice in Teachers' Professional Work», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n.º 1, pp. 71-105.

EL ORIENTADOR ESCOLAR COMO AGENTE INTERNO DE CAMBIO

Cynthia A. Martínez Garrido *

Gabriela J. Krichesky **

Alba García Barrera¹ ***

SÍNTESIS: El presente trabajo resalta la función que los orientadores de los centros educativos pueden cumplir frente al desarrollo y consecución de programas de mejora en las escuelas.

Se describe el papel del orientador escolar a partir del análisis de las tareas, tanto de las que puede asumir en los procesos de cambio como de las que, por su formación y trayectoria, articula durante los mismos. Se explicita, asimismo, el trabajo que este profesional aborda juntamente con el equipo directivo, con los profesores y con el alumnado del centro, destacando las potencialidades y características que lo convierten en un líder educativo comprometido con la mejora continua de la escuela.

Palabras clave: orientación educativa; cambio escolar; asesoría.

O ORIENTADOR ESCOLAR COMO AGENTE INTERNO DE MUDANÇA

SÍNTESE: O presente trabalho ressalta a função que os orientadores dos centros educativos podem cumprir perante o desenvolvimento e a consecução de programas de melhoria nas escolas.

Descreve-se o papel do orientador escolar a partir da análise das tarefas, tanto das que ele pode assumir nos processos de mudança como das que, por sua formação e trajetória, articula durante o desenvolvimento dos processos. Explicita-se, ao mesmo tempo, o trabalho que este profissional aborda juntamente com a equipe diretiva, com os professores e com o alunado do centro, destacando as potencialidades e as características que o convertem em um líder educativo comprometido com a melhoria contínua da escola.

Palavras-chave: orientação educativa; mudança escolar; assessoria.

* Miembro del Grupo de investigación sobre el cambio y la mejora escolar para la justicia social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España.

** Docente en el nivel infantil y primario; miembro del GICE, UAM, España.

¹ En colaboración con Pilar Ortega Marcelo, miembro del GICE, UAM, España.

***Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja, España, y miembro del GICE, UAM.

SCHOOL COUNSELOR AS AN INSIDE CHANGE AGENT

This paper highlights the role that can be played by counselors at educative centers in developing and implementing school improvement programs. We will describe the counselor's role starting with his tasks. We will consider both the tasks that he can do in the change processes and the tasks that, considering his training and experience, he can coordinate along these processes. We will present also the challenges that this professional faces along with the school board, faculty and alumni, highlighting the potential and the characteristics that make him an educative leader committed to the continuing improvement of the school.

Keywords: school counseling; change at school; guidance.

1. INTRODUCCIÓN

La imperiosa necesidad de incrementar la calidad de la educación pasa necesariamente por prestar especial atención a la mejora, cualitativa y cuantitativa, de los centros docentes. La investigación y la práctica educativa han evidenciado que para que esto sea posible de manera sostenida, hay que centrar los esfuerzos en que las escuelas desarrollen sus capacidades internas para el cambio (HARRIS, 2001, pp. 261-270; HARGREAVES y FINK, 2006, pp. 43-58). Desde esa perspectiva, los avances actuales en el movimiento de mejora de la escuela se encaminan hacia la elaboración de propuestas en las que se potencia esta capacidad interna de la escuela. Entre ellas destacan iniciativas tales como las comunidades profesionales de aprendizaje, en las que se refuerza la necesidad del aprendizaje de toda la comunidad escolar a partir de planteamientos de apoyo y colaboración mutua (BOLAM y OTROS, 2005; BLANKSTEIN, HOUSTON y COLE, 2008); el liderazgo distribuido, como marco que promueve repartir la información, las responsabilidades y las decisiones entre toda la comunidad (SPILLANE, 2006; HARRIS y OTROS, 2007, pp. 337-347; SPILLANE y DIAMOND, 2007), o el liderazgo docente, íntimamente ligado a las anteriores propuestas (HARRIS y MUIJS, 2005; ACKERMAN y MACKENZIE, 2007). La idea que subyace a todas ellas es que es necesario fomentar y utilizar las fortalezas del centro y de todos sus miembros para conseguir cambios duraderos que solventen las dificultades reales de cada escuela.

Aun a riesgo de caer en una temeraria generalización, es posible afirmar que la cultura escolar predominante en muchos centros, independientemente de la latitud en que se encuentren o del nivel educativo que impartan, favorece actitudes de aislamiento y privatización de la

práctica educativa. Posiblemente la desmotivación y la falta de compromiso que se da en la actualidad entre muchos docentes esté detrás de esa cultura del aislamiento; desmotivación generada entre otros motivos por la creciente complejidad que requiere su tarea, la falta de apoyo institucional y la pérdida de reconocimiento social.

Ante esta realidad resulta imprescindible denotar la importancia y responsabilidad con la que el director o directora, como líder formal de la institución, cuenta para hacer que amainen las corrientes que desestabilizan los pilares de la institución educativa. En este artículo queremos poner de manifiesto que si bien el director es el líder tradicional de la escuela, este no se encuentra solo para afrontar dicha responsabilidad. De esta forma rescatamos y empoderamos el trabajo que el orientador puede llevar a cabo en los centros educativos, actualmente infrautilizado.

Nuestro estudio se enfoca en la realidad de los centros educativos de enseñanza secundaria donde consideramos las problemáticas mencionadas anteriormente más acusadas. Y, por ende, atribuimos una mayor importancia a la existencia de un trabajo consensuado entre el equipo directivo y el orientador para impulsar la escuela hacia una mejora de su calidad como centro educativo y de sus miembros.

La organización de este escrito es la siguiente. En un principio se aporta una conceptualización de la figura del orientador que manifiesta su capacidad para acompañar a la escuela en su proceso interno de cambio. A continuación se exponen las diferentes tareas que el mismo debe llevar a cabo con cada agente educativo, y, por último, se reivindica la consideración del orientador como un líder educativo capacitado para asumir competencias de liderazgo y acompañar al equipo directivo en la consecución del que abogamos, objetivo máximo de la escuela, la formación de individuos activos capacitados para aportar, evolucionar y acompañar a la sociedad en la que se integran mejorando, por tanto, su conformación y calidad.

La fuente de información prioritaria para su elaboración ha sido un amplio abanico de actual bibliografía anglosajona y latinoamericana que sostienen las carencias encontradas hasta el momento en el papel del orientador (*school counselor*) y la potencialidad de su figura como agente de cambio interno de los centros. Sostenemos, por tanto, que si bien la realidad concreta de cada sociedad se evidencia diferente, las aportaciones que el orientador puede hacer en las escuelas de una u otra

latitud son claves para acompañar al centro educativo hacia la mejora. Buscamos propiciar, además, una reflexión sobre la estructura organizativa actual de los institutos de enseñanza secundaria, así como invitar a revisar algunos supuestos compartidos por buena parte de los profesionales del ámbito educativo sobre las competencias del orientador. La idea final es la necesidad de reconstruir un perfil profesional del orientador como figura activa y dinamizadora del cambio interno en los centros educativos.

2. EL ORIENTADOR: UNO DE LOS PROTAGONISTAS DEL CAMBIO ESCOLAR

Pensar en el orientador como agente interno de cambio implica, por un lado, poner en valor la formación recibida que le capacita como agente facilitador para el cambio de la escuela. Por otro lado, preguntarse de qué manera puede este profesional colaborar para generar una cultura de mejora, fomentar la capacidad de cambio y optimizar el aprendizaje de la comunidad escolar de modo que se garantice la calidad de la enseñanza. Finalmente, reconsiderar su labor transformándolo en un líder educativo dentro de los centros.

110

Empoderar una figura tan dañada por la incorrecta atribución de funciones a su cargo nos obliga, en tanto que consideramos imprescindible enmendar el error cometido con el tiempo, a definir la figura del orientador en los centros educativos. Desarrollo de labores administrativas, cuidado de las aulas, responsable de los descansos, etc., son algunos ejemplos que la literatura nos aporta de incorrectas funciones que le son encomendadas (LAMBIE y WILLIAMSON, 2004, pp. 124-131; SANTANA VEGA, 2008; JANSON, STONE y CLARK, 2009, pp. 98-106). Por ello, proponemos concebir al orientador como *un agente educativo en compromiso con la mejora del centro que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria.*

Si bien la labor a realizar por el orientador en los centros de la etapa primaria y secundaria es de naturaleza distinta, la conceptualización aportada esclarece su potencial abandonado, ya sea en uno u otro contexto educativo. Complementando dicha conceptualización es necesario que pongamos de manifiesto las funciones y tareas que, en su mayoría olvidadas, ha de realizar el orientador en su labor diaria:

- Orientar la labor del docente hacia la mejora de los estudiantes.
- Motivar a los profesionales de la institución educativa.
- Dotar al profesorado y al equipo directivo de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula.
- Enfatizar los valores de respeto, solidaridad e igualdad en el clima del centro.
- Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Guiar la labor directiva para que responda a los requerimientos y debilidades de la comunidad educativa.
- Apoyar al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional.

Su capacitación a nivel pedagógico, psicológico, estratégico y mediador le permite desempeñar su trabajo en el centro con unos y otros miembros de la comunidad educativa. Es por ello que resulta una figura relevante para hacer realidad el cambio interno en la escuela.

Y es que pensar al orientador como agente interno de cambio implica repensar su labor desde una perspectiva sistémica (HOUSE y HAYES, 2002, pp. 249-261), cuyos objetivos máximos son optimizar el logro académico de todos los estudiantes y establecer relaciones de trabajo colaborativas con ambos equipos, el docente y el directivo (PÉREZ FERRA y QUIJALO LÓPEZ, 2000; JANSON, STONE y CLARK, 2009, pp. 98-106).

Como puede observarse, no optamos por atribuir nuevos roles al orientador, sino que ponemos de manifiesto que son estos los que ha de asumir profesionalmente. A continuación los abordaremos en profundidad en función de cada uno de los agentes educativos. Por la trascendental influencia del equipo directivo en los procesos de cambio escolar, empezaremos enfocando el vínculo entre este y el orientador. Posteriormente, comentaremos la incidencia de los orientadores frente al desarrollo profesional de los docentes como factor clave de mejora y, por último, incidiremos en la implicación de este profesional en el trabajo diario con el alumnado.

3. FUNCIONES Y POTENCIALIDADES DEL ORIENTADOR EN SU LABOR CON LOS DISTINTOS AGENTES EDUCATIVOS

3.1 EL TRABAJO CON EL EQUIPO DIRECTIVO

Si el liderazgo escolar es uno de los factores más relevantes en el desarrollo de programas de mejora eficaces en los centros (CREEMERS y REEZIGT, 2005, pp. 359-371), resulta esencial considerar el aporte que los profesionales de la orientación podrían brindar a los equipos directivos en procesos de cambio.

Muchos investigadores comparten la idea de que los orientadores pueden y deben apoyar la labor del equipo directivo, en tanto que su formación específica les dota de información sustancial sobre la situación de alumnos, profesores y familias. Igualmente, son muchos los autores que señalan que el equipo directivo debe apoyar la labor del orientador, lo cual resulta esencial en la aplicación y mantenimiento de programas de orientación dirigidos hacia la mejora del centro (RIBAK-ROSENTHAL, 1994, pp. 158-164; BEALE, 1995, pp. 211-217; COLL y FREEMAN, 1997, pp. 251-261; LAMBIE y WILLIAMSON, 2004, pp. 124-131). Así, establecer un canal de comunicación frecuente, abierto y sincero entre ambos agentes, que propicie la correcta y consensuada toma de decisiones, permite delimitar y definir las funciones de cada uno.

112

Por tanto, la relación entre directores y orientadores no solo es importante en tanto y en cuanto ambos se hallan en posiciones que ofrecen numerosas oportunidades para unirse en las prácticas de liderazgo, sino que, además, pueden realzar su mutua influencia (STONE y DAHIR, 2006).

En definitiva, entendemos que lo verdaderamente importante es que estos agentes puedan combinar sus habilidades, sus áreas de conocimiento y su experiencia profesional para construir un equipo de trabajo sólido y complementario que beneficie el desarrollo del centro en su conjunto (WALKER, 2006, pp. 114-124).

Por último, compartimos la opinión de Zalaquett (2005, pp. 451-457) cuando afirma que el director y el orientador deben trabajar de manera complementaria en un marco de respeto, confianza mutua y valoración de lo que cada uno de ellos aporta al centro. Por eso es importante que cada uno de estos profesionales conozca, comprenda y

aprecie los roles, las responsabilidades y las funciones del otro. Solo así se podrá garantizar una labor coordinada y eficiente según las necesidades de cada contexto educativo.

3.2 EL TRABAJO CON LOS PROFESORES

Si, como señala Fullan (2002a, p. 141), «el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense», es evidente que el orientador, como agente interno de cambio, deberá estar fuertemente implicado con este colectivo, para que pueda acompañar los procesos de mejora en relación directa con las aulas. Así, los orientadores podrán articular estrategias de trabajo colaborativas destinadas principalmente a maximizar las posibilidades de formación y desarrollo continuo del profesorado. Para ello, los orientadores deberían partir de y remitirse constantemente a las preocupaciones y necesidades de los docentes, procurando que dichas demandas puntuales se vinculen con el contexto general del centro (ANGULO, 1995, pp. 430-457).

Asimismo y en cuanto a su relación directa con las aulas, una de las funciones del orientador estribaría en la estrecha colaboración con los docentes en sus actividades cotidianas, llevando a cabo una labor de seguimiento y apoyo que haga hincapié en aquellas dimensiones curriculares que más afecten y repercutan en el aula (PÉREZ FERRA y QUIJALO LÓPEZ, 2000; BOLÍVAR, 2001, pp. 51-68). Desde un planteamiento muy similar, Domingo (2001) entiende que todo agente de cambio debe sentirse y percibirse como una figura muy próxima al aula ya que, en última instancia, ese es el escenario concreto en el que se dirimen los aprendizajes del alumnado. En esta dirección, la corresponsabilidad y la interdisciplinariedad aparecen como elementos clave del trabajo colaborativo entre profesores y profesionales de la orientación, en tanto ambos agentes se complementan y se responsabilizan conjuntamente para mejorar los procesos de enseñanza en las aulas (SÁNCHEZ y GARCÍA, 2005) que detengan y reduzcan el alarmante aumento del fracaso escolar en los centros de educación secundaria.

A modo de ejemplo, dos de las tareas más importantes que el orientador de los centros de enseñanza secundaria podría desarrollar para acompañar a los docentes durante los procesos de mejora en los centros consistirían en recopilar y difundir buenas experiencias de enseñanza, motivando así la innovación en la práctica de los profesores (SINK, 2009), y actuar como referente para ayudar a los profesores a

procesar los miedos y las resistencias que genera todo proceso de cambio (SHELDON, 1988, pp. 61-65). Ser un facilitador para el cambio implica en este caso saber acompañar a las personas en el proceso, de modo que no se generen resistencias que atenten contra los esfuerzos de mejora y evitando que dicho proceso se obstaculice por esta misma causa (GINÉ, 1995).

3.3 EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES

En la etapa de enseñanza secundaria el orientador debe preocuparse por maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, ya que este profesional, debido a su formación y experiencia, se configura como uno de los más capacitados del centro para reconocer y trabajar con dificultades de carácter cognitivo, social y/o emocional, que pudieran afectar al proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto, sin duda, sitúa su labor como clave a la hora de repensar y diseñar estrategias de trabajo más eficaces, ya sea trabajando junto con los docentes o en colaboración con los propios alumnos, de modo que facilite las pautas de actuación oportunas.

114

No podemos olvidar que la participación de los estudiantes en cualquier intervención o cambio docente resulta imprescindible para aumentar su garantía de éxito (RUDDUCK, 1994, pp. 385-393). Es por ello que la labor del orientador resulta clave para que los alumnos estén siempre informados y alentados a participar en estos (ANGULO, 1995, pp. 430-457). Asimismo, este profesional debe:

- Ser parte inherente del proceso de crecimiento del alumnado a través de una aproximación que combine elementos de carácter sentimental, cognitivo y de comportamiento (WOMACK, 2006).
- Contribuir en la construcción de un enfoque pedagógico que aliente una cultura escolar que promueva la continuidad de los estudios para todos los estudiantes (JANSON, STONE y CLARK, 2009, pp. 98-106; JONSON, ROCHKIND y OTT, 2010).
- Impulsar los planes de carrera y el desarrollo de vida del alumnado en tanto tienen a su alcance «las llaves de los sueños y las aspiraciones de muchos estudiantes» (HOUSE y HAYES, 2002, p. 5).

Como vemos, existen múltiples maneras de entender el trabajo del orientador con los estudiantes desde la literatura relativa al cambio y la mejora escolar. El desafío radica, pues, en procurar alcanzar una comprensión más amplia de la situación del alumnado para obtener un detallado diagnóstico del centro que permita atender aspectos fundamentales a considerar durante el diseño de cualquier proceso de cambio escolar.

Rescatando las ideas anteriormente expuestas acerca del trabajo del orientador con los distintos agentes educativos, resulta crucial recordar que el orientador ha de reunirse con el resto de profesionales para compartir sus habilidades y perspectivas para mejorar la práctica educativa en áreas tan trascendentales como son la planificación de la educación, la motivación académica, la evaluación, el descenso del fracaso escolar, la intervención con los estudiantes con necesidades educativas especiales y las cuestiones relativas a la diversidad del alumnado, con el objetivo de optimizar los resultados académicos de los estudiantes (JANSON, STONE y CLARK, 2009, pp. 98-106).

Desde esta perspectiva, algunos autores argumentan que el solo hecho de poseer una mirada más amplia de la realidad educativa del centro implica descartar la figura del orientador como un proveedor de servicios de respuesta directa o como un mero agente administrativo, para empezar a concebirlo como líder que requiere de un esfuerzo consciente por recuperar y volver a dotar de significado los aportes de dichos miembros desde una distancia óptima que promueva la construcción de una visión holística de centro (AMATEA y CLARK, 2005, pp. 16-27).

4. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA HOLÍSTICA EN LOS CENTROS A TRAVÉS DEL ORIENTADOR

Conscientes de que las funciones del orientador pueden ser atribuidas a otros miembros de la comunidad educativa, es preciso poner de manifiesto que el aporte más significativo del rol del orientador no recae tanto en lo que hace sino en el lugar o la posición que asume al ejercer sus funciones (MOLLÁ y OJANGUREN, 1995). Para llevar estas a cabo, el orientador ha de adoptar un enfoque holístico en el que el conjunto de la institución pase a ser su objeto de intervención contemplando todos los niveles que influyen en el desarrollo de la comunidad educativa (DE LA OLIVA, MARTÍN y VÉLAZ DE MEDRANO, 2005, pp. 55-68).

Bajo esta perspectiva, global y sistemática, los orientadores, en tanto agentes de cambio, inciden en la reducción de las diferencias en el rendimiento de distintos grupos o sectores minoritarios de los alumnos incrementando sus expectativas académicas, e involucrándose activamente en la creación de climas de aprendizaje integradores que abarquen no solamente el ejercicio intelectual de los estudiantes, sino sus emociones, sus valores y su continua toma de decisiones, además de la resolución efectiva de situaciones familiares de carácter abusivo o negligente que afecten directamente al alumno (ADELMAN y TAYLOR, 2002, pp. 235- 248; HERR, 2002, pp. 220-234; RATTI, DEKRUYF y CHEN-HAYES, 2007, pp. 90-97). Este tipo de acciones resultan, a su vez, estrategias coherentes por un lado, con la perspectiva ecológica en la que los orientadores se configuran como agentes capaces de cambiar el sistema y asegurar tanto la equidad como unos resultados de calidad para todos los estudiantes; y por otro, con la línea de la educación para la justicia social (MCMAHON, MASON y PAISLEY, 2009), que supone considerar y cuestionar aquellos elementos curriculares y organizativos que pudieran dificultar o impedir la participación y el aprendizaje pleno de algunos (MURILLO y OTROS, 2010, pp. 169-186).

116

A su vez, esta perspectiva holística propuesta supone trabajar en conjunto con todos los profesionales de la institución, de modo que se construya un espacio colaborativo que permita adoptar una mirada más amplia sobre la realidad de la escuela. Así pues, se empodera de nuevo el papel de agente de cambio del orientador de los centros de enseñanza secundaria como dinamizador y colaborador que promueve la mejora de la calidad de la escuela y sus miembros atendiendo a las diferentes demandas y particularidades de cada uno (BENNIS, 1994; BENNIS y NANUS, 1997; BURNS, 1978; HOUSE y MARTIN, 1998, pp. 284-291; NORTHOUSE, 2004; MASON y MCMAHON, 2009).

Expuestas, por tanto, las labores que el orientador como agente de cambio lleva a cabo con alumnos, docentes y equipo directivo, además de su potencial para construir una nueva concepción de la institución educativa que deje atrás las individualidades de cada miembro y dé paso a la consideración de la escuela como una organización viva, constituida por un conjunto de profesionales y alumnado que se interrelaciona, es preciso y coherente que se lo valore en tanto y en cuanto es necesaria su actuación para que la escuela mejore y evolucione al ritmo requerido por la sociedad actual. Debido a ello, abogamos por considerar al orientador como un líder dentro de la escuela.

5. EL LIDERAZGO DEL ORIENTADOR

Tal como apuntábamos al comienzo del artículo y como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la del orientador es una figura capacitada para trabajar por la escuela y mejorarla, lo cual le hace partícipe de la labor de liderazgo junto con el director. Hablamos, pues, de impulsar en los centros de enseñanza secundaria un liderazgo distribuido que maximizará las garantías de producir cambios sostenibles en el tiempo (FULLAN, 2002b; HARRIS y OTROS, 2007, pp. 337-347).

Así, coincidimos con aquellos autores que acreditan al orientador como «líder natural» al contar con una formación más extensa y más amplia que el resto del personal educativo (BORDERS y SHOFFNER, 2003, pp. 51-64) y, también, como «líder innovador» por su capacidad para diseñar estrategias de trabajo novedosas que le permitan desempeñarse y colaborar con todos los actores del centro atendiendo a las necesidades de mejora de la institución (AMATEA y CLARK, 2005, pp. 16-27).

Y es que, pensar el liderazgo como un aspecto constitutivo de la identidad de un orientador no se centra tanto en cuestiones de habilidad, sino en una manera diferente de abordar su trabajo en los centros (MCMAHON, MASON y PAISLEY, 2009). Esto implica, por un lado, brindar a este profesional la confianza y el espacio de actuación suficiente que le permita comprometerse con la mejora en los centros (HOUSE y SEARS, 2002, pp. 154-162) y, por otro, que la comunidad educativa en general, y su equipo directivo en particular, valore los aportes y genere los espacios necesarios para que el orientador pueda contribuir en dicha mejora (CLEMENS, MILSON y CASHWELL, 2009, pp. 251-261).

En definitiva, ha de llevarse a cabo el empoderamiento de la labor de líder del orientador valorando las competencias que este profesional posee para conocer, analizar y apoyar la actuación y el desarrollo interno del centro en su totalidad, a través de su trabajo constante con el equipo directivo, los profesores y el alumnado.

6. COROLARIO

Asumir que el orientador puede tener un papel relevante en los procesos de cambio y mejora escolar supone, como hemos visto, la adopción de un enfoque de trabajo holístico, colaborativo y constante

con los distintos miembros de la comunidad educativa. Ya sea como apoyo al equipo directivo, como facilitador del desarrollo profesional del cuerpo docente o como interlocutor de las inquietudes y problemáticas de los alumnos, el orientador ostenta sin duda una posición privilegiada en cuanto a su percepción integrada del centro.

No obstante, la realidad nos obliga a reconocer que haber involucrado a los orientadores en actividades poco relacionadas con el asesoramiento a los procesos de cambio ha dado como fruto la existencia de barreras y la falta de claridad en sus funciones, lo cual les impide desarrollarse en algunas de las tareas mencionadas como propias de su trabajo cotidiano (BURNHAM y JACKSON, 2000, pp. 41-49; LAMBIE y WILLIAMSON, 2004, pp. 124-131).

Puesto que nuestro objetivo es, en definitiva, poner en valor la figura del orientador como agente interno de cambio en los centros educativos de enseñanza secundaria, rescatamos posibles medidas a adoptar, tanto a nivel de centro como desde las administraciones públicas, para mejorar su situación profesional en la actualidad y empoderar su rol.

118

Así, una de estas estrategias supone fortalecer los departamentos de orientación en enseñanza secundaria, en tanto organismo que debe promover la innovación en el aula, a partir de líneas de trabajo que guíen la acción educativa de todo el centro en su conjunto. Es decir, el orientador podrá situarse como agente de cambio interno en la medida en la que su departamento de origen apoye y trabaje en esa misma dirección, con el compromiso y esfuerzo de todos y cada uno de los profesionales que lo componen (DOMINGO, 2006, pp. 97-118).

Otra estrategia que fortalecería el rol del orientador se vincula con su formación inicial, debiéndose preparar a estos profesionales para cuestionar aquellas creencias, supuestos y valores que subyacen a las políticas escolares inequitativas (HOUSE y SEARS, 2002, pp. 154-162), o bien proponer un núcleo común para una formación orientada hacia el cambio y la mejora que propicie la formación de profesionales flexibles, autónomos y reflexivos, capaces de trabajar en condiciones inciertas (SANTANA, 2008).

Algunos autores consideran, en cambio, que la estrategia a seguir, para paliar la situación de ambigüedad que impera sobre el rol de este agente educativo, consistiría en que los orientadores convencieran

a la comunidad educativa de su competencia y su autoridad como agentes internos para el cambio (CLARK y STONE, 2000, pp. 21-46). Precisamente, sobre esta cuestión se expresa también Domingo (2006, pp. 97-118) cuando argumenta que la definición del rol del orientador es, en definitiva, una construcción social que se va formalizando a partir de las necesidades que estos aprecian en el centro y de la percepción, aceptación y demanda que el resto de la comunidad tiene de su función.

En base a lo aquí expuesto, coincidimos con McMahon, Mason y Paisley (2009) cuando afirman que imaginar un orientador desde esta perspectiva no le requiere abordar distintas tareas, sino afrontarlas de manera diferente. Y, para finalizar, retomamos que nuestro propósito no es exigir una transformación radical de la figura de los orientadores en los centros educativos de enseñanza secundaria, sino animar al lector a reconsiderar el trabajo diario que este ejerce en ellos e incitarle a la aplicación de algunas de las estrategias expuestas que pongan en valor el nuevo rol que la escuela de nivel secundario requiere de este profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, R. y MACKENZIE, S. (eds.) (2007). *Uncovering Teacher Leadership: Essays and Voices from the Field*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- ADELMAN, H. y TAYLOR, L. (2002). «School Counselors and School Reform: New Directions», en *Professional School Counseling*, vol. 5, n.º 4.
- AMATEA, E. S. y CLARK, M. A. (2005). «Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative Study of School Administrator's Conceptions of the School Counselor Role», en *Professional School Counseling*, vol. 9, n.º 1.
- ANGULO RASCO, F. (1995). «El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.
- BEALE, A. V. (1995). «Selecting School Counselors: The Principal's Perspective», en *The School Counselor*, vol. 42, n.º 3.
- BENNIS, W. G. (1994). *On Becoming a Leader*. Cambridge: Perseus Publishing.
- y NANUS, B. (1997). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Nueva York: Harper Business.

- BLANKSTEIN, A.; HOUSTON, P. y COLE, R. (2008). *Sustaining Professional Learning Communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- BOLAM, R. y OTROS (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol.
- BOLÍVAR, A. (2001). «Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento», en J. DOMINGO SEGOVIA (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro y Ediciones Universitarias de Barcelona.
- BORDERS, L. D. y SHOFFNER, M. F. (2003). «School Counselors: Leadership Opportunities and Challenges in the Schools», en J. D. WEST, C. J. OSBORN y D. L. BUBENZER (eds.), *Leaders and Legacies: Contributions to the Profession of Counseling*. Nueva York: Brunner-Routledge.
- BURNHAM, J. J. y JACKSON, C. M. (2000). «School Counselor Roles: Discrepancies between Actual Practice and Existing Models», en *Professional School Counseling*, vol. 4, n.º 1.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- CLARK, M. A. y STONE, C. B. (2000). «Evolving our Image: School Counselors as Educational Leaders», en *Counseling Today*, vol. 42, n.º 11.
- CLEMENS, E.; MILSOM, A. y CASHWELL, C. (2009). «Using Leader-Member Exchange Theory to Examine Principal School Counselor Relationships, School Counselor's Roles, job Satisfaction, and Turnover Intentions», en *Professional School Counseling*, vol. 13, n.º 2.
- COLL, K. M. y FREEMAN, B. (1997). «Role Conflict Among Elementary School Counselors: A National Comparison with Middle and Secondary School Counselors», en *Elementary School Guidance and Counseling*, vol. 31, n.º 4.
- CREEMERS, B. M. P. y REEZIGT, G. J. (2005). «Linking School Effectiveness and School Improvement: The Background and Outline of the Project», en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n.º 4.
- DE LA OLIVA, E.; MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). «Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria», en C. MONEREO y J. I. POZO (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- DOMINGO, J. (2001). «Asesoramiento y encuentro profesional en el aula», en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 5, n.º 1.
- (2006). «Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria», en *Revista de Educación*, n.º 339.
- FULLAN, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2002b). «Principals as Leaders in a Culture of Change», en *Educational Leadership, Special Issue*, mayo 2002. Disponible en: <http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.pdf>.

- GINÉ, C. (1995). «El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). «Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo», en *Revista de Educación*, n.º 339.
- HARRIS, A. (2001). «Building the Capacity for School Improvement», en *School Leadership & Management*, vol. 21, n.º 3.
- y MUIJS, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- HARRIS, A. y OTROS (2007). «Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the Evidence», en *Journal of Educational Change*, vol. 8, pp. 337-347.
- HERR, E. (2002). «School Reform and Perspectives on the Role of School Counselors: A Century of Proposals for Change», en *Professional School Counseling*, vol. 5, n.º 4.
- HOUSE, R. M. y HAYES, R. L. (2002). «School Counselors: Becoming key Players in School Reform», en *Professional School Counseling*, vol. 5, n.º 4.
- HOUSE, R. M. y MARTIN, P. J. (1998). «Advocating for Better Futures for all Students: A New Vision for School Counselors», en *Education*, n.º 119.
- HOUSE, R. M. y SEARS, J. S. (2002). «Preparing school counselors to be leaders and advocates: A critical need in the new millennium», en *Theory into Practice*, vol. 41, n.º 3.
- KAFFENBERGER, C. J.; MURPHY, S. y BEMAK, F. (2006). «School Counseling Leadership Team: A Statewide Collaborative Model to Transform School Counseling», en *Professional School Counseling*, vol. 9, n.º 4.
- JANSON, C.; STONE, C. y CLARK, M. A. (2009). «Stretching Leadership: a Distributed Perspective for School Counselor Leaders», en *Professional School Counseling*, vol. 13, n.º 2.
- JOHNSON, J.; ROCHKIND, J. y OTT, A. (2010). «Why Guidance Counseling Needs to Change», en *Educational Leadership*, vol. 67, n.º 7.
- LAMBIE, G. y WILLIAMSON, L. (2004). «The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition», en *Professional School Counseling*, vol. 8, n.º 2.
- MASON, E. C. M. y MCMAHON, H. G. (2009). «Leadership Practices of School Counselors», en *Professional School Counseling*. Disponible en: www.thefreelibrary.com.
- MCMAHON, G.; MASON, E. y PAISLEY, P. (2009). «School Counselor Educators as Educational Leaders Promoting Systemic Change», en *Professional School Counseling*. Disponible en: www.thefreelibrary.com.
- MOLLÁ, N. y OJANGUREN, T. (1995). «El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.

- MURILLO, F. J. y OTROS (2010). «Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social», en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n.º 1.
- NORTHOUSE, P. G. (2004). *Leadership Theory and Practice*. 3.ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PÉREZ FERRA, M. y QUIJALO LÓPEZ, R. (2000). «Signos de identidad del asesoramiento interno», en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 4, n.º 2.
- RATTS, M.; DEKRUYF, L. y CHEN-HAYES, S. F. (2007). «The ACA Advocacy Competencies: A Social Justice Advocacy Framework for Professional School Counselors», en *Professional School Counseling*, vol. 11, n.º 2.
- RIBAK-ROSENTHAL, N. (1994). «Reasons Individuals become School Administrators, School Counselors, and Teachers. *The School Counselor*, vol. 41, n.º 3.
- RUDDUCK, J. (1994). «Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas», en J. F. ANGULO y N. BLANCO (coords.), *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona: Aljibe.
- SÁNCHEZ, E. y GARCÍA, R. (2005). «Saber la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace», en C. MONEREO y J. I. POZO (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- SANTANA VEGA, L. (2008). «Los orientadores como agentes de cambio», en R. BISQUERRA (ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- SEASHORE-LOUISE, K. (2009). «Leadership and Change in Schools: Personal Reflections over the last 30 Years», en *Journal of Educational Change*, vol. 10, n.ºs 2-3.
- SHELDON, C. B. (1988). «School Counselor as Change Agent in Education Reform», en J. M. ALLEN (ed.), *School Counseling: New Perspectives y Practices*. Greensboro: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, University of North Carolina at Greensboro.
- SINK, C. (2009). «School Counselors as Accountability Leaders: Another Call for Action», en *Professional School Counseling*. Disponible en: <<http://www.thefreelibrary.com/>>.
- SPILLANE, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- y DIAMOND, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: Teacher's College Press.
- STONE, C. B. y DAHIR, C. A. (2006). *The Transformed School Counselor*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- WALKER, J. (2006). «Principals and Counsellors Working for Social Justice: A Complementary Leadership Team», en *Guidance and Counseling*, vol. 21, n.º 2.
- WOMACK, R. (2006). «Producing Evidence to Show Counseling Effectiveness in the Schools», en *Professional School Counseling*. Disponible en: <<http://www.thefreelibrary.com/>>.
- ZALAUQUETT, C. P. (2005). «Principal's Perceptions of Elementary School Counselor's Role and Functions», en *Professional School Counseling*, vol. 8, n.º 5.

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION FOR ALL O LA CONCEPCIÓN DE LA EFICACIA ESCOLAR DESDE LA VISIÓN DEL PROFESORADO

Ignacio González López *

Isabel López Cobo **

SÍNTESIS: Los cambios que experimenta la sociedad evidencian que las formas tradicionales de escolarización no son adecuadas para realizar su cometido, lo cual ha llevado al profesorado y a los investigadores a buscar respuestas: la creación del proyecto «Mejora de la calidad de la educación para todos»¹, cuyo enfoque tiene como finalidad el desarrollo de escuelas eficaces que puedan manejar tales cambios, es una de ellas.

Los resultados de investigaciones relacionadas con dicho proyecto, como las de Lipman (1997, pp. 3-37) nos han llevado a plantearnos una investigación que tiene tres objetivos principales. El primero de ellos es determinar qué factores están confluyendo para que el proyecto IQEA se aplique de forma masiva en diferentes países; el segundo es realizar un estudio exploratorio de las variables personales y contextuales que intervienen en su desarrollo exitoso, y el tercero, recoger las opiniones que el mismo suscita entre el profesorado de primaria. El trabajo que presentamos se centra en el proceso seguido en diferentes centros de Córdoba (España), provincia y capital, para dar a conocer dicho programa y establecer futuros cauces de participación en la formación de los mismos. Los primeros resultados muestran la valoración positiva que ha recibido este proyecto de mejora de la calidad de la educación y el deseo de una gran parte del profesorado entrevistado de participar en su desarrollo, así como determinadas dificultades en el tiempo de desarrollo.

Palabras clave: inclusión; calidad educativa; asesoramiento pedagógico; programa educativo; eficacia escolar.

123

* Profesor titular de universidad, ejerce su actividad docente en el Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, España.

** Becaria de Formación del profesorado universitario adscrita al área MIDE del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, España.

¹ IQEA por sus siglas en inglés: *Improving the Quality of Education for All*.

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION FOR ALL OU A CONCEPÇÃO DA EFICÁCIA ESCOLAR DE UMA VISÃO DO PROFESSORADO

SÍNTESE: As mudanças que a sociedade está experimentando evidenciam que as formas tradicionais de escolarização não são adequadas para realizar sua tarefa, o que levou o professorado e os grupos investigadores a dar respostas, sendo uma delas a criação do projeto IQEA (Improving the Quality of Education for All), cujo enfoque tem por fim desenvolver escolas eficazes que possam manejar as mudanças. Os resultados de pesquisas relacionadas com este projeto, tais como as de Lipman (1997), entre outros, levou-nos a propor uma pesquisa que tem três objetivos principais. O primeiro, pesquisar que fatores estão confluindo para que o projeto se aplique de forma massiva em diferentes países; o segundo, realizar um estudo exploratório das variáveis pessoais e contextuais que intervêm no desenvolvimento exitoso do programa IQEA, e finalmente, o terceiro, recolher as opiniões que este programa suscita entre o professorado de Primeiro Grau. O trabalho que apresentamos centra-se no processo seguido em diferentes centros de Córdoba, capital e província, para dar a conhecer este programa e estabelecer futuros instrumentos de participação na sua formação. Os primeiros resultados mostram a valorização positiva que o programa recebe e o desejo de uma grande parte do professorado entrevistado de participar em seu desenvolvimento, assim como determinadas dificuldades no tempo de desenvolvimento.

Palavras-chave: inclusão; qualidade educativa; assessoramento pedagógico; programa educativo; eficácia escolar.

EDUCATION FOR ALL QUALITY IMPROVEMENT, OR THE CONCEPT OF SCHOOL EFFECTIVENESS FROM THE FACULTY'S POINT OF VIEW

ABSTRACT: The changes that society is experimenting show that the traditional schooling methods do not meet their goals. This has encouraged faculty members and researchers to look for new answers: the creation of the IQEA project («Improving the Quality of Education for All»), which has as a goal the development of effective schools that can manage the before mentioned changes, is one of those answers. The outcome of the research initiatives related to this project, such as Lipman (1997), has led us to the outline of a research that has three main goals. The first is to determine which factors explain the fact that IQEA is being developed massively in different countries. The second goal is to have an exploratory study of the personal and contextual variables that participate in the successful development of the project. The third is to gather opinions about the project among primary school teachers. This paper we are presenting is focused on the process underwent by different centers in the province and the state of Córdoba (Spain), in order to make known the project and to establish future participation channels in the set up of new IQEA projects. The first results show the positive appraisal that this education quality improvement project has received. They also show how a great part of the faculty is willing to be involved in the project. Finally, they show some difficulties in the development schedule.

Keywords: inclusion, educative quality, pedagogic consultancy, educative program, school effectiveness.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de que el derecho a la educación en los países occidentales comenzó a hacerse extensivo a todos los miembros de la comunidad, se ha vuelto cada vez más evidente que las formas tradicionales de escolarización ya no son adecuadas para realizar su cometido. Así, es posible afirmar que el mayor reto al que se enfrenta el sistema educativo español, cuyos problemas han quedado visibilizados a través de las múltiples evaluaciones de rendimiento nacionales e internacionales desarrolladas en los últimos años, es incrementar sus niveles de calidad y equidad. Hecho el diagnóstico, la gran dificultad estriba en tomar las decisiones adecuadas que permitan poner en marcha los procesos y estrategias que contribuyan a la superación de ese desafío. Murillo y otros (2007, p. 11) afirman que:

El primer paso para decidir cuáles son esas decisiones es, sin duda, conocer cuáles son los elementos o las claves que hacen que un sistema educativo, una escuela y un aula sean de calidad. Es decir, solo si se tienen identificados los factores de insumo y de proceso asociados al logro, será posible desarrollar estrategias de transformación que consigan incrementar la calidad y la equidad de la enseñanza.

En este sentido, no es extraño que el movimiento de eficacia escolar sea la línea de investigación empírica de carácter educacional más influyente en la toma de decisiones educativas en todos los niveles –aula, escuela y sistema educativo– y en todo el mundo. En efecto, en sus más de 45 años de existencia ha aportado una gran cantidad de ideas que contribuyen a mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos. Sin embargo, no podemos olvidar que para que esas ideas resultantes de la investigación sean efectivas, es imprescindible que hayan surgido de trabajos desarrollados a partir de la realidad que pretenden modificar y por investigadores que conozcan profundamente dicha realidad.

En esa tesitura, en el año 1991 en el Reino Unido se planteó llevar adelante una investigación para incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación: nos estamos refiriendo a la creación del programa IQEA, que llegaría a convertirse en referente del tema, cuyo enfoque tenía, y tiene, como objetivo desarrollar escuelas eficaces que puedan manejar los cambios.

El programa IQEA fue creado como un proyecto colaborativo de mejora integral de la escuela en el que participaban un equipo de investigación del Instituto de Educación de Cambridge, las escuelas y representantes de sus autoridades educativas locales o de otro organismo de apoyo local (WIKLEY, STOLL y LODGE, 2002, pp. 363-385).

Hansen (2007), Hopkins (2002) y Hopkins, Ainscow y West (1994) reconocen las fuerzas que se generan en la escuela a través de la interacción de unos con otros, y promueven una estrategia que fomenta el uso positivo de estas conexiones, enmarcada en el trabajo con las instituciones educativas en donde se aplican un conjunto de principios rectores como marco de actuación. Estos son:

- La escuela deberá tener una visión inclusiva: todos los miembros de la comunidad educativa tendrán la oportunidad de contribuir (la mayoría lo intentará).
- La escuela verá las presiones externas para generar cambios como oportunidades importantes para asegurar sus prioridades internas.
- La escuela tratará de crear y mantener condiciones en las que todos los miembros de la comunidad pueden aprender con éxito.
- La escuela deberá adoptar una visión en la que la investigación y la reflexión sobre las prácticas escolares son responsabilidades de todos.
- La escuela tratará de incorporar y desarrollar estructuras que fomentan la colaboración y potencian la autonomía de individuos y grupos.
- La escuela tendrá como enfoque principal el de la mejora escolar cuyo objetivo es alcanzar la calidad del aprendizaje del alumnado.

Sería conveniente señalar que, teniendo como referencia estos principios rectores, cada escuela despliegue sus propias prioridades de desarrollo y sus propios métodos de realización.

El programa de IQEA trabaja en lo que Hopkins, Ainscow y West (1994) denominaron como «una unión-flexible: estrictos en las metas y más flexible en los medios para alcanzarlas». Dichas metas están

centradas, entre otros fines, en crear las condiciones propicias para la mejora sostenida; producir y evaluar un modelo de desarrollo escolar y un programa de apoyo que fortalece la capacidad de una escuela para ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, con independencia de su condición personal, emocional, social o cultural, basándose en las buenas prácticas existentes, y mejorar los resultados estudiantiles a través de la focalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además del fortalecimiento de la capacidad de la escuela para afrontar los cambios (HOPKINS, AINSCOW y WEST, 1994; AINSCOW y OTROS, 1994; HOPKINS, 2006; HANSEN, 2007; WIKELEY, STOLL y LODGE, 2002, pp. 363-385).

En cada escuela IQEA se realiza un autodiagnóstico entre los principales implicados en el proceso educativo (padres, profesores y alumnos) antes del inicio del proyecto, y posteriormente se evalúan aquellos aspectos que se identificaron como deficientes y mejorables. Esto no solo permite a las escuelas juzgar su crecimiento y desarrollo sino que también es un medio importante para analizar el impacto del proyecto en general.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los resultados de investigaciones relacionadas con IQEA, tales como las de Lipman (1997, pp. 3-37), y ante el interrogante acerca de cuáles son los factores que confluyen para que el programa se aplique de forma masiva en diferentes países, han hecho que se plantee diseñar, desarrollar y evaluar un programa de mejora de la eficacia escolar a partir de los resultados obtenidos tras la experimentación del proyecto IQEA en centros educativos. Para ello, un primer momento ha consistido en recoger la opinión del profesorado en ejercicio de educación primaria acerca de los factores que influyen en la mejora de la eficacia escolar y en la oportunidad que ofrece el programa IQEA para la consecución de la misma.

El planteamiento de estos objetivos responde a un cuestionamiento fundamental que es el siguiente: desde la escuela se pueden emplear de una manera más efectiva los recursos materiales la tiempo que se optimiza la labor de los equipos de profesionales con los que se cuenta, entre ellos, la participación de las familias, la preparación del profesorado como guía y mediador de la actividad constructiva del alumnado y el equipo directivo.

3. METODOLOGÍA

La metodología que emplearemos se engloba dentro de un diseño de investigación no experimental, descriptivo y correlacional, en el que se van a explorar relaciones, asociando y comparando grupos de datos.

La muestra participante en este primer momento ha estado constituida por un total de 43 docentes pertenecientes a centros públicos y concertados de la provincia de Córdoba y su capital. El número resultante estuvo condicionado, entre otros acontecimientos, por tres factores: la necesidad de implementar las diferentes actividades programadas para recoger la información en el horario de trabajo del profesorado; la coincidencia de la puesta en marcha del trabajo de campo con la finalización del trimestre escolar y el comienzo del periodo de evaluación del alumnado, y por último, la identificación del programa IQEA por parte de miembros de la comunidad educativa como una intromisión a la puesta en marcha del plan de calidad andaluz en los centros escolares.

128

El 71,4% de los participantes han sido mujeres y el 28,6% hombres. La edad media fue de 42 años (edad mínima: 24, y edad máxima: 62).

Para recoger la información que dé respuesta a los objetivos inicialmente planteados hemos diseñado un cuestionario, formado por un protocolo de 71 ítems de valoración escalar. Este ha sido validado por medio de un juicio de cinco expertos de la Universidad de Córdoba, a los que se remitió el compendio de preguntas y una tabla de especificaciones, donde les solicitamos, en primer lugar, valoraran cada uno de los indicadores redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5, máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad. Además, en un apartado denominado «Comentarios / Formulación alternativa» asociado a cada una de las dimensiones a evaluar, los expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos indicadores que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia. Es relevante destacar que los diferentes indicadores fueron valorados como claros y pertinentes para la dimensión en la que han sido incluidos.

A nivel general, no todas las dimensiones se han estimado adecuadas para su inclusión como elementos y se ha recomendado la reformulación de algunos de los indicadores aquí propuestos, atendiendo a la unificación de algunas dimensiones, incorporación de nuevos elementos de valoración y modificación de algunos términos poco comprensibles.

En definitiva, el modelo final que ha sido implementado es el que se refleja en la tabla 1.

TABLA 1
Indicadores de valoración
de la mejora de la eficacia escolar

DIMENSIONES	ELEMENTOS DE VALORACIÓN
Datos de identificación	Especialidad. Sexo. Edad. Otra formación académica. Otros datos del profesorado. El centro puede mejorar.
Centro educativo	Los proyectos que actualmente se están desarrollando en el centro están dirigidos a incrementar la eficacia escolar. Los centros interactúan para mejorar la eficacia. Se identifican las necesidades del centro para diseñar e implementar proyectos contextualizados. El cambio para la mejora de la escuela involucra a toda la comunidad educativa. Es necesario intervenir sobre todos los elementos constitutivos del centro (alumnado, profesorado, instalaciones, metodología, familia, etc.). Hay buen clima escolar y buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. La administración educativa se involucra en los procesos de mejora de la eficacia escolar. Toda la comunidad educativa comparte metas.
Dirección del centro	La dirección fomenta la participación, implicación y el compromiso del profesorado y del resto de la comunidad educativa en la gestión total del centro. La dirección necesita el apoyo y la colaboración del equipo docente. La dirección fomenta un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia los maestros y de estos hacia el alumnado.
Profesorado	Se atiende a la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. El trabajo en equipo favorece la coordinación entre áreas y ciclos. El trabajo en equipo favorece la coordinación entre áreas y niveles. El cambio escolar depende de la implicación del profesorado.

TABLA 1 (continuación)
Indicadores de valoración
de la mejora de la eficacia escolar

DIMENSIONES	ELEMENTOS DE VALORACIÓN
Enseñanza-aprendizaje	<p>La incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula favorece la adquisición de las competencias básicas en el alumnado. Se investiga y reflexiona sobre la propia práctica docente.</p> <p>La revisión y mejora de la planificación docente favorece la adquisición de competencias del alumnado.</p> <p>Se persigue un proceso de individualización de la enseñanza.</p> <p>Se busca identificar las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.</p>
Opinión del alumnado	<p>Se solicitan las opiniones del alumnado del tercer ciclo sobre cómo debería mejorarse el centro.</p> <p>Se analizan, valoran y utilizan las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro.</p>
Entorno familiar y escolar	<p>Las familias colaboran.</p> <p>Se crean estructuras cooperativas de trabajo con las familias.</p> <p>Se establecen redes de comunicación eficaces y fluidas con las familias y con toda la comunidad educativa.</p>
IQEA	<p>A través del asesoramiento externo, facilita y mejora la puesta en práctica de los proyectos que actualmente se desarrollan en el centro. Favorece la interacción entre los centros.</p> <p>Favorece la identificación de las necesidades del centro.</p> <p>Involucra a toda la comunidad educativa.</p> <p>Interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro.</p> <p>Mejora las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Involucra a la administración educativa en los procesos de mejora de la eficacia escolar.</p> <p>Favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad.</p> <p>Favorece que la dirección fomente la participación, la implicación y el compromiso del profesorado y del resto de la comunidad educativa en la gestión total del centro.</p> <p>Favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.</p> <p>Favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo.</p> <p>Facilita que la dirección fomente un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia el profesorado y de estos hacia el alumnado.</p> <p>Favorece la formación permanente del profesorado.</p> <p>Favorece la coordinación entre áreas y ciclos.</p> <p>Favorece la coordinación entre áreas y niveles.</p> <p>Favorece la implicación del profesorado.</p> <p>Favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado.</p> <p>Favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.</p> <p>Favorece el proceso de investigación-reflexión.</p> <p>Favorece la mejora de la planificación docente.</p> <p>Facilita la individualización de la enseñanza.</p>

TABLA 1 (continuación)
Indicadores de valoración
de la mejora de la eficacia escolar

DIMENSIONES	ELEMENTOS DE VALORACIÓN
IQEA	<p>Ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorarse el centro.</p> <p>Favorece la utilización de las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro.</p> <p>Contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado.</p> <p>Mejora la reflexión sobre la propia práctica docente.</p> <p>Ayuda a identificar las debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula por medio del asesoramiento externo que facilita.</p> <p>Favorece el cambio escolar a través de la condición que expresa el programa de que exista un alto grado de implicación por parte del profesorado.</p> <p>Ayuda a mejorar la adquisición de competencias básicas del alumnado.</p> <p>Requiere disponibilidad de tiempo para participar en el programa.</p> <p>Requiere ser parte de una comunidad de aprendizaje iqea.</p> <p>Facilita el proceso de mejora del centro.</p>

Previo a la aplicación del cuestionario se ofreció una charla informativa (de 15 a 20 minutos de duración) con el objetivo de dar a conocer los elementos definitorios del programa IQEA. Se comenzó por definir el concepto de eficacia y mejora escolar y exponer las principales líneas de investigación desarrolladas al amparo de este programa. Posteriormente, se habló de la historia, finalidad, metas, condiciones y evaluación del propio programa, para finalizar con una breve exposición sobre los cambios que habían experimentado los centros que habían trabajado con IQEA. Posteriormente se dio un tiempo para que el profesorado y los maestros en formación pudieran formular preguntas y, finalmente, se aplicó el cuestionario de opinión expuesto en apartados anteriores a los asistentes a estas reuniones informativas.

131

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados que a continuación se exponen corresponden a las opiniones vertidas por los cinco grupos de docentes de los diferentes centros que han participado en este trabajo. La información se presenta atendiendo a cada una de las dimensiones que quedan explicitadas en la tabla 1.

4.1 CENTRO ESCOLAR

A lo largo de esta primera dimensión hemos recogido datos sobre la configuración del centro escolar, los programas llevados a cabo, el clima de trabajo y las relaciones del mismo con el entorno inmediato.

Los datos de la tabla 2 muestran, a pesar de las altas valoraciones en todos los elementos, cómo el profesorado considera que el cambio para la mejora de la escuela debe involucrar a toda la comunidad educativa (media = 4,95), así como el clima escolar y las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa son un factor clave para incrementar la eficacia escolar (media = 4,91).

TABLA 2
Valoración del centro educativo
desde la perspectiva del profesorado

CENTRO EDUCATIVO	MEDIA	D.T.	N
Creo que el centro puede mejorar.	4,24	0,790	42
Considero que los proyectos que actualmente se están desarrollando en el centro están dirigidos a incrementar la eficacia escolar del mismo.	4,49	0,827	43
Considero importante la interacción entre los centros para mejorar la eficacia de los mismos.	4,34	0,794	41
Es importante identificar las necesidades del centro para poder diseñar e implementar proyectos contextualizados.	4,58	0,626	43
Considero que el cambio para la mejora de la escuela debe involucrar a toda la comunidad educativa.	4,95	0,216	42
Para conseguir la mejora de la eficacia escolar es necesario intervenir sobre todos los elementos constitutivos del centro.	4,88	0,324	43
El clima escolar y las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa son un factor clave para incrementar la eficacia escolar.	4,91	0,294	43
Considero que es necesario involucrar a la administración educativa en los procesos de mejora de la eficacia escolar.	4,60	0,701	42
Es importante que existan unas metas compartidas por toda la comunidad educativa en su conjunto.	4,70	0,599	43

Tratando de establecer diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del profesorado, hemos aplicado una prueba de t de Student (n.s. = 0,05), en la que se ha advertido una opinión más

favorable manifestada por los hombres que consideran que el clima escolar y las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa son un factor clave para incrementar la eficacia escolar ($t = 2,112$; $p = 0,043$).

Asimismo, hemos aplicado una prueba de análisis de varianza² ($n.s. = 0,05$) para comparar las medias de los docentes procedentes de los diferentes centros y no se han encontrado diferencias significativas.

4.2 DIRECCIÓN DEL CENTRO

En esta dimensión tomamos datos referentes al papel que cumple la dirección en relación al fomento de la participación, implicación y compromiso de la comunidad educativa en la gestión total del centro.

Los datos de la tabla 3 muestran cómo los distintos elementos han sido valorados muy positivamente por el profesorado, lo que refleja una alta consideración de la dirección tanto en el fomento de un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia el profesorado y de estos hacia el alumnado, como también hacia la participación de la comunidad educativa en la vida del centro, asumiendo que la misma necesita de un apoyo en la mejora de la institución por parte del profesorado.

Tabla 3
Valoración de la dirección del centro
desde la perspectiva del profesorado

DIRECCIÓN DEL CENTRO	MEDIA	D.T.	N
Creo que la dirección debe fomentar la participación, la implicación y el compromiso del profesorado y del resto de la comunidad educativa en la gestión total del centro.	4,58	0,545	43
Creo que la dirección necesita el apoyo y la colaboración del equipo docente para mejorar el centro.	4,84	0,374	43
Creo que la dirección debe fomentar un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia los maestros y de estos hacia el alumnado.	4,84	0,374	43

En un intento por establecer diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del alumnado, hemos aplicado la prueba de t de Student ($n.s. = 0,05$), cuyos resultados reflejan que las

² (ANOVA por sus siglas en inglés: *Analysis of Variance*).

mujeres creen que la dirección necesita el apoyo y la colaboración del equipo docente para mejorar el centro ($t = 2,516$; $p = 0,027$). Asimismo, hemos aplicado una prueba de análisis de varianza ($n.s. = 0,05$) para comparar las medias y no se han encontrado diferencias si tomamos el centro educativo como criterio de comparación.

4.3 PROFESORADO

En esta dimensión se han recogido datos referentes al papel del profesorado en los procesos de mejora del centro, la formación permanente y el trabajo en equipo.

Los datos de la tabla 4 muestran que, pese a las altas valoraciones en todos los elementos, destaca la consideración de que el trabajo en equipo favorece la coordinación entre áreas y niveles (media = 4,86), así como también la coordinación entre áreas y ciclos (media = 4,86).

Al igual que en los casos anteriores, tratamos de comparar las medias en función del centro de procedencia, y hemos encontrado que la mayoría de los centros públicos valoran como término medio que mejorar las competencias del profesorado es uno de los factores clave para conseguir una escuela eficaz ($F = 2,892$; $p = 0,035$). Por otro lado, los centros concertados priorizan que el cambio escolar depende de la implicación del profesorado ($F = 3,242$; $p = 0,022$).

134

TABLA 4
Valoración del trabajo y formación del profesorado desde su propia perspectiva

PROFESORADO	MEDIA	D.T.	N
Creo importante prestar especial atención a la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado para la mejora del centro.	4,63	0,536	43
Considero que el trabajo en equipo favorece la coordinación entre áreas y ciclos.	4,86	0,351	43
Considero que el trabajo en equipo favorece la coordinación entre áreas y niveles.	4,86	0,351	43
Creo que el cambio escolar depende de la implicación del profesorado.	4,00	0,845	43
Considero que mejorar las competencias del profesorado es uno de los factores clave para conseguir una escuela eficaz.	4,21	0,773	43

4.4 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La dimensión enseñanza-aprendizaje está relacionada con los datos referentes a la incorporación de nuevas metodologías en el aula, a la investigación-reflexión de la propia práctica profesional, a la planificación docente y a los procesos de individualización de la enseñanza.

Los datos de la tabla 5 muestran altas valoraciones en todos los elementos considerados, destacando la importancia de identificar las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir una mayor eficacia escolar y mejora del centro (media = 4,67).

TABLA 5
Valoración de la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del profesorado

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MEDIA	D.T.	N
Creo que la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula favorece la adquisición de las competencias básicas en el alumnado.	4,23	0,812	43
Considero que la investigación-reflexión sobre la propia práctica docente favorece la eficacia escolar.	4,51	0,592	43
Creo que la revisión y mejora de la planificación docente puede favorecer la adquisición de competencias del alumnado.	4,33	0,680	43
Considero imprescindible el proceso de individualización de la enseñanza.	3,86	0,710	43
Considero necesario identificar las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,67	0,570	42

Queremos destacar que, tras la aplicación de las pruebas de contraste de medias necesarias para abordar una diferenciación de estas valoraciones atendiendo al sexo del profesorado y a su centro, hemos encontrado que las mujeres consideran imprescindible el proceso de individualización de la enseñanza ($t = 2,700$; $p = 0,010$). Por otro lado, es destacable la diferencia entre la alta valoración que da el centro concertado de la provincia a la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula, como elemento que favorece la adquisición de las competencias básicas en el alumnado ($F = 3,396$; $p = 0,018$), y la valoración media que aporta uno de los centros públicos de la provincia, a pesar de que es este último el que ya las tiene incorporadas.

4.5 OPINIÓN DEL ALUMNADO

En esta dimensión se han recogido datos referentes a la toma de la opinión del alumnado acerca de los elementos a mejorar en el centro escolar y a su posterior consideración para su implementación.

Los datos de la tabla 6 muestran nuevamente valoraciones altas en los diferentes elementos de estudio, pero queremos señalar la relevancia que otorga este alumnado a la necesidad de que se analicen, valoren y utilicen sus opiniones para introducir mejoras en el centro (media = 3,98).

TABLA 6
Valoración de la opinión del alumnado desde la perspectiva del profesorado

OPINIÓN DEL ALUMNADO	MEDIA	D.T.	N
Considero necesario solicitar las opiniones del alumnado del tercer ciclo sobre cómo debería mejorarse el centro.	3,53	0,855	43
Creo que es conveniente que las aportaciones del alumnado se analicen, valoren y utilicen para introducir mejoras en el centro.	3,98	0,672	43

136

Tratando de establecer nuevamente diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del profesorado y del centro de procedencia, no hemos encontrado ninguna, por lo que podemos afirmar que todos coinciden en destacar la importancia de valorar la opinión del alumnado en el proceso de cambio del centro escolar.

4.6 ENTORNO FAMILIAR Y ESCOLAR

A lo largo de esta dimensión hemos tratado de recoger datos referentes a la colaboración, cooperación y comunicación con las familias.

Los datos de la tabla 7 reflejan cómo el profesorado encuestado considera que es necesaria la colaboración de las familias para conseguir una mejora del centro educativo (media = 4,55), así como para lograr la mejora de la eficacia escolar es preciso establecer redes de comunicación eficaces y fluidas con las familias y con toda la comunidad educativa a través de conversaciones, reuniones, boletines, murales, etcétera (media = 4,49).

Tratando de establecer diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del profesorado, aunque no hemos encontrado ninguna, sin embargo, es conveniente señalar que el profesorado de centros concertados valora como término medio la creación de estructuras cooperativas de trabajo con las familias ($F = 3,001$; $p = 0,030$), al contrario de como lo hace el de los centros públicos, que le otorga gran importancia. De igual manera ocurre con la necesidad de establecer redes de comunicación eficaces y fluidas con las familias y con toda la comunidad educativa ($F = 3,929$; $p = 0,009$), en donde encontramos que es valorado positivamente por los centros públicos.

Tabla 7
Valoración del entorno familiar y escolar desde la perspectiva del profesorado

ENTORNO FAMILIAR Y ESCOLAR	MEDIA	D.T.	N
Creo que es necesaria la colaboración de las familias del alumnado para conseguir una mejora del centro educativo.	4,55	0,593	42
Considero importante la creación de estructuras cooperativas de trabajo con las familias.	4,14	0,675	43
Creo necesario establecer redes de comunicación eficaces y fluidas con las familias y con toda la comunidad educativa (conversaciones, reuniones, boletines, murales, etc.).	4,49	0,631	43

137

4.7 VALORACIÓN DEL PROGRAMA IQEA

A lo largo de esta última dimensión hemos tratado de recoger datos referentes a la valoración del programa IQEA y, teniendo como referencia las dimensiones anteriormente citadas, pretendíamos ver si el profesorado consideraba que dicho programa puede favorecer la mejora escolar de su centro, al igual que dar respuesta a los factores de eficacia escolar analizados.

Los datos de la tabla 8 muestran cómo el profesorado considera que IQEA favorece el proceso de investigación-reflexión (media = 4,21), interviene sobre los elementos constitutivos del centro (media = 4,19) y favorece la coordinación entre áreas y ciclos (media = 4,19).

A continuación y con el objetivo de establecer diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del profesorado y tras la aplicación de la ya nombrada prueba de t ($n.s. = 0,05$), hemos

TABLA 8
Valoración de IQEA desde la perspectiva del profesorado

PROGRAMA IQEA	MEDIA	D.T.	N
A través del asesoramiento externo facilita y mejora la puesta en práctica de los proyectos que actualmente se desarrollan en el centro.	4,00	0,698	42
Favorece la interacción entre los centros.	3,98	0,749	42
Favorece la identificación de las necesidades del centro.	3,95	0,669	41
Involucra a toda la comunidad educativa.	4,07	0,721	41
Interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro.	4,19	0,707	42
Mejora las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.	3,98	0,749	42
Involucra a la administración educativa en los procesos de mejora de la eficacia escolar.	4,00	0,922	41
Favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad.	4,12	0,670	42
Favorece que la dirección fomente la participación, la implicación y el compromiso del profesorado y del resto de la comunidad educativa en la gestión total del centro.	3,90	0,850	42
Favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.	4,00	0,855	42
Favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo.	4,02	0,780	42
Facilita que la dirección fomente un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia el profesorado y de estos hacia el alumnado.	4,02	0,811	42
Favorece la formación permanente del profesorado.	4,12	0,781	41
Favorece la coordinación entre áreas y ciclos.	4,19	0,773	42
Favorece la coordinación entre áreas y niveles.	4,14	0,783	42
Favorece la implicación del profesorado.	4,14	0,814	42
Favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado.	4,07	0,778	42
Favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.	4,14	0,751	42
Favorece el proceso de investigación-reflexión.	4,21	0,717	42
Favorece la mejora de la planificación docente.	3,98	0,715	42

TABLA 8 (continuación)
Valoración de IQEA desde la perspectiva del profesorado

PROGRAMA IQEA	MEDIA	D.T.	N
Facilita la individualización de la enseñanza.	3,81	0,862	42
Ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorarse el centro.	3,98	0,749	42
Favorece la utilización de las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro.	3,81	0,594	42
Contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado.	4,10	0,692	42
Mejora la reflexión sobre la propia práctica docente.	4,17	0,762	42
Ayuda a identificar las debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula a través del asesoramiento externo que facilita.	4,05	0,764	42
Favorece el cambio escolar por medio de la condición que el programa expresa de que exista un alto grado de implicación del profesorado.	4,02	0,811	42
Es un programa de asesoramiento que puede ayudar a mejorar la adquisición de competencias básicas del alumnado.	4,10	0,759	42
Disponibilidad de tiempo para participar en el programa.	3,40	0,989	42
Me gustaría ser parte de una comunidad de aprendizaje IQEA.	3,31	1,047	42
Ser parte de una comunidad de aprendizaje IQEA.	3,95	0,705	41

encontrado que para las mujeres IQEA, a través del asesoramiento externo, facilita y mejora la puesta en práctica de los proyectos que actualmente se desarrollan en el centro ($t = 2,245$; $p = 0,031$), al igual que piensan que favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad ($t = 2,048$; $p = 0,047$).

Asimismo, hemos aplicado una prueba de análisis de varianza (n.s. = 0,05) para comparar las medias del profesorado. Al si IQEA favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo ($F = 4,600$; $p = 0,004$), la formación permanente del profesorado ($F = 3,364$; $p = 0,019$) y su implicación ($F = 3,661$; $p = 0,013$), y el desarrollo de las competencias profesionales ($F = 2,983$; $p = 0,031$) ha sido uno de los centros concertados el que ha aportado las mayores valoraciones al respecto y otro de los centros públicos el que ha valorado moderadamente estos aspectos.

4.8 IQEA Y LOS FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

Por último, analizamos la existencia de alguna relación entre los diferentes factores de eficacia escolar valorados por el profesorado encuestado y su correspondencia con las valoraciones efectuadas en el programa IQEA, de manera que se establezca la transferencia de este programa como garante de la eficacia de los centros escolares. Para ello, hemos llevado a cabo una matriz de correlaciones bivariadas mediante el procedimiento de Pearson.

Los datos de la tabla 9 muestran el valor de las relaciones establecidas, siendo todas ellas significativas a nivel de confianza de 0,05, lo que confirma que el profesorado encuestado considera que algunas de las características de dicho programa, tales como la mejora de la interacción entre los centros, la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula, la mejora de la planificación docente, son idóneas para favorecer la mejora de la eficacia de los centros educativos en los que se encuentran.

TABLA 9
Correlación entre IQEA y los factores de eficacia escolar desde la perspectiva del profesorado

FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR	PROGRAMA IQEA	R	P
Interacción entre centros.	Favorece la interacción entre los centros.	0,391	0,013
Incorporación de nuevas metodologías de enseñanza que favorecen la adquisición de competencias básicas.	Facilita la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.	0,388	0,011
Revisión y mejora de la planificación docente.	Favorece la mejora de la planificación docente.	0,416	0,006
Solicitar las opiniones del alumnado del tercer ciclo.	Ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorarse el centro.	0,361	0,019
Analizar, valorar y utilizar las opiniones del alumnado.	Favorece la utilización de las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro.	0,411	0,007

5. CONCLUSIONES

Iniciamos este apartado con la opinión del profesorado sobre los diferentes elementos constitutivos del centro educativo que influyen en los factores de eficacia escolar. Aludimos a la gran relevancia que este grupo muestral, en especial el de los hombres, otorga al establecimiento buenas relaciones en la comunidad escolar y el involucrarse en el proceso de mejora de la escuela de todos los miembros que la componen. Es destacable, por otro lado, la atención que este profesorado presta a la necesidad de apoyo y colaboración del equipo docente para mejorar el centro, así como al fomento que dicho equipo debe realizar de un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo hacia los miembros de la comunidad educativa.

En relación al grado de coordinación existente en los centros de primaria a través de la frecuencia de reuniones, así como al sistema de desarrollo profesional continuo basado en la mejora de la práctica docente y en el establecimiento de estándares que contribuyan a incrementar la calidad, se incide en una alta valoración en todos los elementos constitutivos de la dimensión, destacando la consideración de que el trabajo en equipo favorece la coordinación entre áreas y niveles, así como también la coordinación entre áreas y ciclos. Resulta llamativo en este punto que el 20,9% de los encuestados considera que mejorar las competencias del profesorado no tiene porqué ser un factor clave para conseguir la escuela eficaz, como tampoco tiene porqué serlo la implicación del profesorado.

Es destacable la atención que el profesorado brinda a la importancia de identificar las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir una mayor eficacia escolar y mejora del centro, así como a la necesidad de que se analicen, valoren y utilicen las opiniones del alumnado del tercer ciclo de primaria para introducir mejoras en el centro y se establezcan redes de comunicación eficaces y fluidas con las familias a través de conversaciones, reuniones, boletines, murales, etcétera.

El último aspecto que se desea destacar del grupo muestral del profesorado es la existencia de una serie de actitudes positivas hacia el programa de asesoramiento externo IQEA, entendiendo que el mismo favorece el proceso de investigación-reflexión, interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro y beneficia la coordinación entre

áreas y ciclos. Analizando si existe alguna relación entre los diferentes factores de eficacia escolar valorados por el profesorado encuestado y su correspondencia con las valoraciones vertidas sobre el programa IQEA, encontramos que aquel considera que algunas de las características que dicho programa podría mejorar en sus centros son: la mejora de la interacción entre los centros, la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula o la mejora de la planificación docente.

Se puede concluir este estudio afirmando que los factores de eficacia escolar y los modelos existentes hasta la fecha facilitan la obtención de una imagen coherente de lo que significa eficacia escolar, entendiéndola como la línea de investigación que pretende conocer cuáles son las características que hacen que cualquier organización dotada de ciertos recursos y medios, cumpla con sus objetivos. Sin embargo, podemos afirmar, como lo hace Murillo (2004, pp. 319-359), que se trata no de repetir trabajos empíricos sino de encuadrarlos en marcos teóricos y priorizar los estudios longitudinales que den consistencia a esos factores y relaciones descubiertos. Es por ello que el siguiente paso que acompaña a esta investigación es adaptar el programa IQEA al contexto educativo español e implementarlo, con el fin de poder analizar las relaciones y factores descubiertos en un nuevo contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, Mel y OTROS (1994). *Creating Conditions for School Improvement. A Handbook for Staff Development Activities*. Londres: Fulton.
- HANSEN, Börkur (2007). «Issues in Implementing: a School Improvement Project in Iceland», en *National Institute for Public Education - Hungary*. Disponible en: www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-07-hansen [Consulta: junio de 2010].
- HOPKINS, David; AINSCOW, Mel, y WEST, Mel (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres.
- HOPKINS, David (2002). *Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development Activities*. Londres: Fulton.
- (2006). *Cada escuela una gran escuela*. Barcelona: Specialist Schools and Academies Trust.
- LIPMAN, Pauline (1997). «Restructuring in Context: a Case Study of Teacher Participation and the Dynamics of Ideology, Race and Power», en *American Educational Research Journal*, vol. 34, n.º 1.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier (2004). «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, abr-jun.

— y OTROS (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

WIKELEY, Felicity; STOLL, Louise, y LODGE, Caroline (2002). «Effective School Improvement: English Case Studies», en *Educational Research and Evaluation*, vol. 8, n.º 4.

EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA ESCOLAR

Patricia Anabel Plancarte Cansino *

SÍNTESIS: Educación, calidad, eficacia y mejora escolar son temas discutidos e investigados en todo el mundo desde hace mucho tiempo. Al respecto, el denominado *Índice de inclusión* es un instrumento que se utiliza como guía para apoyar a los centros escolares en el proceso de la inclusión educativa y que, además, por sus características podría actuar como promotor de una mejora escolar. La UNESCO propone que se realicen las adaptaciones pertinentes para cada país pues los resultados obtenidos de su utilización en el Reino Unido, y en diferentes naciones europeas, han sido muy satisfactorios. En esta línea, la presente investigación tiene como propósito realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* para su adaptación a la población mexicana. Se trata de un estudio prospectivo, de carácter exploratorio, que aporta las primeras evidencias de validación y que, basado en una estrategia de valoraciones realizadas por profesionales idóneos, expertos en educación especial, se dirige a depurar el instrumento de medida como tal, con el fin de adaptarlo a las características socio-culturales y educativas de México. Finalmente, puede considerarse que reviste un carácter explicativo al pretender analizar la influencia de algunos factores, o establecer la asociación en las variables, sobre los perfiles de opinión emitidos por los expertos. Si bien los resultados muestran acuerdos en las opiniones de los jueces en todas las dimensiones del instrumento, se identificaron algunos desacuerdos en las secciones y en los indicadores, para los cuales se presentan alternativas de adaptación.

Palabras clave: *Índice de inclusión*; inclusión educativa; educación especial; calidad de la educación; políticas inclusivas.

O ÍNDICE DE INCLUSÃO COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA ESCOLAR

SÍNTESE: Educação, qualidade, eficácia e melhoria escolar são temas discutidos e pesquisados em todo o mundo há muito tempo. A respeito disso, o denominado Índice de inclusão é um instrumento que se utiliza como guia para apoiar os centros escolares no processo de inclusão educativa e que, ademais, por suas características poderia atuar como

* Docente de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), campus Iztacala.

promotor de una melhoria escolar. A UNESCO propõe que se realizem as adaptações pertinentes para cada país, pois os resultados obtidos a partir de sua utilização no Reino Unido e em diferentes nações europeias foram muito satisfatórios. Nesta linha, a presente pesquisa tem como propósito realizar a avaliação do constructo e do conteúdo do Índice de inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas para a sua adaptação à população mexicana. Trata-se de um estudo prospectivo, de caráter exploratório, que oferece as primeiras evidências de avaliação e que, baseado em uma estratégia de valorizações realizadas por profissionais idôneos, especialistas em educação especial, dirige-se a depurar o instrumento de medida como tal, a fim de adaptá-lo às características socioculturais e educativas do México. Finalmente, pode se considerar que reveste um caráter explicativo ao pretender analisar a influência de alguns fatores ou estabelecer a associação nas variáveis, sobre os perfis de opinião emitidos pelos especialistas. Se bem os resultados mostram acordo nas opiniões dos juizes em todas as dimensões do instrumento, identificaram-se alguns desacordos nas seções e nos indicadores, para os quais se apresentam alternativas de adaptação.

Palavras-chave: Índice de inclusão; inclusão educativa; educação especial; qualidade da educação; políticas inclusivas.

THE INDEX FOR INCLUSION AS A TOOL FOR EDUCATIONAL IMPROVEMENT

ABSTRACT: Education, quality, effectiveness and education improvement are worldwide well-discussed and well-researched subjects. The index for inclusion is an instrument used as a guide when supporting schools in the process of educative inclusion and, because of its characteristics, it could work as an enhancer of educational improvement. UNESCO proposes corresponding adaptations for each country, since the results obtained in the United Kingdom, and other European nations, has been very satisfactory. Following this guideline, this research aims at presenting the construct and content validity of the Index for Inclusion: improving learning and involvement at schools, in order to adapt it to Mexican schools. This is an exploratory prospective study that provides the very first validity evidence and that, based on a strategy of assessment carried out by professional qualified professionals, special education experts, aims at refining the measure instrument, with the intention of adapting it to the socio-cultural and educative Mexican situation. Finally, we can also consider that the study has an explicative dimension, since it tries to analyze the influence of certain variables, or to establish an association between these variables, on the profiles of the opinions of the experts. Despite the fact that results show an agreement in the opinions of those who have assessed the instrument in every aspect, we have identified disagreements in sections and indicators. For these, we provide adaptation alternatives.

Keywords: Index for inclusion, educative inclusion, special education, education quality, inclusion policies.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de treinta años existen dos movimientos educativos de investigación relacionados con la calidad en la educación, de los cuales uno hace referencia a la «eficacia escolar» y el otro está orientado hacia la «mejora de la escuela». El primero ha tenido como propósito conocer cuáles son las características que hacen que unos centros cumplan mejor sus objetivos que otros y el segundo, más práctico, se ha encargado de recoger experiencias sobre cómo cambiar un centro educativo (MURILLO, 1999, pp. 34-38; 2000, pp. 67-85; 2001; MUÑOZ-REPISO y MURILLO, 2010).

En la última década del siglo XX emerge un nuevo paradigma teórico-práctico denominado «mejora de la eficacia escolar» (*effective school improvement*), el cual intenta unir los dos movimientos anteriores y centra su interés en identificar los procesos más idóneos para el cambio en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estructuras organizativas del centro y la aplicación de dichos conocimientos para alcanzar una mejora real (MURILLO, 1999, pp. 34-38; 2000, pp. 67-85; MUÑOZ-REPISO y MURILLO, 2010).

Cada país ha tenido su propio desarrollo en esta importante empresa y sus avances han dependido de las situaciones particulares por las cuales han pasado a lo largo de los años. Lo cierto es que aquellos con mayores posibilidades económicas y estabilidad política y social son los que han logrado realizar acciones eficaces a favor de la educación (GAVIRIA, MARTÍNEZ-ARIAS y CASTRO, 2004).

Para que pueda haber una real y efectiva mejora de cualquier centro escolar se debe tomar en cuenta que la tarea implica un proceso intencional y planificado en donde se involucra todo el personal que en él trabaja, así como a los alumnos y padres de familia. Además, las modificaciones tienen que estar dirigidas a todos los sectores –académicos, administrativos, organizacionales–, y orientadas a alcanzar objetivos claros relacionados principalmente con el aprendizaje de los alumnos, la capacitación de los docentes y la organización en general. Por otro lado, si bien no cabe duda que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, se debe reconocer que por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de discriminación presentes en las sociedades; para ello es necesario que se desarrollen en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan tal desigualdad y que se incorporen acciones concretas para una mejora escolar.

Es así que, desde los últimos años, surge con gran fuerza el movimiento de la inclusión con el principal propósito de hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes en la mayoría de los sistemas educacionales en el mundo.

A nivel internacional se concretan un sinnúmero de acuerdos, declaraciones, conferencias, congresos y leyes que han tratado de generar procedimientos y estrategias que puedan dirigir el arduo camino hacia la educación eficaz para todos y la inclusión, cuya filosofía defiende ambos conceptos sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales.

Booth y Ainscow (2002) consideran a la inclusión como «un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas». Desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado; la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (AINSCOW, 2001, 2005; ARNAIZ, 2003; BLANCO, 2006; BOOTH, 2006; ECHEITA, 2006, 2008; OPERTTI, 2008).

148

Como se puede apreciar, esta forma de abordar a la inclusión tiene total relación con autores como Murillo (2000, pp. 67-85) y Muñoz-Repiso y Murillo (2010) quienes proponen encarar la mejora escolar tomando en cuenta los mismos aspectos, es decir, una planificación y sistematización de los procedimientos a seguir, para lo cual se debe trabajar juntamente con todas las personas que conforman la comunidad educativa en la creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio, a partir de lo cual cristalizará una nueva «cultura escolar».

Se hace evidente que, para consolidar centros escolares que se perciban a sí mismos como inclusivos y quieran una mejora escolar, se necesita que todo el personal involucrado esté dispuesto a llevar a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación respecto de su labor docente,

las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos existentes, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio. Para emprender este proceso se necesita un instrumento o guía que lo facilite: Booth y Ainscow (2002) diseñaron el *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, para apoyar a los centros educativos en la ardua tarea de incluir niños en el sistema regular de enseñanza y su objetivo fue construir comunidades escolares colaborativas que promovieran en todo el alumnado altos niveles de logro. Esta herramienta, que proporciona un mapa preciso de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión, considera a la institución educativa como el centro del cambio en el sentido de que, para que puedan tener impacto, los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a todo el personal. Los autores señalan, además, que se deben ampliar las relaciones con la comunidad y con otras instituciones pues estiman que en el proceso de cambio es necesario implicar desde la administración educativa hasta los agentes externos que estén interesados en la calidad de la enseñanza.

Estas son las razones por las que se considera que el *Índice de inclusión*, puede ser una guía efectiva que ayudaría a los centros educativos a iniciar el cambio hacia una mejora escolar, además de tener la posibilidad de llegar a ser inclusivas. Dicho índice es el producto de tres años de trabajo realizado por un equipo de maestros, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y representantes de organizaciones de discapacitados, con gran experiencia en el área del desarrollo de modalidades inclusivas. Diseñado y publicado por primera vez en el Reino Unido en el año 2000 y traducido por la UNESCO¹ en 2002, se utiliza desde entonces en diferentes países de la Unión Europea como Alemania, Bulgaria, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Malta, el Reino Unido y Suecia, pero también en Australia y en 18 países de América Latina. También se está traduciendo al francés, al mandarín y al árabe (ECHEITA, 2008).

Su propósito es mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas, y alentar a los docentes a compartir y construir sobre el conocimiento previo de los factores que impiden el aprendizaje y la participación. Ayuda a realizar un examen detallado de las posibilidades para aumentar el aprendizaje y la participación en todos los aspectos de

¹ La traducción al español fue realizada por la OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

su escuela para todos los estudiantes. Es una forma de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, la formulación de prioridades de cambio, la implementación de avances y la revisión del progreso. Pretende disminuir todos los obstáculos que el afectan el aprendizaje y la participación, independientemente de quién los debe sortear y dónde se encuentren, siendo esta la tarea principal que debe llevar a cabo toda la comunidad escolar comprometida con el avance hacia la mejora en la educación (ECHEITA, 2008). Un aporte más del instrumento lo constituye el hecho de que considera a la diversidad –cuya naturaleza puede estar relacionada con la religión, raza, nivel socio-económico o discapacidad–, como un invalorable recurso de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza.

Así, siguiendo la recomendación de la UNESCO de instrumentarlo de acuerdo con las características del país donde se utilizará, la presente investigación tiene como propósito realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje...* para su adaptación a la población mexicana. Se trata de un estudio prospectivo, de carácter exploratorio, puesto que los datos fueron recogidos a propósito de la investigación con la finalidad de valorar la adecuación del instrumento y aportar unas primeras evidencias de validación utilizando una estrategia de valoraciones realizadas por profesionales idóneos, expertos en la educación especial.

150

2. ADAPTACIÓN DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN A LA POBLACIÓN MEXICANA

2.1 OBJETIVO GENERAL

Realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje...* para la adaptación a la población mexicana.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar y analizar la opinión de los profesionales que trabajan en los Centros de Atención Múltiple (CAM) sobre las dimensiones, secciones e indicadores del *Índice de inclusión*.
- Identificar y analizar la opinión de los profesionales que trabajan en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación

Regular (USAER) sobre las dimensiones, secciones e indicadores del *Índice de inclusión*.

- Identificar y analizar la opinión de profesores de una escuela primaria pública sobre las dimensiones, secciones e indicadores del *Índice de inclusión*.

2.3 METODOLOGÍA

El gran impacto generado por la utilización en Europa del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje*, ha llevado a la UNESCO a promover su uso a nivel mundial.

En la ya mencionada traducción al español se recomienda que se realicen las adaptaciones pertinentes de acuerdo a las características idiosincráticas de cada país, siempre y cuando se mantenga el propósito principal del material, que es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, así como ofrecer un mapa claro y preciso de diferentes indicadores que pueden orientar y allanar el camino de la inclusión.

El índice esta dividido en tres dimensiones, cada una de las cuales se divide, a su vez, en dos secciones y cada sección contiene un

Tabla 1
Dimensiones, secciones, indicadores
y preguntas del *Índice de inclusión*

Dimensiones		Secciones		Indicadores	Preguntas
A.	Crear culturas inclusivas	A.1	Construir una comunidad	7	78
		A.2	Establecer valores inclusivos	6	71
B.	Elaborar políticas inclusivas	B.1	Desarrollar una escuela para todos	6	54
		B.2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	9	96
C.	Desarrollar prácticas inclusivas	C.1	Orquestar el proceso de aprendizaje	12	151
		C.2	Mobilizar recursos	5	48
Total		6		45	498

conjunto de indicadores (12 como máximo), los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas. Todo proporciona un mapa detallado que guía el análisis y situación de la escuela y determina futuras posibilidades de acción (tabla 1).

- Dimensión A. Crear culturas inclusivas. Implica desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Tiene relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
- Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas. Implica asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas. Implica asegurar que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera del establecimiento. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para «orquestrar» el aprendizaje y la participación y superar las barreras que los impiden.

2.3.1 Participantes en el estudio

Se tomó una muestra no probabilística de la zona metropolitana de la ciudad de México en donde se tuvieron acceso y facilidades para llevar a cabo la investigación. Las poblaciones fueron tres: a) diez profesores de una escuela primaria pública; b) once profesionales que trabajaban en las USAER; y c) catorce profesionales de un CAM. La diferencia numérica estriba en la disponibilidad y aceptación que cada persona tuvo para participar cuando se acudió a la cita para la aplicación de la investigación.

2.3.2 Materiales

Se elaboró una rejilla de evaluación en donde los jueces anotaban su opinión sobre cada dimensión, sección e indicadores. Se utilizó una escala tipo Likert de 4 puntos en donde las alternativas de respuestas eran: «completamente de acuerdo»; «de acuerdo»; «en desacuerdo»; «completamente en desacuerdo»; y, al final, una columna para agregar un comentario si lo deseaban.

2.3.3 Variables

- Variable independiente: grupos.
 - Niveles: profesores de primaria, profesionales de USAER y profesionales de CAM.
- Variable dependiente: opiniones sobre el *Índice de inclusión*.
 - Niveles: dimensiones, secciones e indicadores.
- Hipótesis alterna: existe diferencia en la opinión de todos los jueces. Sí hay asociación entre las variables.
- Hipótesis nula: no existe diferencia o asociación entre las opiniones de los jueces. No hay asociación entre las variables, por lo tanto las variables serían independientes. Es decir que X e Y son independientes.

153

2.3.4 Procedimiento

Los pasos que se llevaron a cabo para la investigación incluyeron: elaboración de las rejillas para evaluación; preparación de la conferencia de presentación a los jueces; identificación y comunicación con instituciones; aplicación de la evaluación a los jueces y el análisis de datos.

ELABORACIÓN DE REJILLAS Y DE LA CONFERENCIA DE PRESENTACIÓN A LOS JUECES

Se diseñó y elaboró la rejilla en donde los jueces evaluarían el *Índice de inclusión*, se incluyó un apartado de información general con la intención de dar crédito a cada colaborador así como identificar

aspectos que pudieran ser relevantes, tales como la profesión, el nombramiento que tenían en la institución en la que se desempeñaban y su antigüedad; las respuestas a esta información eran opcionales.

Se estructuró una conferencia de presentación en Power Point para exponerla a los jueces antes de la evaluación del instrumento, en la que se exponían los objetivos de la investigación; el marco teórico que subyace en el *Índice de inclusión*; el modelo del que parte; las características que toma en cuenta sobre la inclusión y la escuela inclusiva; la forma de organización y las consideraciones para evaluar el material:

- Si el instrumento mide lo que realmente se quiere medir, en este caso los índices de inclusión.
- Si las mediciones se relacionan consistentemente con la teoría.
- Si cada reactivo se relaciona con las categorías incluyentes.
- Si el nombre o redacción de cada aspecto es claro y entendible.
- Si lo que refiere el reactivo se puede aplicar en nuestro país.

154

IDENTIFICACIÓN Y COMUNICACIÓN CON INSTITUCIONES

Se contactó a las instituciones por medio de sus directores; en todos los casos se explicó el objetivo de la investigación en la primera entrevista, se resolvieron dudas y se solicitó una hora para trabajar con los profesionales a su cargo. Cada uno expuso sus condiciones, horario y fecha de participación. El compromiso al que se llegó fue explicar el *Índice de inclusión*, dar crédito a los profesionales e instituciones participantes y entregar un informe sobre los resultados obtenidos.

APLICACIÓN

Para la aplicación se acudió a cada institución en la hora y día establecidos, se expuso la presentación diseñada ex profeso, se resolvieron dudas, se escucharon los comentarios de quienes quisieron compartir sus opiniones o experiencias, se preguntó si aceptaban colaborar con la investigación exponiendo los compromisos a los que se hacía responsable la investigadora y, finalmente, se repartió el material a evaluar. Si durante la evaluación se tenían dudas, estas se resolvían inmediatamente.

2.3.5 Resultados

Los resultados se presentarán a continuación describiendo, en primera instancia, las características de los participantes, y posteriormente se expondrán los datos encontrados en los análisis estadísticos, que en todos los casos fueron la correlación rho de Spearman, X^2 , razón de verosimilitud y coeficiente de contingencia. Para el análisis intergrupos se utilizó la prueba de homogeneidad de varianzas Levene, ANOVA y la prueba post hoc Scheffé. Por la extensión de los mismos se presentarán los más representativos y se mostrarán algunas tablas que los ejemplifiquen.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

El 80% de los profesores de primaria reportó tener como profesión la de maestro frente a un grupo y contar con más de 20 años de experiencia. En el caso de los profesionales que trabajaban en las USAER el 90% tiene una licenciatura y su antigüedad laboral varía entre 1 y 20 años. Respecto de los profesionales del CAM, en el 98% de los casos refiere tener una licenciatura la que en el 42,9% es específica en educación especial; el rango de antigüedad para ellos se ubicó entre los 11 y los 20 años.

ANÁLISIS POR DIMENSIÓN

Los resultados muestran que en las tres dimensiones las correlaciones son significativas a un nivel de significancia 0,001 por lo que se puede decir que existe acuerdo entre todos los jueces (tabla 2).

Tabla 2
Correlación r de Pearson y rho de Spearman
de las dimensiones

		M		Rho de Spearman		
				1	2	3
1.	Crear culturas inclusivas	3,67	0,606	1		
2.	Elaborar políticas inclusivas	3,57	0,679	0,879**	1	
3.	Desarrollar prácticas inclusivas	3,70	0,535	0,692**	0,874**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). N = 30

Con el propósito de identificar la relación entre las variables y tener información más precisa, se realizaron las tablas de contingencia correspondientes y los análisis estadísticos que se aplican con base en ellas para identificar la asociación entre las variables. De esta manera se encontró que la X^2 no es significativa en ninguna dimensión, sus valores son mayores a 0,05 por lo que se acepta la H_0 y se rechaza la H_a ; es decir que no existen diferencias en las opiniones de los jueces y por lo tanto las variables no están asociadas y son independientes.

ANÁLISIS POR SECCIONES

El Índice de inclusión está compuesto por seis secciones, dos para cada dimensión. De las posibles 15 correlaciones, 8 fueron significativas, es decir, que existen acuerdos en las opiniones de los jueces en la mayoría de las secciones. Las cuatro secciones en que se observaron mayores correlaciones significativas fueron: Construir una comunidad; Establecer valores; Organizar el apoyo para atender a la diversidad y Movilizar recursos (tabla 3).

TABLA 3
Media, desviación estándar, correlación rho de Spearman de las secciones

Secciones		Rho de Spearman							
		M	SD	1	2	3	4	5	6
1.	Construir una comunidad	3,25	0,701	1					
2.	Establecer valores inclusivos	3,70	0,466	0,414*	1				
3.	Desarrollar una escuela para todos	3,48	0,574	0,292	0,568**	1			
4.	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	3,60	0,498	0,312	0,653**	0,733**	1		
5.	Orquestar el proceso de aprendizaje	3,17	0,928	0,496**	0,175	0,129	0,274	1	
6.	Movilizar recursos	3,52	0,574	0,498**	0,327	0,218	0,522**	0,708**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) N = 28
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral) N = 28

De acuerdo con lo obtenido en los estadísticos X^2 , razón de verosimilitud y coeficiente de contingencia, solo en dos secciones, Construir una comunidad y Orquestar el proceso de aprendizaje, verdaderamente hay diferencias entre las opiniones de los jueces, por lo que se rechazaría la hipótesis nula. Pero en las cuatro restantes la hipótesis nula se aceptaría evidenciando que no existen diferencias (tabla 4).

Tabla 4
X², razón de verosimilitud, coeficiente de contingencia de las secciones

Secciones		X ²	Razón de verosimilitud	Coeficiente de contingencia
1.	Construir una comunidad	12.910 p = 0,012	13.301 p = 0,010	0,562 p = 0,012
2.	Establecer valores inclusivos	4.242 p = 0,120	4.630 p = 0,099	0,352 p = 0,120
3.	Desarrollar una escuela para todos	6.570 p = 0,160	7.041 p = 0,134	0,430 p = 0,160
4.	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	3.923 p = 0,141	4.124 p = 0,127	0,340 p = 0,141
5.	Orquestar el proceso de aprendizaje	13.325 p = 0,038	14.437 p = 0,025	0,561 p = 0,038
6.	Mobilizar recursos	6.344 p = 0,175	6.610 p = 0,158	0,424 p = 0,175

Sin embargo, se debe considerar que dichos acuerdos pueden estar a favor o en contra, por lo que se realizaron las tablas de contingencia tratando de observar específicamente las respuestas obtenidas. A continuación se presentarán las tablas de contingencia de las dos secciones en las que se observaron diferencias entre los jueces. Baste decir que donde no existieron diferencias las respuestas estuvieron en las categorías «de acuerdo» y «completamente de acuerdo» con la sección.

En la tabla 5 de contingencia sobre la primera sección en donde existen diferencias entre las opiniones de los jueces se puede identificar que, efectivamente, el 14,3% del total de la población está «en desacuerdo» con la sección y los profesionales que lo reportan pertenecen al CAM.

En la sección Orquestar el proceso de aprendizaje se encontraron diferencias en las opiniones, las cuales se emitieron en toda la escala. Así, encontramos que el 10,3% del total está «completamente en desacuerdo» y un 3,4% «en desacuerdo» con la sección; sin embargo, la mayoría –el 44,8% y el 41,4%– refiere estar «de acuerdo» y «completamente de acuerdo». Las opiniones que se vertieron respecto a estas secciones fueron que los términos no eran claros y sugieren utilizar sinónimos, por ejemplo en el caso de la palabra *orquestar*, o definir lo que implica *construir*.

TABLA 5
Tabla de contingencia de la sección Construir una comunidad

Sección	Opinión		Grupo de juicio			Total
			Primaria	USAER	CAM	
Construir una comunidad	En desacuerdo	Recuento	0	0	4	4
		% de Construir una comunidad	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% de Grupo de juicio	0,0%	0,0%	44,4%	14,3%
	De acuerdo	Recuento	7	3	3	13
		% de Construir una comunidad	53,8%	23,1%	23,1%	100,0%
		% de Grupo de juicio	70,0%	33,3%	33,3%	46,4%
	Completamente de acuerdo	Recuento	3	6	2	11
		% de Construir una comunidad	27,3%	54,5%	18,2%	100,0%
		% de Grupo de juicio	30,0%	66,7%	22,2%	39,3%
Total	Recuento	10	9	9	28	
	% de Construir una comunidad	35,7%	32,1%	32,1%	100,0%	
	% de Grupo de juicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

158

ANÁLISIS POR INDICADORES

El análisis de los indicadores fue igual que en las dimensiones y secciones, pero debido a su extensión se presentan tablas que resumen los resultados obtenidos. En el anexo 1 se pueden ver los nombres de todos los indicadores ya que en las tablas se hacen referencia a ellos por letras y números.

1) Indicadores de la dimensión A: Crear culturas inclusivas

La tabla 6 muestra que hay mayor cantidad de indicadores de la sección Construir una comunidad en los cuales efectivamente existen diferencias entre las opiniones de los jueces: de un total de siete en cuatro son evidentes.

En los indicadores A.1.2 (los estudiantes se ayudan unos a otros) y A.1.5 (existe relación entre el personal y las familias), las diferencias fueron entre los profesores de primaria y los profesionales de las USAER.

Los profesores de primaria difieren en las opiniones tanto con los profesionales de las USAER como con los del CAM en los indicadores A.1.3 (los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos) y A.1.4 (el personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto).

El único indicador en que se identifican diferencias en la sección Establecer valores inclusivos es A 2.2 (el personal, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión); y los profesores de primaria nuevamente son los que manifiestan estar en desacuerdo tanto con los profesionales de las USAER como con los del CAM.

TABLA 6
Resumen de resultados de los indicadores de la dimensión
Crear culturas inclusivas

INDICADOR	Correlaciones	χ^2	Razón de verosimilitud	Coefficiente de contingencia	Levene	ANOVA	Scheffé
A.1 CONSTRUIR UNA COMUNIDAD							
A.1.1	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.1.2	Sig. todos excepción 6	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Prim-USAER
A.1.3	Sig. todos excepción 6	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Prim-USAER Prim-CAM
A.1.4	Sig. todos excepción 6	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	Sig.	Prim-USAER Prim-CAM
A.1.5	Sig. todos excepción 1 y 6	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	Prim-USAER
A.1.6	Sig.1 y 7	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.1.7	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.2 ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS							
A.2.1	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.2.2	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	Prim-USAER Prim-CAM
A.2.3	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.
A.2.4	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.2.5	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
A.2.6	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.

2) Indicadores de la dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

A diferencia de la primera dimensión, se puede observar en la tabla 7 que en esta únicamente en dos de los 15 indicadores se encuentran diferencias en las opiniones de los jueces: en el indicador B.1.2 (se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela), los profesores de primaria difieren con los del CAM; y en el

indicador B.2.8 (se ha reducido el ausentismo escolar) los profesores de primaria disienten nuevamente con los profesionales del CAM, pero también con los de las USAER.

Tabla 7
Resumen de resultados de los indicadores
de la dimensión Elaborar políticas inclusivas

INDICADOR	Correlaciones	X ²	Razón de verosimilitud	Coefficiente de contingencia	Levene	ANOV-A	Scheffé
B.1 DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS							
B.1.1	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.1.2	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	Sig.	Sig.	Prim-CAM
B.1.3	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.1.4	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.1.5	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.1.6	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2 ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD							
B.2.1	Sig. con todos excepción 5	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.2	Sig. con todos excepción 3, 7, 8	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.3	Sig. con todos excepción 2, 4, 5, 8, 9	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.4	Sig. con todos excepción 3, 7	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.
B.2.5	Sig. con todos excepción 1, 3, 7, 8	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.6	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.7	Sig. con todos excepción 2, 3, 4	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
B.2.8	Sig. con todos excepción 2, 3, 5	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	Prim-USAER Prim-CAM
B.2.9	Sig. con todos excepción 3	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.

3) Indicadores de la dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas

Al igual que en la dimensión anterior, aquí existen solo dos indicadores con diferencias significativas en las opiniones de los jueces: C.1.8 (los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración) en donde los profesores de primaria difieren con los profesionales de las USAER y en el indicador C.1.12 (todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares), también los profesores de primaria difieren pero aquí con los profesionales del CAM (tabla 8).

Tabla 8
Resumen de resultados de los indicadores
de la dimensión Desarrollar prácticas inclusivas

INDICADOR	Correlaciones	X ²	Razón de verosimilitud	Coefficiente de contingencia	Levene	ANOVA	Scheffé
C.1 ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE							
C.1.1	Sig. con todos excepción 12	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.2	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.3	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.4	Sig. con todos excepción 12	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.5	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.6	Sig. con todos excepción 9, 10	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.7	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.8	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	No sig.
C.1.9	Sig. con todos excepción 6, 9, 12	No sig.	No sig.	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.
C.1.10	Sig. con todos excepción 6, 12	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.11	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.1.12	Sig. con todos excepción 1, 4, 9, 10	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Prim-CAM
C.2 MOVILIZAR RECURSOS							
C.2.1	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	Sig.	Prim-USAER Prim-CAM
C.2.2	Sig. con todos	No sig.	Sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.2.3	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.
C.2.4	Sig. con todos	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	No sig.	No sig.
C.2.5	Sig. con todos	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	No sig.	-No sig.

3. CONCLUSIONES

El propósito de la investigación fue realizar la validación de constructo y contenido del *Índice de inclusión...* para su adaptación a la población mexicana.

Los resultados de las tres dimensiones indican acuerdo entre los jueces, por lo que se puede decir que las mismas representan adecuadamente el contenido que suscribe a cada una de ellas, que el lenguaje es entendible y adecuado para México; es decir que, independientemente del ámbito en donde trabajen, existen acuerdos en las dimensiones; motivos por los cuales estas no deben ser modificadas.

En el caso de las seis secciones que conforman los materiales, en dos de ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los profesionales de las USAER y los del CAM, lo que evidencia la necesidad de reverlas, tomar en cuenta las opiniones sobre ellas expresadas, reformularlas y, si fuera necesario, validarlas. Las secciones a las que nos referimos son: A.1: Construir una comunidad, y C.1: Orquestar el proceso de aprendizaje. En la primera, una alternativa posible es reemplazar la palabra *construir* por *integrar*; y en la segunda, sustituir *orquestar* por *preparar*, de modo que las secciones pasarían a denominarse respectivamente Integrar una comunidad y Preparar el proceso de aprendizaje.

Del total de los 45 indicadores que forman el *Índice de inclusión* en 31 de ellos se encuentran acuerdos estadísticamente significativos entre los jueces, lo que señala que los indicadores son pertinentes y por lo tanto no es conveniente realizar modificación alguna.

- Dimensión A: Crear culturas inclusivas

- Las diferencias de opiniones en la dimensión A se encuentran en cinco de sus indicadores; cuatro pertenecen a la sección A.1: Construir una comunidad y uno a la A.2: Establecer valores inclusivos.
- Para los indicadores A.1.2 (los estudiantes se ayudan unos a otros); A.1.3 (los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos), y A.1.4 (el personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto), no existen opiniones explícitas al respecto, por lo que se puede especular que los posibles desacuerdos radiquen en la falta de relación con la teoría, la no pertenencia a la sección o dimensión o la relevancia del mismo.
- En el indicador A1.5 (existe relación entre el personal y las familias), las diferencias se establecen entre los profesores de primaria y los profesionales de las USAER. Las opiniones se dirigen a que se aclare el tipo de relación al que se refiere, por lo que el indicador podría quedar modificado de la siguiente manera: existe una relación *positiva* entre el personal y las familias.
- El último indicador de la dimensión en que las diferencias fueron entre los profesores de primaria y los profesionales de las USAER y del CAM, es el A.2.2 (el personal, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias

comparten una filosofía de la inclusión). Las opiniones señalan que es muy amplio y proponen utilizar el término *comunidad escolar*, por lo que el indicador podría quedar modificado así: *toda la comunidad escolar comparte una filosofía de la inclusión*.

- Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas
 - En esta dimensión se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces solo en dos indicadores: B.1.2 (se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela), y B.2.8 (se ha reducido el ausentismo escolar). Aquí las opiniones se relacionaron con la sintaxis, por lo que valdría la pena que se hiciera una nueva validación en donde se pudiera explicitar el motivo del desacuerdo.
- Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas
 - Esta última dimensión muestra dos indicadores en los cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas: C.1.12 (todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares) y C.2.1 (los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión). En el primero las diferencias se presentan entre los profesores de primaria y los profesionales del CAM, y no expresan comentario alguno; en el segundo, lo que mencionan es que no es claro lo referente a recursos. En ambos se considera pertinente validar nuevamente y tratar de que se expliciten las opiniones.

163

Las consideraciones que se hicieron para las propuestas se vinculan con tener presentes:

- El marco teórico del que se parte.
- Las características del instrumento y su lógica, es decir, no olvidar que los indicadores deben representar a las secciones y estas, a su vez, a las dimensiones.
- Las opiniones, sugerencias o comentarios expresados por los jueces.
- Los términos, que han de poder ser comprendidos por la mayoría de las personas.

Como comentario final cabría agregar que para que en México pueda existir una educación de calidad para todos se requiere de una reorientación de las funciones y características de la escuela regular, pero fundamentalmente, de un cambio de valoración de los profesores y dirigentes respecto de los conceptos de mejora escolar e inclusión, así como de sus implicaciones a nivel personal, local y nacional.

En la medida que las personas aceptemos las diferencias y aprendamos a vivir y a nutrirnos con ellas enriqueciéndonos, se conseguirán avances en todos los niveles sociales, económicos y políticos.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

— (2005). «Developing Inclusive Education Systems: What Are Levers for Change?», en *Journal of Educational Change*, vol. 6, n.º 2.

ARNAIZ, Pilar (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.

BLANCO, Rosa (2006). «La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 3.

BOOTH, Tony (2006). «Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones», en M. A. VERDUGO y F. B. JORDÁN DE URRÍES (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

—y AINSCOW, Mel (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

ECHEITA, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

— (2008). «Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto»», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2.

GAVIRIA, José Luis; MARTÍNEZ-ARIAS, Rosario y CASTRO, María (2004). «Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recursos en Brasil», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 12, n.º 20.

MUÑOZ-REPISO, Mercedes y MURILLO, Javier (2010). «Un balance provisional sobre la calidad en la educación: Eficacia escolar y mejora de la escuela», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, n.º 2.

MURILLO, Javier (1999). «Claves para la mejora de la eficacia escolar», en *Crítica*, junio.

— (2000). «La Red Iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: Un ejemplo de colaboración internacional e investigación educativa», en *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 6.

— (2001). «Dos caminos convergentes», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 300.

OPERTTI, Renato (2008). *El camino del futuro*. 48.ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008, organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO.

Anexo 1

DIMENSIÓN	SECCIÓN	INDICADOR	
A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	A.1 Construir una comunidad	A.1.1	Todo el mundo se siente acogido.
		A.1.2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.
		A.1.3	Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
		A.1.4	El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
		A.1.5	Existe relación entre el personal y las familias.
		A.1.6	El personal de la escuela y los miembros del consejo técnico trabajan bien juntos. A nivel federal no se usa cambiar por dirección.
		A.1.7	Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela.
	A.2 Establecer valores inclusivos	A.2.1	Se tienen altas expectativas con respecto a todo el alumnado.
		A.2.2	El personal, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión (forma de ver).
		A.2.3	Se valora de igual manera a todos los alumnos.
		A.2.4	El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un «rol».
		A.2.5	El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
		A.2.6	La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
		B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	B.1 Desarrollar una escuela para todos
B.1.2	Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.		
B.1.3	La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción.		
B.1.4	La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		
B.1.5	Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.		
B.1.6	La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.		
B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	B.2.1		Se coordinan todas las formas de apoyo.
	B.2.2		Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
	B.2.3		Las políticas relacionadas con las «necesidades especiales» son políticas de inclusión.
	B.2.4		La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
	B.2.5		El apoyo a los alumnos que aprenden español como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
	B.2.6		Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo.
	B.2.7		Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
	B.2.8		Se ha reducido el ausentismo escolar.
B.2.9	Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.		
C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje	C.1.1	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
		C.1.2	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
		C.1.3	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
		C.1.4	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
		C.1.5	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
		C.1.6	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
		C.1.7	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
		C.1.8	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
		C.1.9	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
		C.1.10	Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
		C.1.11	Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos.
		C.1.12	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
	C.2 Movilizar recursos	C.2.1	Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
		C.2.2	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
C.2.3		Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.	
C.2.4	La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.		
C.2.5	El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.		

FORMAS DE PARTICIPACIÓN PARENTAL EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS MEXICANAS DE ALTOS Y BAJOS RESULTADOS ACADÉMICOS

Edna Huerta Velásquez *

SÍNTESIS: Este trabajo muestra los resultados de una investigación realizada en veinte establecimientos secundarios mexicanos durante el período 2006-2008 con el objetivo de conocer cómo es la participación de los padres en las instituciones a las que acuden sus hijos. El enfoque de la eficacia escolar y de la mejora de la escuela, así como la evidencia empírica, permitieron la construcción de tres categorías para analizar la participación parental: el establecimiento de canales de comunicación, las actividades que la escuela diseña para reunir a los padres, y el papel que ellos desempeñan.

Las escuelas secundarias cuyos alumnos obtuvieron mejores resultados escolares cuentan con padres que participan más y de mejor manera en las actividades que para ellos se organizan, así como en otras funciones que les son demandadas, estableciéndose canales efectivos de comunicación entre ambas partes. Por el contrario, en las instituciones educativas con bajos resultados los padres participan menos y lo hacen de forma más limitada. Si bien de lo anterior puede inferirse que la mayor participación ha contribuido a que los alumnos logren mejores resultados y que la conjunción de ambos elementos favorece que los centros escolares implementen cambios, hace falta profundizar la investigación acerca de si dicha participación es realmente un factor de mejora.

Palabras clave: participación de los padres; comunicación con los padres; función de los padres; relación escuela-padres.

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO PARENTAL NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS MEXICANAS DE ALTOS E BAIXOS RESULTADOS ACADÊMICOS

SÍNTESE: Este trabalho mostra os resultados de uma pesquisa realizada em vinte estabelecimentos de Segundo Grau mexicanos durante o período 2006-2008 com o objetivo de conhecer como é a participação dos pais nas instituições que seus filhos frequentam. O enfoque da eficácia escolar e da melhoria da escola, assim como a evidência empírica, permitiram a construção de três categorias para analisar a participação

* Investigadora de la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.

parental: o estabelecimento de canais de comunicação, as atividades que a escola propõe para reunir os pais e o papel que eles desempenham. As escolas de Segundo Grau, cujos alunos obtiveram ótimos resultados escolares, contam com pais que participam mais e de melhor maneira nas atividades que para eles se organizam, assim como em outras funções que lhes são demandadas, estabelecendo-se canais efetivos de comunicação entre ambas as partes. Pelo contrário, nas instituições educativas com baixos resultados os pais participam menos e o fazem de forma mais limitada. Se bem que do dito anteriormente pode se inferir que a maior participação contribuiu para que os alunos conseguissem melhores resultados e que a conjunção de ambos os elementos favoreceu que os centros escolares implementassem mudanças, faz falta aprofundar a pesquisa sobre este tipo de participação, para se saber se representa realmente um fator de melhoria.

Palavras-chave: participação dos pais; comunicação com os pais; função dos pais; relação escola-pais.

PARENTAL PARTICIPATION IN MEXICAN SECONDARY SCHOOLS THAT PRESENT HIGH AND LOW SCHOOL RESULTS

ABSTRACT: This paper presents the results of a research conducted in twenty Mexican secondary schools from 2006 to 2008. Its goal was to assess the involvement of parents in the schools their children attend. The school effectiveness and improvement approach, along with empirical evidence, allowed us to create three categories in order to analyze parental involvement.

Secondary schools whose students got better grades have parents that are more and better involved in the activities organized for them. They also participate more through the roles assigned to them, thus establishing effective communication channels between both parts. On the opposite side, educative institutions that present poor results have parents less and more limitedly involved. Despite the fact that from the before mentioned elements it can be inferred that more participation has contributed to better results, and that the conjunction of these two elements encourage institutions to implement changes, a deeper research is needed in order to know if that involvement is really a cause of improvement.

Keywords: parental involvement, communicating with parents, role of parents, school-parents relationship.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de las teorías del cambio y la mejora educativa se ha identificado una serie de factores escolares que tienen un peso importante en la configuración de espacios que contribuyan efectivamente a la mejora de los aprendizajes que logran los alumnos, aun considerando la incidencia que pueden tener los factores familiares, el

contexto del que provienen los alumnos o aquel en que trabajan las escuelas.

Entre estos factores destacan la gestión y el liderazgo que logra plantear el director de la institución educativa, así como el trabajo de los docentes para favorecer que los espacios áulicos ofrezcan las condiciones para aprender. Sin embargo, la participación y relación que los padres de familia logren establecer en y con la comunidad escolar es, sin duda, otro de los factores que estas corrientes teóricas han relevado como importante para la mejora de los aprendizajes, sin que se tenga claridad respecto del momento en que la misma se convierte en un factor escolar o permanece como un factor del contexto en que trabajan las escuelas.

En el caso mexicano es más común encontrar estudios y reflexiones en torno a la participación parental en las escuelas de nivel preescolar y primaria dado que algunas circunstancias, como la edad de los alumnos, favorecen que aquellos tengan una presencia mayor en los planteles escolares, mientras que en las de nivel secundario la cuestión se ha atendido poco.

Entre 2006 y 2008 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó en 20 instituciones secundarias mexicanas una investigación que tuvo dos objetivos. Por un lado, explorar de forma amplia algunos aspectos de la vida escolar a fin de conocer de forma detallada la manera en que se dan estos procesos; y, por otro, reflejar la complejidad y especificidad de los fenómenos estudiados considerando características contextuales y particulares de las escuelas, tales como la modalidad, los resultados de logro escolar y el tipo o nivel de contexto socioeconómico de los alumnos que atendían, para lo cual los acercamientos cualitativos y los estudios de caso cobran especial importancia pues permiten esta aproximación.

El principal eje de análisis del trabajo son las diferencias entre las escuelas secundarias de altos y bajos resultados¹ escolares, pues la participación de los padres de familia en las tres dimensiones de análisis que aquí se reportan configuran escenarios distintos en unas y otras. La información que se ofrece permite pensar que una mejor y más nutrida participación contribuye a potenciar procesos de cambio y mejora, que luego se traducen en altos resultados de logro escolar.

¹ Los resultados que se muestran en este artículo, recientemente publicados por el INEE, son una parte de los vinculados a la relación escuela-padres (HUERTA, 2010).

2. PARTICIPACIÓN PARENTAL EN LA ESCUELA. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y NORMATIVAS

La investigación sobre eficacia escolar reconoce que la participación de los padres, o la relación de estos con la escuela y su capacidad de involucrarse en los asuntos escolares, es uno de los factores que se asocian a mejores resultados, independientemente del contexto socioeconómico (MURILLO, 2000).

Algunos autores han identificado la relación que existe entre la teoría de la eficacia escolar y la mejora escolar, señalando que esta vinculación puede establecerse en dos sentidos: continuidad y complementariedad (MUÑOZ, 2010). Al respecto, el estudio de la participación de los padres se sustenta en las propuestas de ambas corrientes para plantear un marco de análisis que permita dar cuenta de cómo se da esta participación en las escuelas secundarias mexicanas.

Autores de la corriente teórica del cambio educativo y la mejora escolar también han identificado que dicha participación es un factor que contribuye a potenciar procesos de cambio o mejora en los planteles. Al respecto Epstein (1998, citado en FULLAN y STIEGELBAUER, 2000, p. 196) señala que:

Existe una evidencia consistente acerca de que el estímulo de los padres, las actividades que realizan, el interés en el hogar y su participación en la escuela afectan los logros de su hijo, aun después de tomarse en cuenta la capacidad de los alumnos y la posición socioeconómica de la familia.

En el mismo sentido, Rosenholtz (1989, citado en FULLAN y STIEGELBAUER, 2000), identificó la existencia de dos tipos de escuelas: las de aprendizaje empobrecido y las de aprendizaje enriquecido.

En las primeras constató que el punto central de la relación con los padres residía en la necesidad de que los mismos se involucraran en los contenidos que debían aprender sus hijos para así cubrir, de alguna forma, la ausencia de aprendizaje académico en el hogar. La visión que tenían los profesores sobre los padres constituía un punto fundamental en la relación por considerarlos parte esencial de la solución a los problemas de aprendizaje, a partir de lo cual desarrollaban acciones para favorecer y fortalecer la relación entre ambos. Asimismo, los docentes tenían concepciones poco favorables sobre la participación de los padres, consideraban que era imposible hacer algo con ellos y que la relación

resultaba conflictiva en muchas ocasiones, tampoco existía claridad sobre la función u objetivo de dicha participación ni se identificaba un sentido evidente a vincularse con ellos.

En México, la participación de los padres de familia en las escuelas –que como se aprecia puede darse en distintos ámbitos y con distinta intensidad en cada uno de ellos–, está contemplada desde hace ya bastante tiempo en la propia normativa que regula la prestación del servicio educativo en todos los niveles. En años recientes se ha incorporado el concepto de la participación social en la educación, lo que advierte que no solo los padres de familia sino también otros actores de la comunidad, puedan apoyar en la labor educativa del Estado.

La Ley General de Educación (LGE) prevé la participación de los padres de familia: en los artículos n.ºs 65 y 66 establece los derechos y obligaciones que tienen estos, y en el artículo n.º 67 lo relativo a la organización y objetivos de las asociaciones de padres de familia. Entre los derechos se enfatiza el de colaborar con las autoridades educativas para la superación de los educandos y el mejoramiento de los establecimientos escolares. Las obligaciones son correlativas: apoyar a los hijos en su proceso educativo y colaborar con las instituciones educativas en las actividades que estas realicen.

171

Sin embargo, la propia LGE señala que: «Las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos» (DOF, 2009). Esta disposición normativa contraviene el discurso político y expositivo que, al menos desde 1993, ha señalado la necesidad de que en las escuelas, en lo referente a su funcionamiento y verificación de resultados, esté presente la sociedad, incluyendo de forma directa a los padres de familia.

Así, se identifica un desacierto en la legislación nacional sobre la participación de los padres de familia y de la sociedad, hecho que obliga a reflexionar en torno a lo que el Estado debe hacer para promover y favorecer que la familia parental se involucre en la vida escolar, contribuya a mejorar la calidad de la educación y a vigilar el cumplimiento del quehacer educativo del Estado.

Las razones de la poca participación son varias; por un lado, la falta de una normativa clara y específica en torno a los aspectos en que los progenitores pueden participar y tomar decisiones; por el otro, la falta de orientaciones sobre qué debe hacer la escuela para realmente

involucrarlos; y finalmente, la ya señalada resistencia de algunos actores educativos, principalmente profesores y directores, a que los padres y la sociedad civil intervengan en la vida de las escuelas (OCE, 2008).

Los asuntos aquí planteados cobran especial relevancia en el marco de lo dicho por varios autores respecto de la importancia y necesidad de que los padres de familia se involucren y participen más, precisamente en los ámbitos pedagógicos (ROSENHOLTZ, 1989 citado en FULLAN y STIEGELBAUER, 2000; MARTINIELLO, 1999). Asimismo, está bien documentado por diversas líneas de investigación que ambas acciones por parte de los padres, participar en involucrarse en las escuelas a las que asisten sus hijos, se vinculan con mejores resultados de aprendizaje.

3. LOS ÁMBITOS PARA LA PARTICIPACIÓN PARENTAL

Son varios los ámbitos a partir de los cuales tradicionalmente los padres de familia han participado en las escuelas. Epstein, (1988, citado en FULLAN y STIEGELBAUER, 2000) identifica como principales los siguientes:

172

- En la escuela como organización: voluntariado o asistencia en las labores que demanda el plantel.
- En casa: en las actividades de aprendizaje a través de la ayuda en la realización de tareas o con clases particulares.
- En la comunidad en actividades de:
 - Promoción de la comunicación entre la comunidad y la escuela.
 - Participación en consejos escolares o asociaciones, relacionadas con el gobierno de la escuela.

Martiniello (1999) propone una taxonomía para clasificar los tipos de participación y apoyo de los padres a las escuelas, planteando que se llevan a cabo principalmente en los siguientes términos:

- Como responsables de la crianza: contribuyen a que los alumnos acudan a las escuelas en las mejores condiciones de salud física y emocional al asumir tareas que de origen son su responsabilidad.

- Como educadores: en esta categoría se agrupan todas las actividades relacionadas con el apoyo que ofrecen a los hijos en la realización de actividades académicas en el seno del hogar o propiamente fuera de la escuela.
- Como agentes de apoyo escolar: se inscriben aquí las aportaciones económicas, la dedicación de tiempo a la escuela, la realización de trabajos de apoyo a la infraestructura y mantenimiento, así como también el aporte de materiales.
- Como agentes con poder de decisión: al formar parte de consejos escolares consultivos y directivos.

A partir de estos autores y de la evidencia empírica que se obtuvo en el estudio, se establecieron algunas dimensiones que permiten dar cuenta de la participación de los padres de familia en las escuelas secundarias mexicanas.

- *Establecimiento de canales de comunicación.* Estrategias que se utilizan para informar sobre los eventos que tienen lugar en la escuela y la situación de los alumnos. Los medios de comunicación utilizados pueden ser: citatorios, mensajes, recados, carteles o periódicos murales, teléfono, internet o las visitas personales a los hogares de los alumnos.
- *Actividades que la escuela diseña para reunir a los padres.* Organización unilateral de acciones, ya sea con base en la normatividad o en la tradición escolar, que demandan la participación y asistencia de los padres. Se clasifican de la siguiente manera:
 - Información: reuniones periódicas o extraordinarias que se conforman de dos maneras: para informar sobre el desempeño académico de los alumnos y para comunicar el cumplimiento, o no, de sus compromisos escolares, como tareas, disciplina, responsabilidades otorgadas, entre otros.
 - Formación de padres: realización de talleres y/o pláticas sobre temas relacionados con la adolescencia, adicciones, salud y relaciones padres-hijos. Es común que este trabajo se desarrolle en espacios físicos y temporales específicos, que generalmente se han denominado Escuela para padres.

- Definición de metas y objetivos: convocatoria a padres de familia a fin de que expresen sus opiniones respecto a temas que tienen que ver con la planeación del trabajo de la escuela, proyectos especiales, entre otros, son, además, acciones que favorecen el ejercicio de su poder de decisión.
- *Roles desempeñados por los padres.* Conjunto de acciones que realizan los padres en las escuelas, ya sea respondiendo a una convocatoria del plantel o por iniciativa personal, y que configuran ciertos papeles que estos asumen en su relación con el plantel. Pueden ser los siguientes:
 - Sostenimiento económico. Los padres proveen recursos que las escuelas utilizan en gran medida para el mantenimiento de la infraestructura escolar, la organización de eventos (salidas, concursos, festivales) o la compra de materiales, entre otros.
 - Arreglo y mantenimiento de instalaciones. Atención mediante trabajo directo de las necesidades de reparación y mantenimiento de las instalaciones escolares en distintos momentos del ciclo lectivo, en respuesta al surgimiento de problemas o como parte de un programa anual. El cumplimiento de esta función es adicional y distinta a la aportación de dinero.
 - Apoyo al aprendizaje. Asistencia en el proceso de aprendizaje de los hijos mediante actividades que se realizan en el hogar, tales como brindar ayuda para la realización o revisión de tareas, proporcionando, entre otros elementos, materiales y recursos.
 - Toma de decisiones. Participación en asociaciones o comités en los cuales los padres tienen voz y voto en la toma de decisiones referidas tanto a temas de tipo organizativo como pedagógico.
 - Organización de actividades sociales: colaboración activa en la organización de eventos de tipo social o cultural, tales como festivales, concursos o ceremonias especiales.

4. PARTICIPACIÓN PARENTAL EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

A partir de estas dimensiones se analizaron los resultados obtenidos en el trabajo de campo mostrándolos a la luz de los dos grupos de escuelas que nos ocupan, es decir las de resultados altos y las de resultados bajos de aprendizaje.

TABLA 1
Escuelas participantes en el estudio

Grupo	Modalidad	N.º de caso	Entidad
Escuelas con resultados mayores a los esperados o de resultados altos (9 escuelas)	General	01	Hidalgo
		02	Quintana Roo
		05	Querétaro
		06	Chihuahua
	Técnica	09	Quintana Roo
		10	Hidalgo
		13	Querétaro
	Telesecundaria	17	Quintana Roo
		18	Aguascalientes
Escuelas con resultados promedio o de resultados esperados (6 escuelas)	General	07	Querétaro
		08	Aguascalientes
	Técnica	14	Hidalgo
		15	Quintana Roo
	Telesecundaria	19	Hidalgo
		20	Chihuahua
Escuelas con resultados menores a los esperados o de resultados bajos (5 escuelas)	General	03	Aguascalientes
		04	Chihuahua
	Técnica	11	Aguascalientes
		12	Chihuahua
		16	Querétaro

El trabajo de campo se desarrolló en 20 escuelas secundarias inscritas dentro de las tres principales modalidades en que se ofrece el servicio en México: generales, técnicas y telesecundarias. Para seleccionarlas se tomaron los puntajes obtenidos por cada escuela en la asignatura Español en las Pruebas Nacionales administradas por el INEE en el ciclo escolar 2004-2005, y se estableció su nivel de desempeño tomando en cuenta el contexto en donde se encuentran, de tal forma que los puntajes son relativos a las condiciones sociales de los alumnos y sus familias².

El resultado de esta selección permitió establecer tres grupos de escuelas: de resultados altos, de resultados esperados y de resultados bajos. En la tabla 1 se muestra la distribución de las escuelas en estos tres grupos, dando cuenta de la modalidad y la entidad federativa a la que pertenecían³.

La recopilación de información sobre la participación de los padres de familia se hizo mediante entrevistas individuales, grupos de enfoque y cuestionarios a padres, equipo directivo y alumnos. Asimismo, en el diario de campo se registró información de la vida escolar en un formato abierto. Los datos recuperados mediante este instrumento fueron de gran valor para la interpretación de los procesos atendidos en el estudio. Los hallazgos que se presentan en este documento buscan mostrar las diferencias entre los dos grupos de escuelas contrastantes: de resultados altos y de resultados bajos, a fin de ir tejiendo la evidencia respecto de cómo la participación de los padres de familia es distinta en cada uno de los grupos.

176

4.1 ESTABLECIMIENTO DE CANALES DE COMUNICACIÓN

El establecimiento de canales de comunicación efectivos –asunto que depende en primera instancia de la institución educativa–, es un factor imprescindible para que los padres de familia participen.

² Hay otras formas de establecer el nivel de logro de las escuelas: FERNÁNDEZ (2003) habla de tres métodos más: eficacia absoluta, que solo considera los resultados en bruto (sin considerar el contexto); eficacia incremental, que considera varias mediciones de los resultados en el tiempo; y el método combinado de Edmonds, que establece la medida en que se distribuye equitativamente el desempeño de los alumnos al interno de una institución.

³ Por cuestiones operativas solo se consideró acudir a cinco entidades del país: una del norte, tres del centro y una del sur.

4.1.1 Escuelas secundarias de resultados altos

En los establecimientos educativos de resultados altos las relaciones con los padres de familia se cimientan en canales de comunicación claros y efectivos, valorados positivamente por padres y actores escolares, que utilizan como principales medios los citorios, recados enviados con los alumnos y carteles que se publican en las mismas instituciones.

No obstante, se identificó que en cuatro escuelas secundarias de este grupo además de estos medios se emplean en forma ocasional algunos otros, como las visitas a los hogares de los alumnos, principalmente de aquellos que han reprobado, que están en riesgo de deserción o que registran ausencias constantes. Tres de estos cuatro colegios se ubican en comunidades urbanas y uno en una comunidad rural; así, la práctica de visitar los hogares no obedece únicamente a la facilidad para hacerlo, como puede suponerse en las comunidades rurales, pequeñas y en las cuales la gente se conoce.

A partir de lo observado y registrado en el diario de campo se identificó que los actores escolares –directores, subdirectores, docentes y personal escolar– han construido una conciencia amplia sobre la importancia de comunicarse con los padres de familia en situaciones preocupantes como las antes señaladas.

Sin embargo, en algunos planteles es reconocida tanto por progenitores como por las autoridades, la necesidad de mejorar la comunicación y los canales empleados, incluso comentan que su espectro se puede ampliar a partir del uso de internet, pero son enfáticos al señalar que lo que realmente necesitan es comunicarse con mayor frecuencia.

Lo encontrado en estas instituciones de resultados altos coincide con lo reportado por un estudio de Chile (UNICEF, 2004) en 14 escuelas efectivas ubicadas en sectores de pobreza. En todas se identificó que existen vínculos con los padres, flujo de información respecto a lo que se hace en la escuela y sus objetivos, y una política de puertas abiertas, situación que favorece el acercamiento con profesores y directivos, y la estimulación de la participación de las familias en la escuela en ámbitos que tradicionalmente no se les conceden, como son las actividades pedagógicas.

Es destacable que, al margen de las discusiones sobre lo que les corresponde a los padres de familia hacer en la institución educativa, aquellos de escuelas de resultados altos se perciben como un agente que puede y debe participar.

4.1.2 Escuelas secundarias de resultados bajos

En México, en los establecimientos educacionales de nivel secundario de resultados bajos se observa que la comunicación que ha logrado establecerse con los padres es escasa, pese a utilizar otras estrategias escritas para comunicarse, como por ejemplo hojas en las que se reporta mensualmente el cumplimiento del trabajo de los alumnos, así como el establecimiento y conocimiento generalizado de un calendario de actividades.

Los padres de familia de este grupo refieren que la escuela se comunica con ellos principalmente en las juntas bimestrales para la entrega de boletas de calificaciones, ante lo cual señalan la necesidad de que aumente la frecuencia de la comunicación, se personalice y se establezca también sobre otros asuntos, así como de que se empleen mejores estrategias que las utilizadas hasta el momento. Sugieren, como queda expresado en la cita, que haya mejor organización y sean más las ocasiones en que se reúnan:

— **Madre de familia:** Entonces, a veces, también cuando reprobaban o cuando van bajos, es difícil comunicarse con los maestros. Nos dicen que los maestros están a la hora que nosotros queramos ¡y eso no es cierto! Aparte, hay algunos maestros que sí se molestan un poco si va uno a preguntarles [...] si yo no pregunto ¡nadie me dice nada! Solo nos informan cuando se da el caso de venir a firmar boletas (Caso 16).

CUADRO 1
Hallazgos sobre la comunicación

Escuelas de resultados altos	Escuelas de resultados bajos
Comunicación frecuente y con canales claros y efectivos. Conciencia amplia de las escuelas sobre la importancia de comunicarse con los padres. Reconocimiento, tanto de los padres como de la escuela de que hay que mejorar la comunicación.	Comunicación escasa. Las escuelas no tienen disposición para escuchar las demandas de los padres. Los padres demandan mayor comunicación-información por parte de la escuela.

A manera de síntesis se ofrece al final de cada dimensión un cuadro que permite al lector advertir los hallazgos más relevantes en cada uno de los grupos de escuelas que se están analizando, al mismo tiempo que ver las diferencias entre ellas.

4.2 ACTIVIDADES QUE SE ORGANIZAN PARA LOS PADRES

Entre los diversos objetivos planteados por la comunicación que establece la escuela con los padres de familia está el de convocarlos a participar en ciertas actividades, las más frecuentes de las cuales son las juntas escolares para la entrega de calificaciones.

Tanto en las escuelas de resultados altos como en las de resultados bajos las actividades que se organizan son básicamente informativas y tienen dos finalidades: la entrega de calificaciones y la asistencia a las escuelas para vivir los procesos que se desarrollan al interior de las mismas.

En cuatro escuelas secundarias, una de resultados bajos y tres de resultados altos, se implementan visitas de los padres de familia para conocer el desempeño de los alumnos en un día normal de clases, a fin de apoyarlos en la casa, buscando con ello que sean partícipes activos en la educación de sus hijos.

Pese a que esta práctica se identifica solo en cuatro establecimientos, llama la atención el hecho de que se realice en un nivel donde los padres se encuentran más alejados de la escuela y los alumnos quieren sentirse libres de la observación paterna; sin embargo, los padres la valoran como favorable y manifiestan el efecto positivo que dicha práctica tiene en los alumnos.

Con relación a la formación de padres se identificó la programación de talleres o pláticas que se efectúan en siete de las nueve escuelas secundarias de resultados altos, pero también en cuatro de las cinco de resultados bajos, situación que, en este punto, las pone prácticamente en un plano de igualdad.

No obstante, en las escuelas de resultados bajos es notoria la demanda de los padres en el sentido de que se ofrezcan más pláticas o talleres, pues están concientes de que así obtendrán herramientas que les permitan ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje y lograr mejores resultados. Pese a que los directores señalan que las actividades

mencionadas se realizan, su frecuencia y efectividad parece no satisfacer las necesidades de los padres de familia, pues son enfáticos al solicitarlas, según se advierte en las siguientes citas.

— **Madre de familia:** Antes daban, por ejemplo, clases así con psicólogos en la escuela para padres... y sí, veníamos muchos, y ahora ya no hay nada de eso, nada de participación para padres, este año ya no hubo nada (Caso 11).

— **Entrevistador:** ¿Alguien más quiere comentarnos qué les parecen las actividades que organiza la escuela?

— **Madre de familia:** Antes había más actividades, había con personal con estudios. Nos venían a dar pláticas sobre alcoholismo, drogadicción, y ahora ya no hay, ahora ya nada más para firmar boletas (Caso 11).

Estos hallazgos son coincidentes con los reportados por Aristimuño y Lasida (2003) en Uruguay; identifican que se invita a los padres a participar en actividades exclusivas, comúnmente en Escuela para padres, espacios en los que se ofrecen pláticas o talleres sobre temas relacionados con los adolescentes, y en algunas ocasiones son los propios padres quienes demandan esta actividad.

180

Finalmente, la definición de metas y objetivos escolares es una actividad a la cual algunas escuelas secundarias convocan a los padres de familia para quienes participar en ellas supone una colaboración más compleja y sustantiva. En términos de Martiniello (1999) serían «agentes con poder de decisión».

La evidencia muestra que solamente en tres de las veinte escuelas secundarias, una de resultados bajos y dos de resultados esperados, los directivos refieren convocar a los padres de familia a participar en la toma de decisiones relativas al aprovechamiento escolar, el mantenimiento del edificio escolar y la organización de ciertas actividades.

— **Director:** [...] tomamos en cuenta a los padres de familia como el apoyo para resolver nuestras actividades, como concursos, la salida de los alumnos (festejo que se hace al egresar los alumnos de tercer grado) y algunos problemas básicos como es la manutención de la papelería en la Dirección, los instrumentos de los trabajadores de apoyo, el material de apoyo, el material de aseo. Entonces vamos planeando también conjuntamente con el personal docente, y con los padres de familia (Caso 09).

4.3 FUNCIONES QUE DESEMPEÑAN LOS PADRES

De manera un tanto contradictoria con respecto a las actividades que las escuelas organizan para los padres, se identificó que estos acuden en bastantes más ocasiones a realizar determinadas actividades. En todas las escuelas se privilegian funciones asociadas a la prestación de ayuda, económica o de trabajo, para resolver problemas específicos en los planteles. Coincidiendo esto con lo encontrado en la Encuesta Nacional sobre Educación Básica en el año 2000 (CONAPASE, 2007) sobre la percepción tanto de los profesores como de los padres de familia con referencia a que las actividades que estos últimos realizan son limitadas, centrándose en acciones de limpieza y mantenimiento de las instalaciones y en la asistencia a ciertos eventos que se organizan. En este sentido, las funciones por ellos desempeñadas en las escuelas secundarias visitadas hablan, en buena medida, del tipo de relación y de las acciones que organizan los planteles para involucrarlos en la vida escolar.

Cabe mencionar que para este apartado se recuperó información del cuestionario para padres de familia, la cual se condensó mediante índices. El procedimiento para calcular dichos índices fue promediar la sumatoria de las respuestas afirmativas (en el caso de reactivos con escala dicotómica), y los valores asignados a las opciones en escalas ordinales, entre el número de variables incluidas.

Se identificó que de manera independiente al resultado de aprendizaje, alto o bajo, en todas las escuelas el papel principal que desempeñan los padres es el sostenimiento económico. Las aportaciones de las familias representan el principal ingreso monetario con el que se cubren los gastos anuales de mantenimiento, compra de material y reparación de equipos.

En el marco de la responsabilidad del gobierno mexicano de ofrecer educación gratuita solo se hace cargo de brindar el espacio físico (edificio), retribuir a los docentes y personal escolar por el trabajo que realizan, pero no de la operatividad cotidiana de los planteles educativos, por lo cual las escuelas recurren a solicitar el apoyo de los padres de familia.

Una de las diferencias identificadas entre las escuelas de resultados altos y las de resultados bajos es la realización de actividades de apoyo directo en la elaboración de tareas. El índice «Apoyo en casa para tareas» se conformó a partir de las siguientes variables: revisión de

tareas, apoyo en la elaboración de tareas en casa, y apoyo en la búsqueda de información que se necesita para hacer la tarea. Se comprobó que son ligeramente menos los padres cuyos hijos asisten a las escuelas secundarias de resultados altos quienes realizan las actividades que conforman este índice –60% contra 65%– respecto de los padres cuyos hijos asisten a las escuelas de resultados bajos. Asimismo, fue ligeramente mayor el puntaje de los padres de escuelas de resultados altos en el índice de participación en estas actividades (0,88 y 0,85 respectivamente). Sin embargo, en ambos casos el nivel de participación en este tipo de actividades es bajo.

Circunstancias que posiblemente expliquen estos hallazgos son, además de la disposición de tiempo para la interacción con los hijos, contar con las competencias académicas que esta actividad demanda, es decir conocer los temas, tener la posibilidad de plantear ejercicios sobre los mismos y capacidad para explicar; carecer de estas competencias dificulta la participación de los progenitores en el proceso de aprendizaje. Al respecto, cabe mencionar que en cinco escuelas de resultados altos los alumnos pertenecen a familias de contexto socioeconómico y cultural bajo, situación que quizá contribuya a que los padres de familia no puedan realizar el apoyo de forma amplia en actividades como las mencionadas en este párrafo.

182

El cuadro 2 muestra los principales hallazgos de esta dimensión. Como se advierte, son más las funciones que desempeñan los padres de familia cuyos hijos asisten a escuelas de resultados altos.

CUADRO 2
Hallazgos sobre los roles desempeñados por los padres

Escuelas de resultados altos	Escuelas de resultados bajos
<p>Función principal: sostenimiento económico.</p> <p>En la mitad de estas escuelas se desempeñan otras funciones, principalmente vinculadas al arreglo y mantenimiento de la infraestructura escolar y al apoyo al aprendizaje.</p> <p>Poco apoyo parental en el hogar para la realización de tareas.</p>	<p>Función principal: sostenimiento económico.</p> <p>Frecuentemente los padres motivan a sus hijos respecto de los beneficios de la escuela.</p>

En el caso de las escuelas de resultados bajos es destacable que los padres conversan y realizan ciertas prácticas encaminadas a motivar e interesar a sus hijos en su preparación académica, incluso ligeramente

con mayor frecuencia que los padres de alumnos en escuelas de resultados altos. Este dato sugiere líneas de investigación que permitan explicar el hecho.

5. CONCLUSIONES

Se identificó en este estudio una relación positiva entre la cantidad de actividades y funciones que desempeñan los padres en las escuelas con el mejor rendimiento académico que, en general, logran obtener sus alumnos. Las escuelas con resultados altos académicos organizan más actividades para los padres de familia, y estos por su parte, se involucran en más y diversas maneras con los planteles, en comparación con las escuelas de bajos resultados.

Pareciera, entonces, que el hecho de involucrar más y de mejor manera a los progenitores en las actividades escolares promueve un cambio hacia la mejora escolar. Las escuelas secundarias, los actores escolares y las autoridades educativas en su conjunto, podrían tomar la decisión de probar esta fórmula, que por otra parte, no demanda una inversión considerable de recursos económicos, aunque sí de ingenio, voluntad y entusiasmo para hacer partícipes activos a los padres de familia en la dinámica de los centros escolares.

Es una línea de investigación prometedora la que pueda afirmar con contundencia y precisión que la participación de los padres realmente es un elemento que contribuye a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

La participación de los padres en las escuelas secundarias visitadas necesita recorrer un largo camino para progresar hacia una relación de intercambio entre la escuela y la familia parental, basada en el compromiso y la mejora, en aras de tener impacto efectivo en el aprovechamiento de los alumnos.

Lograr que los padres se involucren en los centros escolares representa un área de oportunidad no solo para las escuelas sino para los tomadores de decisiones, para la política educativa nacional, dado que se pueden impulsar iniciativas y propuestas con el objetivo de que cada secundaria fortalezca la relación que tiene con los padres de sus alumnos, los convierta en aliados en la tarea educativa y se canalicen los

esfuerzos en un verdadero mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de los discentes de nivel secundario en México. No sobra señalar que algunas de las escuelas secundarias participantes en este estudio han dado pasos importantes en este sentido, y la evidencia es contundente en ello.

Una mayor participación de los padres de familia no se limita, en el marco de un discurso de participación social y democracia, a que acudan más veces a las escuelas, sino que mantengan una presencia más sustantiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTIMUÑO, A. y LASIDA, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- CONSEJO NACIONAL DE PARTICIPACIÓN SOCIAL (CONAPASE) (2007). *Estudios de evaluación sobre participación social en la educación*. Síntesis recuperada el 5 de junio de 2009. Disponible en: <www.conapase.sep.gob.mx:7069/.../Estudios_de_Evaluacion.pdf>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada en el DOF el 22 de junio de 2009. Disponible en: <<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>> [consulta: julio de 2009].
- FERNÁNDEZ, T. (2003). *Contextualización sociocultural de las escuelas de la Muestra de Estándares Nacionales (1998-2002)*. México: INEE.
- FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- HUERTA, E. (2010). «La relación escuela-padres en las secundarias mexicanas», en *Cuaderno de Investigación n.º 34*. México: INEE. Disponible en: www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/resultados-de-investigacion/cuadernos-de-investigacion/4624.
- MARTINIELLO, M. (1999). «Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina», en *Development Discussion Paper n.º 79*. Harvard Institute for International Development, Harvard University.
- MURILLO, J. (2000). *La investigación sobre eficacia escolar en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC).
- MUÑOZ, G. (2010). *Mejora y eficacia escolar. Aportaciones conceptuales generales y panorama de los estudios en México*. Manuscrito inédito.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN (OCE) (2008). *Participación social en educación*. Disponible en: www.observatorio.org/comunicados/EducDebate10_ParticipationSocial.html [consulta: julio de 2009].

UNICEF-GOBIERNO DE CHILE (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-UNICEF.

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS

EL EFECTO DEL TIEMPO EN LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO

Gustavo Rubinsztein *

Miguel Palacios **

SÍNTESIS: En general, las organizaciones miden con criterios estáticos la evaluación que sobre la calidad del servicio hacen los consumidores y, con el fin de identificar los aspectos que pueden modificarse para mejorar la calidad percibida del servicio, determinan cuáles son las dimensiones de este que tienen mayor incidencia en dicha percepción. El presente trabajo demuestra que el peso de los factores que determinan la evaluación varía en el tiempo a medida que se profundiza en la relación con el proveedor del servicio. Es decir, que la calidad del servicio es un fenómeno dinámico y no estático, como se venía considerando hasta ahora, lo cual tiene importantes implicancias para la gestión de los servicios educativos.

Palabras clave: calidad del servicio; estudio longitudinal; educación superior.

189

O EFEITO DO TEMPO NA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO

SÍNTESE: Em geral, as organizações medem com critérios estáticos a avaliação que os consumidores fazem sobre a qualidade do serviço e, a fim de identificar os aspectos que podem ser modificados para melhorar a qualidade percebida do serviço, determinam quais são as dimensões deste que tem maior incidência nesta percepção. O presente trabalho demonstra que o peso dos fatores que determinam a avaliação varia no tempo, na medida em que se aprofunda na relação com o provedor do serviço. Isto é, que a qualidade do serviço é um fenômeno dinâmico e não estático, como se vinha considerando até agora, o qual tem importantes implicações para a gestão dos serviços educativos.

Palavras-chave: qualidade do serviço; estudo longitudinal; educação superior.

* Coordinador académico de Marketing en la Universidad ORT Uruguay.

** Profesor de Administración de empresas, Creación de empresas y Marketing en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España.

THE IMPACT OF TIME ON THE PERCEPTION OF EDUCATIVE SERVICE QUALITY

ABSTRACT: Usually, organizations use static indicators to assess their customers' perception of service quality. With the purpose of identifying which aspects can be modified in order to improve the perception of service quality, they determine which parts of the service have more impact on the before mentioned perception. This paper proves that the weight of the factors that determine the assessment changes with time, as the relationship with the service provider becomes stronger. In other words, service quality is a dynamic phenomenon. Contrary to current beliefs, it is not a static phenomenon, and that entails great issues concerning educative services.

Keywords: service quality; longitudinal study; higher education.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien existen numerosos estudios sobre la percepción que de la calidad del servicio tiene el consumidor y, más específicamente, sobre los factores o dimensiones del servicio de mayor incidencia en la misma (ATHIYAMAN, 2000; Boyi, 2006), el enfoque de estos análisis ha sido predominantemente estático y no permite entender la evaluación de la calidad como un fenómeno que difiere en el tiempo (BOLTON y DREW, 1991, pp. 1-9). No obstante, como han demostrado Dagger y Sweeney (2007, pp. 22-42) para los servicios de cuidado de la salud, los atributos considerados en la evaluación global de la calidad del servicio pueden diferir entre los nuevos y los antiguos consumidores, por lo que es necesario desarrollar estudios longitudinales que comprendan más acabadamente el dinamismo de la formación de la calidad del servicio. Esto es especialmente relevante para el sector de la educación superior, donde existe escasa evidencia empírica sobre el dinamismo de la calidad percibida del servicio (HILL, 1995, pp. 10-21).

Para este sector específico, además, las investigaciones señalan que las recomendaciones personales constituyen el medio de mayor impacto en la elección de una universidad (BOYI, 2006) y que la calidad percibida del servicio tiene un efecto directo en la intención a recomendar la universidad, incluso un efecto superior al provocado por la satisfacción con el servicio (ATHIYAMAN, 1997, p. 528; 2000). De esta forma, entender cómo se construye la calidad percibida del servicio resulta especialmente clave en la gestión de los servicios educativos: si no se entiende cómo hacer un servicio educativo de calidad se corre el riesgo de no ser recomendado y, por lo tanto, no ser elegido como universidad.

Con el objetivo de dar respuesta a esta necesidad, el presente trabajo pretende generar conocimiento sobre el efecto del tiempo en la formación de la calidad percibida del servicio educativo. Específicamente busca responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son y cómo evolucionan en el tiempo –en dirección y en magnitud– los atributos del servicio que más inciden en la formación de la percepción de la calidad del servicio en una institución de educación superior?

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En general, cuando un estudiante ingresa a la universidad tiene una actitud inicial –ya sea buena o mala– frente al servicio y ciertas expectativas o predicciones de lo que cree que realmente sucederá cuando lo experimente. Esta instancia es clave para pensar el fenómeno de formación de la calidad percibida del servicio en el sector educativo, justamente porque es el momento en el que el estudiante, como consumidor, toma contacto con el servicio adquirido. Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿cambiarán las expectativas a medida que el estudiante avance en su carrera? ¿Lo que resulta importante para evaluar la calidad del servicio al inicio de la relación cambia con el correr del tiempo? ¿Es la calidad percibida del servicio educativo un fenómeno esencialmente «dinámico»?

Si bien las investigaciones y conclusiones sobre el efecto del tiempo en la percepción de los servicios son todavía incipientes (DAGGER y SWEENEY, 2007, pp. 22-42), existen estudios específicos que señalan la posibilidad de un fenómeno dinámico en servicios. Mittal, Katrichis y Kumar (2001, pp. 343-356), por ejemplo, encontraron que las variables de incidencia en la determinación de la satisfacción del consumidor cambian a lo largo del tiempo en el caso de las tarjetas de crédito.

Dagger y Sweeney (2005), por otro lado, desarrollaron una investigación sobre el sector de cuidado de la salud que examina el efecto del tiempo en las percepciones de calidad del servicio y, en particular, el peso y variación de los atributos de la calidad a lo largo de la duración de la relación con el proveedor del servicio. Los autores encontraron que la incidencia de algunos atributos decrece con el tiempo, mientras que otros aumentan o se mantienen estables. El peso de «resultado esperado del servicio» y «la experiencia del doctor», por ejemplo, crecen significativamente con el tiempo, lo que sugiere que se debe poner foco

en ellos, especialmente en las estrategias de retención de clientes, mientras que los atributos «tangibles» y las «operaciones» decrecen con el tiempo y, por lo tanto, son más importantes para los nuevos consumidores y las estrategias de captación de clientes. En definitiva, Dagger y Sweeney demostraron que los *drivers* de la calidad percibida varían a medida que madura la relación.

Otra investigación en esta línea es la realizada por Hill (1995, pp. 10-21) sobre el dinamismo de la calidad percibida del servicio en el ámbito de la educación superior. Con una muestra de 56 estudiantes durante el lapso de tres años, Hill exploró el dinamismo de la importancia de diferentes factores del servicio en la formación de la calidad global del servicio. Para ello tomó en cuenta una unidad de análisis mayor que la dimensión estrictamente educativa, que comprende otras dimensiones del servicio, como ser el servicio financiero que se le brinda al estudiante, servicios de acomodamiento y de búsqueda de empleo en la bolsa de trabajo, entre otros.

192

Hill observó que entre el primer y segundo año existen diferencias significativas en relación a la importancia de los factores del servicio «contacto personal con el plantel académico» e «instalaciones de computación». Ambos son percibidos con menor importancia en el segundo año frente al primero, es decir, que pierden relevancia en el primer. Por el contrario, los «servicios financieros» ganan importancia durante el primer período, mientras que durante el segundo período son otros los factores determinantes de la calidad. En el segundo año adquieren mayor importancia factores como el «*feedback* del desempeño del estudiante», «experiencia laboral», «bolsa de trabajo» y «*welfare service*». Durante el tercer año, por el contrario, la importancia vuelve a crecer para las dimensiones «bolsa de trabajo», «*welfare*» y «servicios financieros» y decrece para las «instalaciones informáticas». En definitiva, la investigación exploratoria de Hill (1995, pp. 10-21) señala que el servicio básico educativo parece ser más estático, menos dinámico, en cuanto a la evolución de la importancia de todos los factores que determinan la calidad global del servicio, mientras que los servicios periféricos o complementarios a la educación parecen ser más dinámicos en el tiempo.

Ahora bien, pese a que dicha investigación analiza la dirección de los cambios de los atributos señalando tanto los que aumentan su gravitación como los que la disminuyen, no agrega conocimiento sobre la magnitud de dichos cambios. En este sentido, si bien aporta información

sobre la forma en que evolucionan los atributos determinantes de la calidad del servicio en el tiempo, es necesario profundizar en el tema. Las investigaciones de Dagger y Sweeney (2005; 2007, pp. 22-42), por otro lado, abordan esta relación en dos momentos del tiempo analizando nuevos y antiguos pacientes, señalando la necesidad de investigar el dinamismo de la formación de la calidad con una metodología longitudinal en base a un panel. Esta es, justamente, la propuesta del presente artículo.

3. METODOLOGÍA

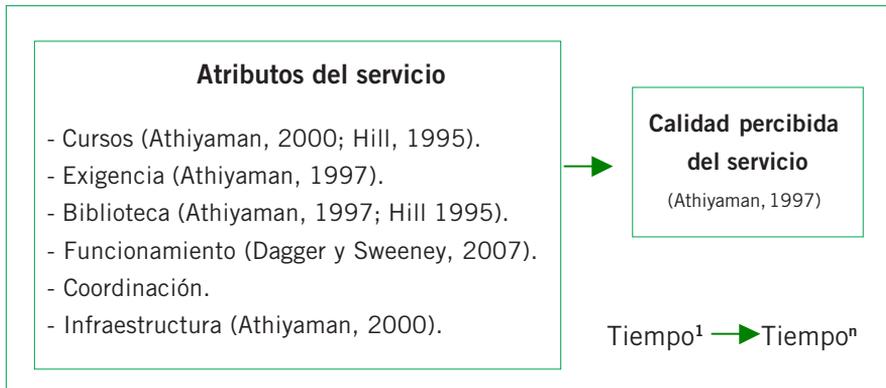
Este trabajo propone una adaptación para el sector educativo del modelo de Dagger y Sweeney (2007, pp. 22-42) (ver figura 1) que utiliza como referente empírico la educación superior y define «calidad percibida» de la carrera como la evaluación global que realiza un estudiante del grado de excelencia del servicio que ha experimentado (ATHIYAMAN, 1997, p. 528).

Los atributos del servicio que contempla este modelo de investigación propuesto integran tanto los atributos específicos del servicio básico educativo (como son los cursos, biblioteca, exigencia) como los que son dimensiones del servicio periférico que soportan la educación (infraestructura, coordinación, funcionamiento operativo). Específicamente:

- *Funcionamiento operativo*: capacidad de la organización para la administración del curso, cumplimiento con los plazos pre-establecidos y entrega de materiales en tiempo y forma.
- *Coordinación*: habilidad del personal de contacto y del coordinador de la carrera para brindar atención personalizada al estudiante.
- *Infraestructura*: estado de las infraestructuras del local en cuanto al confort de su mobiliario, disponibilidad de espacios amplios e iluminación y mantenimiento físico.
- *Exigencia*: nivel de exigencia relacionado con la carga de trabajo, esfuerzo necesario y dificultad de los contenidos para lograr el aprendizaje.

- *Biblioteca*: cantidad de libros, material bibliográfico, etc., disponible para los alumnos y capacidad del personal del área para brindar un trato amable.
- *Cursos*: contenido y metodología que generan aprendizaje.

FIGURA 1
Modelo de investigación



194

Fundamentado en este modelo de investigación se realizó un estudio longitudinal de los datos secundarios disponibles de la base de encuestas semestrales regulares de evaluación de los servicios brindados por la Universidad ORT Uruguay, seleccionando 282 casos de todos los estudiantes de pregrados de la cohorte 2003 que respondieron a la encuesta durante un lapso de tres años consecutivos (seis períodos).

La denominada *encuesta final* mide, básicamente, las percepciones de desempeño del servicio y es de carácter similar a las encuestas SERVPERF de Cronin y Taylor (1992, pp. 55-68) y UNISERQUAL de Athiyaman (2000). Se realiza en línea semestralmente, autoadministrada y con carácter obligatorio para inscribirse a los exámenes de los cursos. Las escalas que utiliza para evaluar los atributos del servicio van de 0 a 6 y son las siguientes: Deficiente - Mala - Regular - Ni buena ni mala - Buena - Muy buena - Excelente.

Se usaron, además, regresiones lineales múltiples con el fin de analizar el efecto conjunto de diferentes dimensiones en el tiempo e identificar el peso o importancia de dichas dimensiones en la calidad percibida del servicio. Se utilizó para ello el *software* estadístico STATA Statistics/data analysis versión 9.2.

4. RESULTADOS

4.1 APROXIMACIÓN ESTÁTICA

En primer lugar, se analizó con una aproximación estática el peso que tienen las diferentes dimensiones del servicio en la formación de la percepción de la calidad global del mismo. Para ello, se tomó el total de las observaciones de los seis períodos relevados de manera de simular conseguir observaciones de estudiantes de cada semestre en un mismo corte. Para ver el efecto conjunto de las diferentes dimensiones en la calidad percibida se propuso el siguiente análisis de regresión lineal múltiple (1):

(1) **Calidad** = A_0 + A_1 x Funcionamiento + A_2 x Cursos + A_3 x Coordinación + A_4 x Infraestructura + A_5 x Exigencia + A_6 x Biblioteca

TABLA 1
Regresión calidad-atributos del servicio, total período

Observaciones	1345					
F(6, 1338)	= 190.42					
Prob > F	= 0.0000					
R-squared	= 0.4606					
Root MSE	= 0.69934					
Atributos	Coficiente	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf.	Interval]
Funcionamiento	0.2838130	0.0200383	14.16	0.000	0.2445031	0.3231229
Cursos	0.3734541	0.0280433	13.32	0.000	0.3184405	0.4284678
Coordinación	0.0145765	0.0149727	0.97	0.330	-0.014796	0.0439490
Infraestructura	0.1258572	0.0200973	6.26	0.000	0.0864316	0.1652828
Exigencia	0.1360743	0.0187514	7.26	0.000	0.099289	0.1728596
Biblioteca	0.0287865	0.0229881	1.25	0.211	-0.0163101	0.0738831
_constante	0.1628844	0.1698302	0.96	0.338	-0.170278	0.4960468

Según los resultados obtenidos (ver tabla 1), el modelo resultante explica el 46% de la varianza de la calidad percibida del servicio. Los atributos del servicio coordinación y de los servicios de atención de biblioteca no son significativos estadísticamente ($p > 0,1$) y tienen una influencia nula en la calidad percibida del servicio (A_3 y $A_6 = 0$). Demuestran, además, que lo más relevante en la formación de la calidad percibida del servicio es la evaluación de los cursos ($A_2 = 0,37$), seguida de la dimensión del funcionamiento operativo del servicio ($A_1 = 0,28$). Las dimensiones de segunda importancia y con similar peso son la exigencia de la carrera ($A_5 = 0,14$) y la infraestructura ($A_4 = 0,13$). Es decir que, a nivel general, los cursos influyen el triple que la infraestructura, y el funcionamiento operativo, el doble que la exigencia de la carrera.

En este sentido, una mejora en un punto en la evaluación de los cursos impacta tres veces más en la calidad percibida del servicio que una mejora de un punto en la infraestructura; y una mejora de un punto en la evaluación del funcionamiento operativo impacta el doble en la calidad del servicio que una mejora de un punto en la exigencia de la carrera. Sin embargo, una mejora en la percepción del desempeño de la coordinación o atención de biblioteca no tendría ningún efecto en la calidad percibida del servicio. En definitiva, los datos sugieren que mientras algunos atributos del servicio tienen un peso determinante en la formación de la calidad percibida del servicio, otros son de importancia secundaria, y otros, irrelevantes.

4.2 ANÁLISIS DINÁMICO

En segundo lugar, se analizó el peso de los atributos del servicio en el tiempo. En particular, se investigó si las dimensiones que más impactan en la formación de la calidad percibida del servicio se mantienen constantes o evolucionan en el tiempo. Para hacer este análisis dinámico se implementó un modelo de regresión lineal similar al propuesto por Mittal, Katrichis y Kumar (2001, pp. 343-356) para estudiar los atributos que más inciden en la satisfacción con un servicio en el tiempo. El modelo permite analizar el efecto conjunto de las diferentes dimensiones del servicio en la formación de la percepción de la calidad del servicio en el tiempo, así como su grado de significación estadística (2):

196

(2) **Calidad percibida** = $A_0 + B_1 \times \text{Cursos} + B_2 \times \text{Cursos} \times \text{Time}_2 + B_3 \times \text{Cursos} \times \text{Time}_3 + B_4 \times \text{Cursos} \times \text{Time}_4 + B_5 \times \text{Cursos} \times \text{Time}_5 + B_6 \times \text{Cursos} \times \text{Time}_6 + C_1 \times \text{Funcionamiento} + C_2 \times \text{Funcionamiento} \times \text{Time}_2 + C_3 \times \text{Funcionamiento} \times \text{Time}_3 + C_4 \times \text{Funcionamiento} \times \text{Time}_4 + C_5 \times \text{Funcionamiento} \times \text{Time}_5 + C_6 \times \text{Funcionamiento} \times \text{Time}_6 + D_1 \times \text{Exigencia} + D_2 \times \text{Exigencia} \times \text{Time}_2 + D_3 \times \text{Exigencia} \times \text{Time}_3 + D_4 \times \text{Exigencia} \times \text{Time}_4 + D_5 \times \text{Exigencia} \times \text{Time}_5 + D_6 \times \text{Exigencia} \times \text{Time}_6 + E_1 \times \text{Biblioteca} + E_2 \times \text{Biblioteca} \times \text{Time}_2 + E_3 \times \text{Biblioteca} \times \text{Time}_3 + E_4 \times \text{Biblioteca} \times \text{Time}_4 + E_5 \times \text{Biblioteca} \times \text{Time}_5 + E_6 \times \text{Biblioteca} \times \text{Time}_6 + F_1 \times \text{Coordinación} + F_2 \times \text{Coordinación} \times \text{Time}_2 + F_3 \times \text{Coordinación} \times \text{Time}_3 + F_4 \times \text{Coordinación} \times \text{Time}_4 + F_5 \times \text{Coordinación} \times \text{Time}_5 + F_6 \times \text{Coordinación} \times \text{Time}_6 + G_1 \times \text{Infraestructura} + G_2 \times \text{Infraestructura} \times \text{Time}_2 + G_3 \times \text{Infraestructura} \times \text{Time}_3 + G_4 \times \text{Infraestructura} \times \text{Time}_4 + G_5 \times \text{Infraestructura} \times \text{Time}_5 + G_6 \times \text{Infraestructura} \times \text{Time}_6$,

en el cual $\text{Time}_i = 1$ cuando $\text{time} = i$ y es $= 0$ en los otros casos.

Según los datos obtenidos (ver tabla 2), este modelo explica el 48% de la varianza de la calidad percibida del servicio en el tiempo. Se observa que los cursos son el atributo más importante al inicio de la

relación ($B1 = 0,53$) y que dicho peso no cambia significativamente ($p > 0,1$) en los primeros tres semestres ($B2$ y $B3 = 0$). Es decir que una mejora de un punto en la evaluación de los cursos tiene un impacto de 0,53 en la calidad percibida del servicio y que mantiene el grado de intensidad independientemente de si dicha mejora se produce en el primer, segundo o tercer semestre (ver figura 1). A partir del cuarto semestre los cursos pierden peso ($B4, B5, B6 < 0$) e impactan cada vez menos en la formación de la calidad percibida del servicio (significativo a $p < 0,1$). Su importancia decae hasta llegar a un peso de 0,2 (ver figura 2).

Respecto al atributo funcionamiento del servicio, se observa que comienza con un peso importante al inicio de la relación ($C1 = 0,19$) que no evoluciona significativamente ($p > 0,1$) en el segundo semestre ($C2 = 0$). Pero en el tercer semestre el funcionamiento incrementa su peso ($C3 = 0,21$) de manera significativa ($p < 0,1$) llegando a un valor de 0,4. Luego dicho peso decae pero muy levemente ($C4 = 0,16$; $C5 = 0,14$; $C6 = 0,1$) hasta alcanzar en el sexto semestre una intensidad de 0,29 (ver figura 2).

En definitiva, la importancia del atributo funcionamiento del servicio en la formación de la calidad percibida del servicio es prácticamente igual a la de los cursos en etapas avanzadas de la relación (a partir del cuarto semestre). Por otro lado, el atributo exigencia de la carrera tiene una importancia menor de carácter secundario para la formación de la calidad ($D1 = 0,13$) y, a diferencia de los anteriores, no varía significativamente ($p > 0,1$) a medida que avanza la relación ($D2 = D3 = D4 = D5 = D6 = 0$).

FIGURA 2
Atributos determinantes de la calidad del servicio en el tiempo

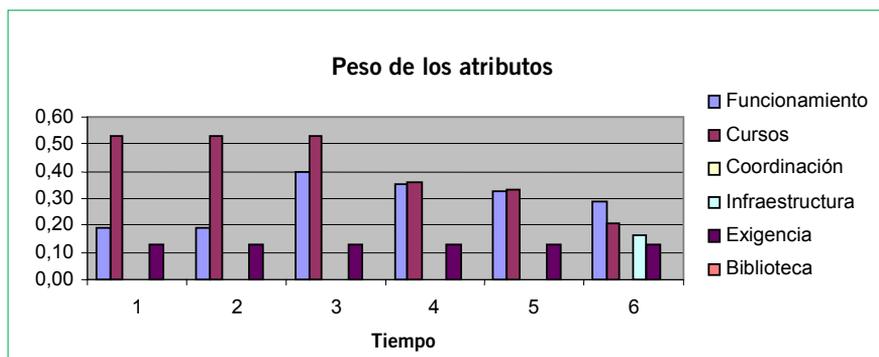


TABLA 2
Regresión calidad-atributos del servicio en el tiempo

Observaciones	1345					
F(36, 1308)	= 33.71					
Prob > F	= 0.0000					
R-squared	= 0.4813					
Root MSE	= 0.69362					
Atributos	Coefficiente	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf.	Interval]
Cursos	0.5290393	0.0760345	6.96	0.000	0.3798765	0.6782021
_ltimXprom~2	0.0016885	0.1020778	0.02	0.987	-0.1985657	0.2019427
_ltimXprom~3	-0.1071902	0.1000915	-1.07	0.284	-0.3035476	0.0891672
_ltimXprom~4	-0.1680074	0.1006844	-1.67	0.095	-0.3655279	0.0295132
_ltimXprom~5	-0.1984353	0.1023425	-1.94	0.053	-0.3992086	0.0023380
_ltimXprom~6	-0.3199592	0.0951613	-3.36	0.001	-0.5066446	-0.1332737
Funcionamiento	0.1857407	0.0511574	3.63	0.000	0.0853812	0.2861003
_ltimXfunc~2	-0.0349106	0.070574	-0.49	0.621	-0.1733612	0.1035400
_ltimXfunc~3	0.2081769	0.0711393	2.93	0.003	0.0686173	0.3477365
_ltimXfunc~4	0.1606604	0.0721741	2.23	0.026	0.0190707	0.3022502
_ltimXfunc~5	0.1348562	0.0703771	1.92	0.056	-0.0032081	0.2729205
_ltimXfunc~6	0.0985745	0.0691985	1.42	0.155	-0.0371776	0.2343267
Exigencia	0.1320713	0.045022	2.93	0.003	0.0437480	0.2203946
_ltimXexi_2	-0.0260521	0.0606156	-0.43	0.667	-0.1449667	0.0928624
_ltimXexi_3	-0.0132931	0.0604039	-0.22	0.826	-0.1317922	0.1052060
_ltimXexi_4	-0.0514682	0.0638176	-0.81	0.420	-0.1766643	0.0737279
_ltimXexi_5	-0.0152310	0.0608443	-0.25	0.802	-0.1345942	0.1041321
_ltimXexi_6	0.0713460	0.0610101	1.17	0.242	-0.0483425	0.1910344
Biblioteca	0.0444654	0.0487668	0.91	0.362	-0.0512042	0.1401351
_ltimXbibl~2	-0.0034126	0.0685961	-0.05	0.960	-0.1379830	0.1311578
_ltimXbibl~3	-0.0859326	0.0724092	-1.19	0.236	-0.2279836	0.0561183
_ltimXbibl~4	0.0208558	0.0682376	0.31	0.760	-0.1130112	0.1547228
_ltimXbibl~5	-0.0056880	0.0677082	-0.08	0.933	-0.1385166	0.1271406
_ltimXbibl~6	-0.0276199	0.0661660	-0.42	0.676	-0.1574229	0.1021831
Coordinación	-0.0090350	0.0448445	-0.20	0.840	-0.0970101	0.0789401
_ltimXcoor~2	0.0114604	0.0594704	0.19	0.847	-0.1052075	0.1281283
_ltimXcoor~3	0.0497349	0.0565508	0.88	0.379	-0.0612052	0.1606751
_ltimXcoor~4	-0.0184770	0.0576293	-0.32	0.749	-0.1315329	0.0945789
_ltimXcoor~5	0.0307824	0.0561252	0.55	0.583	-0.0793229	0.1408878
_ltimXcoor~6	0.0200494	0.0573854	0.35	0.727	-0.0925280	0.1326268
Infraestructura	0.0688556	0.0541377	1.27	0.204	-0.0373507	0.1750619
_ltimXloca~2	0.0522498	0.0743067	0.70	0.482	-0.0935235	0.1980232
_ltimXloca~3	-0.0233606	0.0747338	-0.31	0.755	-0.1699718	0.1232505
_ltimXloca~4	0.0530374	0.0687787	0.77	0.441	-0.0818911	0.1879660
_ltimXloca~5	0.0584572	0.0712731	0.82	0.412	-0.0813648	0.1982792
_ltimXloca~6	0.1625662	0.071544	2.27	0.023	0.0222126	0.3029198
_constante	0.2006591	0.1725475	1.16	0.245	-0.1378410	0.5391593

Con respecto a los atributos de coordinación y servicios de biblioteca, se observa que ambos tienen un comportamiento similar al contemplado a nivel estático y son irrelevantes para la formación de la calidad ($F1 = E1 = 0$) en cualquier etapa de la relación ($F2 = F3 = F4 = F5 = F6 = E2 = E3 = E4 = E5 = E6 = 0$). La importancia de la infraestructura en la formación de la calidad percibida de la carrera, por otro lado, tiene un proceder semejante y es irrelevante en casi todo el período analizado. Sin embargo, en el último semestre adquiere un peso considerable de 0,16 comparado con la exigencia y los cursos (ver figura 2).

En este sentido, podemos concluir que los atributos determinantes de la calidad percibida del servicio que surgen de un análisis estático son los mismos que se obtienen de un análisis dinámico. Sin embargo, dichos atributos cambian de peso en diferentes etapas de la relación con el proveedor del servicio. Esto señala que la percepción de una mejora o deterioro en un punto en la evaluación de los cursos o funcionamiento operativo del servicio tiene más o menos impacto en la calidad percibida del servicio, dependiendo del momento o etapa de la relación en que se genere dicha percepción de mejora o deterioro. Finalmente, comprueban, además, que el segundo año es un momento o etapa de la relación dinámica en cuanto al cambio de peso de lo que hace a la calidad de los servicios educativos.

5. DISCUSIÓN

La presente investigación señala que, efectivamente, los atributos determinantes de la calidad del servicio cambian en el tiempo con el grado de experiencia que adquiere el consumidor en su relación con el servicio. Es decir, la formación de la calidad es un fenómeno dinámico, tal cual lo señalan Bolton y Drew (1991, pp. 1-9), Hill (1995, pp. 10-21) y Dagger y Sweeney (2007).

Los resultados de la investigación están alineados con los de Hill (1995, pp. 10-21) y muestran que los factores que evolucionan en el tiempo pueden ser tanto los asociados a la enseñanza, como son los cursos en nuestro caso, o a los factores del servicio periférico o complementario a la educación, como es el funcionamiento operativo del servicio. Respecto a la magnitud de los cambios, la investigación indica que la importancia de los cursos en la calidad percibida del servicio es

el doble que el peso del funcionamiento en la etapa inicial de la relación. Posteriormente, a partir del segundo año, el peso de los cursos y del funcionamiento evoluciona con signo contrario hasta prácticamente igualarse en etapas avanzadas de la relación. En consecuencia: **los drivers de la gestión educativa deberían adaptarse a cada fase del ciclo de la relación.**

Estas dos dimensiones de la calidad –los cursos y el funcionamiento operativo– parecen ser difíciles de evaluar antes de consumir el servicio. Los cursos son atributos de experiencia según la teoría económica de los atributos de calidad de búsqueda, experiencia y credenciales (DARBY y KARNI, 1973; NELSON, 1974; citados por DAGGER y SWEENEY, 2007), por lo que solamente podrían ser evaluados en una etapa posterior al consumo. Por otra parte, la evaluación del funcionamiento del servicio requeriría un uso extensivo del mismo, configurando un atributo credencial según esta teoría. Es decir que para evaluar el funcionamiento del servicio el individuo requeriría mayor experiencia (VOETH, RABE y WEISSBACHER, 2005; citados por DAGGER y SWEENEY, 2007), que no estaría disponible hasta que el consumo se repitiera de forma extensiva (HSEE, 1996; citado por DAGGER y SWEENEY, 2007). Asimismo, y de acuerdo con los autores mencionados en último término, es posible que el evaluador tenga sobre los cursos un punto de referencia más claro de su experiencia educativa anterior que la que tendría del funcionamiento del servicio. De esta forma, no podría evaluar este atributo en etapas iniciales.

200

Por otro lado, siguiendo a Dagger y Sweeney (2007), podría esperarse que la infraestructura fuera un atributo relevante al inicio de la relación, ya que es un tangible relativamente simple de evaluar y que no se requiere de la experiencia del consumo para ello (HSEE, 1996; citado por DAGGER y SWEENEY, 2007). Incluso se podría *tangibilizar* por medio de una adecuada estrategia de comunicación del servicio (FERNÁNDEZ y BAJAC, 2003). Sin embargo, la presente investigación demuestra que la infraestructura es de importancia secundaria en la formación de la calidad global del servicio, hallazgo que se aparta de la investigación de Shank, Walker y Hayes (1995, pp. 71-89), quienes señalaron que la infraestructura es determinante en la formación de la calidad del servicio educativo.

6. CONSECUENCIAS PARA LA GESTIÓN

La importancia de las dimensiones que hacen a la calidad percibida del servicio educativo varía en el tiempo, según se ha demostrado en este trabajo. Por lo tanto, la gestión de una institución educativa debería adoptar estrategias diferenciadas consistentes con esta diversidad, con el fin de asignar sus recursos de manera eficiente. Esto implica que, al inicio de la relación, el énfasis de la gestión debería centrarse en el servicio educativo para luego pasar a una gestión dual que considere tanto el servicio educativo como el funcionamiento operativo. Y supone, entonces, introducir la segmentación por etapa de la relación como factor clave en la gestión de los servicios educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- ATHIYAMAN, A. (1997). «Linking Student Satisfaction and Service Quality Perceptions: The Case of University Education», en *European Journal of Marketing*, vol. 31, n.º 7.
- (2000). «Perceived Service Quality in the Higher Education Sector: An Empirical Analysis», trabajo presentando en la conferencia de la Australian & New Zealand Marketing Academy Conference (ANZMAC) 2000: Visionary Marketing for the 21st Century: Facing the Challenge. Disponible en: <http://smib.vuw.ac.nz:8081/www/anzmac2000/cdsite/papers/a/athiyam2.pdf>.
- BOLTON, R. N. y DREW, J. H. (1991). «A Longitudinal Analysis of the Impact of Service Changes on Customer Attitudes», en *Journal of Marketing*, vol. 55.
- BOYI, Q. (2006). «Expectation, Service Quality, and Satisfaction in Higher Education». MSc Thesis. Cranfield University, Cranfield School of Management Strategic Marketing Group. Disponible en: www.ibrarian.net/navon/page.jsp?paperid=12584561&searchTerm=expectation+service+quality+and+satisfaction+in+higher+education.
- CRONIN, J. J. y TAYLOR, S. A. (1992). «Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension», en *Journal of Marketing*, vol. 56.
- DAGGER, T. S. y SWEENEY, J. C. (2005). «Shifts in Service Quality Attributes Over The Customer-Provider Relationship», trabajo presentado en la ANZMAC 2005 Conference: Broadening the Boundaries. Disponible en: <http://smib.vuw.ac.nz:8081/WWW/ANZMAC2005/cd-site/pdfs/16-Services/16-Dagger.pdf>.

— (2007). «Service Quality Attribute Weights: How Do Novice and Longer-Term Customers Construct Service Quality Perceptions?» en *Journal of Service Research*, vol. 10, n.º 1.

FERNÁNDEZ, P. y BAJAC, H. (2003). *La gestión del marketing de servicios*. Buenos Aires: Granica.

HILL, M. (1995). «Managing Service Quality in Higher Education: The Role of the Student as Primary Consumer», en *Quality Assurance in Education*, vol. 3, n.º 3.

MITTAL, V.; KATRICHIS, J. M. y KUMAR, P. (2001). «Attribute Performance and Customer Satisfaction over Time: Evidence from Two Field Studies», en *Journal of Services Marketing*, vol. 15, n.º 5.

SHANK, M.; WALKER, M. y HAYES, T. (1995). «Understanding Professional Service Expectations: Do We Know What Our Students Expect in a Quality Education?», en *Journal of Professional Services Marketing*, vol. 13, n.º 1.

A REY MUERTO, REY PUESTO. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL MANUAL ESCOLAR

María López García *

SÍNTESIS: El presente artículo forma parte de una investigación doctoral sobre las representaciones de la lengua nacional generadas a partir de los manuales escolares de la escuela primaria. Se analiza específicamente la relación entre el estilo dialógico imperante en el manual escolar como estrategia para alentar la construcción del conocimiento a través de preguntas disparadoras y el desplazamiento de la función del maestro como guía de la clase. La hipótesis del trabajo es que las empresas editoriales, favorecidas por las condiciones de la formación y del empleo docente, toman decisiones que afectan los contenidos y las metodologías de enseñanza. Para demostrar esta afirmación se analiza, en primer lugar, la presencia del diálogo como rasgo estilístico central del manual; posteriormente ofrece ejemplos de la relación directa que el manual establece con sus lectores por encima del maestro, y finalmente pondera las particularidades de su formación disciplinar y su situación laboral para evaluar el contexto que hace posible el amplio margen de injerencia de las empresas editoriales sobre la pauta didáctica y disciplinar.

Palabras clave: manual escolar; secuencia dialógica; perspectiva comunicativa; función docente.

REI MORTO, REI POSTO. O PAPEL DO DOCENTE NO MANUAL ESCOLAR

SÍNTESE: *O presente artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre as representações da língua nacional geradas a partir dos manuais escolares da escola do Primeiro Grau. Analisa-se especificamente a relação entre o estilo dialógico imperante no manual escolar como estratégia para alentar a construção do conhecimento através de perguntas disparadoras e o deslocamento da função do mestre como guia da aula. A hipótese de trabalho é que as empresas editoriais, favorecidas pelas condições da formação e do emprego docente, tomem decisões que afetem os conteúdos e as metodologias de ensino. Para demonstrar esta afirmação analisa-se, em primeiro lugar, a presença do diálogo como traço estilístico central do manual; posteriormente, oferece-se exemplos da relação direta que o manual estabelece com seus leitores acima do*

203

* Docente en la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en el Seminario «Conformación de la identidad lingüística argentina» en la carrera de Letras de la misma universidad. Becaria del CONICET.

mestre, e, finalmente, pondera as particularidades de sua formação disciplinar e de sua situação trabalhista para avaliar o contexto que torna possível a ampla margem de ingerência das empresas editoriais sobre a pauta didática e disciplinar.

Palavras-chave: manual escolar; sequência dialógica; perspectiva comunitária; função docente

THE KING IS DEAD. LONG LIVE THE KING: TEACHER'S ROLE IN SCHOOL BOOKS

ABSTRACT: This article belongs to a Ph.D. thesis research on the ideas about national languages generated by primary school books. We will specifically analyze the relation between the dialogic style that prevails in school books as a strategy to encourage the development of knowledge through trigger questions, and the displacement of the teacher's role as a guide in class. The research hypothesis is that publishing companies, assisted by the teachers' training and employment conditions, make decisions that affect the content and the method used in class. To prove this statement, we will analyze, firstly, the presence of dialogue as a central stylistic trait in school books. Then, we will provide examples of the direct relation established by the school book with its readers, avoiding the teacher. And finally, we will ponder the characteristics of their training and their working conditions in order to assess the context which makes possible the huge influence of publishing companies on teaching guidelines.

Keywords: school book; dialogic sequence; communicative perspective; teacher's role.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de nuestra investigación doctoral sobre los manuales escolares de lengua. Allí, a partir de un corpus compuesto por 97 libros de texto del área de lengua, correspondientes al 2.^{do} y 3.^{er} ciclo de educación general básica (EGB) –o a sus equivalentes: 4.^o a 7.^o grado y 1.^o y 2.^o año, publicados con posterioridad a la Ley Federal de Educación n.º 24.195–, analizamos cuestiones atinentes a la transmisión de representaciones de la variedad regional del español y la construcción de un ideal de lengua depositado en instituciones panhispánicas. En esa investigación demostramos que la penetración de representaciones sobre un ideal de lengua alejado de la variedad lingüística regional se debe en parte al *laissez faire* del Estado en materia de políticas lingüísticas y al avance editorial en el área de la enseñanza de la lengua.

Dentro de ese contexto mayor, en esta oportunidad nos detenemos en el papel del maestro en la construcción del conocimiento y el lugar que ocupa el manual en la decisión sobre los contenidos a enseñar y la perspectiva didáctico-pedagógica. Nuestra hipótesis de base es que la influencia de los libros de texto escolares cobró fuerza ante la debilidad del sector docente. En este trabajo mostramos que las particularidades de la formación, las condiciones laborales y la falta de control estatal sobre los materiales escolares redundan en un avance sobre la función docente en la construcción del conocimiento en el aula. Para ello, repasamos en primer lugar la presencia del diálogo como rasgo estilístico central del manual como género discursivo; posteriormente mostramos ejemplos de la relación directa que el manual establece con sus lectores por encima del maestro, y finalmente ponderamos las particularidades de su formación disciplinar y su situación laboral para evaluar el contexto que hace posible el amplio margen de injerencia de las empresas editoriales sobre la pauta didáctica y disciplinar.

2. EL DIÁLOGO COMO SECUENCIA DISCURSIVA PREDOMINANTE EN EL MANUAL

205

La teoría de la enseñanza desde una perspectiva «comunicativa» se fijó en los lineamientos curriculares bajo la Ley Federal de Educación n.º 24.195 (1993) como orientación para el agrupamiento de los contenidos y como fundamento para establecer los parámetros de «significatividad» de los mismos. En la introducción al apartado «Lengua» de los contenidos básicos comunes (CBC), edición 2003, se declaraba la siguiente fundamentación:

En la organización de los contenidos que aquí se presenta se impone la necesidad de reagruparlos en torno de la comunicación oral y la comunicación escrita, pilares que conforman la producción y recepción de los mensajes lingüísticos. [...] En la exposición de los contenidos, se han tratado de considerar todos los aspectos que convergen en el área, respondiendo al enfoque comunicativo y a los aportes de las distintas disciplinas de las Ciencias del Lenguaje (DIRECCIÓN DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2003, p. 205).

En la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (2006) vigente esos lineamientos aparecen como presupuestos:

[...] las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas. Estos indicios son diferentes manifestaciones de accionar y procesos internos y se expresan cotidianamente en diversas actividades individuales o grupales de comprensión [...] y muy generalmente en el diálogo que se observa en la interacción con el docente durante el proceso pedagógico que tiene lugar en las instituciones escolares (*Núcleos de aprendizajes prioritarios*, p. 14).

Estos principios enunciados en los instrumentos legales encuentran la aplicación concreta en los libros escolares, que deben tomar como base teórico-metodológica las indicaciones de los núcleos de aprendizajes prioritarios. Esta decisión ministerial repercute directamente en las propuestas editoriales.

En relación con la enseñanza de la lengua, la teoría comunicativa (cfr. LOMAS y otros, 1994) es el marco curricular y metodológico que impulsa el trabajo sobre la lengua en uso en determinados contextos sociales y culturales. Este principio es reinterpretado por los manuales de manera diversa.

La atención a la teoría comunicativa se advierte básicamente en la adecuación al diálogo como forma de interacción escolar prototípica, cuestión que desarrollaremos en el próximo apartado. Por medio de este recurso de adaptación genérica, el manual se ubica como el género discursivo específico habilitado («naturalizado») para conjugar la situación de clase con los saberes que en ella se intentan transmitir. Así, la adscripción a un modelo didáctico que privilegia la construcción del conocimiento a través del diálogo con el maestro requiere géneros textuales escolares alejados del modelo enciclopédico, que logren constituirse en herramientas de la construcción dialógica del conocimiento en el aula. De este modo, en atención a la corriente pedagógica imperante —estipulada por la Ley de Educación Nacional y presente desde la Ley Federal de Educación—, el manual escolar adapta sus formulaciones discursivas a las pautas del diálogo. En otras palabras, imprime la estructura del diálogo en sus páginas como estrategia de construcción del conocimiento y, como muestra el siguiente ejemplo (representativo de la secuencia predominante en la amplia mayoría de los manuales escolares actuales), reemplaza al maestro en sus funciones, interpelando al lector en forma directa.

Observen este ejemplo y señalen las oraciones con corchetes:

*Las mujeres son del diablo,
parientes del gran demonio.
Nosotros los varoncitos,
hijitos de San Antonio.*

Respondan: ¿Cuál es el tema de la copla? ¿Por cuántas oraciones está formada? ¿Cuál es el signo que marca el final de la oración? ¿Y si la oración es una exclamación o una interrogación?

Si combinamos el orden de palabras que forman las oraciones de la copla, resulta incoherente para la comprensión. Por ejemplo:

varoncitos los San de hijitos nosotros Antonio.

¿Qué ocurre con la entonación cuando se afirma o niega, se pregunta o se exclama? Transformen oralmente las dos oraciones de la coplita en oraciones interrogativas y exclamativas¹ (Santillana, 1996, *Lengua 7 EGB*, p. 20).

En otros trabajos (cfr. LÓPEZ GARCÍA, 2004, pp. 89-103; 2006, pp. 42-50, y 2007, pp. 884-892) hemos mostrado el modo en que los libros de texto de lengua buscan inscribir el diálogo del aula; allí, sobre un corpus de 97 manuales, ejemplificamos el hecho de que la especificidad estilística del género «manual escolar» está dada por la representación en la instancia escrita de la situación oral concreta constituida por el dictado de la clase. En el ejemplo queda expuesto un procedimiento común a todos los manuales que hemos consultado: el cometido de los apartados centrales del libro consiste en reproducir el trabajo en clase con el maestro, ya sea en forma oral o escrita, es decir, «re-presentar» la estrategia didáctica, el diálogo con el maestro que da lugar a la aparición y definición de los conceptos. Esta superposición entre la tarea destinada al docente y la estrategia discursiva tendiente a pautar las actividades repercute en las relaciones de poder que se establecen entre maestro y alumno, y también entre la propuesta editorial y el maestro. La asunción de la responsabilidad autoral del material expresa ese conflicto de manera clara.

¹ Nótese que es posible responder a «¿por cuántas oraciones está formada?» a partir de esta consigna posterior, donde se indica que las oraciones que conforman la copla son dos. Esta progresión de preguntas es propia de la oralidad, en la que la información se va haciendo disponible a medida que avanza el diálogo.

3. CONCEPTO DE AUTOR Y EL PROBLEMA DE LA INTENCIÓN

La inscripción (en el sentido que plantea Ricœur²) autonomiza el texto, es decir que el sentido previsto por el autor, que no está disponible para ser interrogado, se vuelve una dimensión del texto. Dicha autonomía se desdibuja en el género discursivo «manual escolar», cuya lectura supone la mediación del docente. La lectura que entraña el libro de texto es una lectura subsidiaria de los fines pedagógicos y está vinculada casi exclusivamente con los intereses docentes y/o ministeriales (al menos, en un nivel superficial, porque en última instancia los intereses del manual responden a los del mercado editorial)³. Por estas razones, la independencia del texto escrito con relación a su contexto de lectura se vuelve relativa en el manual escolar.

En los ejemplos que siguen, tomados del corpus mencionado en el apartado anterior compuesto por casi un centenar de manuales que presentan características similares en el estilo dialógico, se pone en evidencia el hecho de que el manual reemplaza al maestro en su papel de guía de la clase y figura autorizada, relegándolo a la función de actualizar la relación texto-contexto:

208

CON TODOS LOS SENTIDOS

¿Se animan a buscar más ejemplos de imágenes sensoriales?

1. Con ayuda del su maestro, busquen y lean otras poesías y traten de encontrarlas (TINTA FRESCA, 2005, *Lengua 4*, p. 33).

² Paul Ricœur (1998), en *Teoría de la interpretación*, analiza la escritura como la manifestación completa de algo virtual y considera que para la actualización del discurso tanto la modalidad escrita como la oral se fundamentan en la constitución dialéctica del mismo. Esta polaridad encuadra su examen del estatuto hermenéutico de la escritura, pues la considera como una instancia de «inscripción», esto es, como fijación de un acto de discurso.

³ Alentar el mercado del libro supone incentivar políticas de trabajo sobre la lectura para conformar un público lector, puesto que, para consumir, demandar y evaluar las propuestas editoriales se requieren competencias genéricas, enciclopédicas e ideológicas –entre otras–, sin las cuales se adopta(ría)n inocentemente los diseños gubernamentales y/o editoriales. Esto le asigna a la industria editorial productora de los libros de texto la misión de formar un público lector demandante de ciertos géneros asociados a usos específicos y, a la vez, lo suficientemente acrítico como para recurrir en su desempeño efectivo al formato que le es ofrecido.

Averigüen cuáles son los adjetivos gentilicios que corresponden a los siguientes sustantivos propios. Si tienen dudas consulten al maestro (TINTA FRESCA, 2005, *Lengua 4*, p. 34).

Escriban la letra de la canción *Estaba la Catalina*. Si no la recuerdan, pidan ayuda en sus casas. Comparen la letra que escribió cada uno: ¿todas las versiones son iguales? (AZ, 2000, *Manual EGB 4*, p. 189).

Pregunten a sus padres o maestros por qué creen que dentro de la cápsula se incluyó la novela *Lo que el viento se llevó* (SANTILLANA, 1993, *Manual esencial bonaerense 6*, p. 195).

a) Copiá la siguiente oración y marcá el sujeto y el predicado y subrayá el núcleo de cada uno en la oración que sigue.

En tu carpeta, volvé a escribir la oración que completaste en la consigna 10, reemplazando el objeto directo por el pronombre que corresponda (AIQUE, 1999, *Manual bonaerense 6*, p. 221).

Para pensar y conversar en clase:

Imaginen que un grupo de personajes conversa, en una esquina, en la escuela, en una casa... Piensen de qué pueden hablar y para qué dialogan. ¿Para protestar como Mafalda?, ¿para pedir algo?, ¿qué otras posibilidades se les ocurren?

Les damos algunas propuestas para que resuelvan en grupos de dos o tres integrantes. No es necesario hacerlas todas, la maestra o el maestro les dirá cuáles (KAPELUSZ, 1997, *Aula nueva 4*, p. 264).

2. ¡Un final de leyenda!

a. Completen en sus carpetas el fragmento en que aparece la situación inicial de esta leyenda. Para continuarlo, pueden plantearse esta pregunta: ¿quién arrojó la flecha? Redacten primero un borrador y después pásenlo en limpio a sus carpetas.

b. Luego imaginen y escriban las acciones que conducen al desenlace.

c. Cuando todos hayan terminado, júntense con un compañero para escuchar la versión que escribió cada uno.

d. Con ayuda del maestro, pueden buscar en algún libro la versión completa de la leyenda paraguaya de la yerba mate (TINTA FRESCA, 2005, *Lengua 4*, p. 11).

En todos los casos, el alumno puede desempeñarse autónomamente con las actividades de libro. Incluso en los ejercicios que involucran debates entre compañeros el manual se dirige a los alumnos como si el maestro fuera una opción a tener en cuenta para la realización de la actividad. En el mismo sentido, el manual *Ventana al mundo 7* (1994) de la editorial Aique incluye al final de cada capítulo las soluciones de algunas actividades. Por medio de estos recursos el libro de texto compele al maestro a la tarea de re-oralizar la inscripción de la clase. El maestro actualiza la dimensión oral del manual. Además, les aporta el factor teleológico a los contenidos presentados en el libro y los orienta de manera que formen parte de la línea de trabajo diseñada en su planificación anual (o, al menos, eso se espera).

La noción de autor en el manual escolar involucra una multiplicidad de instancias intervinientes en las decisiones acerca de la «puesta en texto»⁴. La multiplicación de la instancia autoral (compuesta por el currículo provisto por el Ministerio de Educación, la pauta editorial y los diversos autores, provenientes mayoritariamente del ámbito universitario) se desdibuja en el libro de texto, que se configura como una voz única, normalmente identificada con la pauta editorial. En efecto, en la práctica, la autoría de los manuales se atribuye a la editorial y no a los autores materiales del contenido de los mismos⁵. Esto ocurre porque las decisiones acerca de la corriente pedagógica y disciplinar –vinculadas

⁴Según Maingueneau y Cossutta (1995, pp. 112-125) y Maingueneau (1999, pp. 175-199) se puede establecer que todo texto tiene un «garante» que encarna un conjunto de factores psíquicos y físicos adjudicados por las representaciones colectivas. Es decir que el destinatario identifica estas características del garante apoyándose en el conjunto de representaciones sociales que la enunciación convalida o transforma. En el caso de los manuales escolares y los libros de área como los que analizamos, el garante, más allá de ser quien ha producido el texto en términos materiales, representa a una entidad colectiva (Ministerio de Educación, especialistas en Lingüística, en Literatura, en Didáctica de la lengua), que a su vez representa a entidades abstractas (la ley, la ciencia). En nuestro caso, el contenido y la forma de vehicularlo funcionan validándose mutuamente. Por un lado, el contenido se legitima como «saber escolar» porque ha sido seleccionado por especialistas. Por otro, el diálogo escolar representado en el libro de texto se valida como forma de transmisión a partir del contenido que transmite; en otras palabras, el manual conoce lo que el alumno «debe» saber, lo enuncia entre los contenidos del índice para declarar su adaptación a la ley de educación y, con ella, a la institución escolar como formadora de ciudadanos dentro de un sistema legal.

⁵Es común la elección por parte de los docentes de ciertos manuales en función del perfil editorial y no del tratamiento de determinados contenidos. El reaseguro de características como el cuidado por temáticas religiosas, sexuales, sociales, etc., o la inclusión de suficiente cantidad de textos explicativos que puedan ser estudiados por los alumnos, determinada pauta estética, entre otros muchos factores considerados, hacen de ciertas líneas editoriales las más buscadas por los docentes.

con las razones económicas que reviste toda decisión de las empresas editoriales– y, en última instancia, el posicionamiento político, están condicionados por el criterio editorial.

El problema vinculado con la relación entre el autor y la intención del texto resulta complejo de resolver en el género que estudiamos. Por un lado, podemos asumir que el manual es el que, inscribiendo la situación de clase y sometiendo el acto de escritura a diferentes instancias de autoría, orienta la intención del maestro. Inversamente, podemos admitir que es el maestro quien, al oralizar el material escrito, reorienta la intención que resulta de las decisiones editoriales.

Así el maestro, para hacer uso del manual, se ve obligado a buscar estrategias de adaptación de los sentidos que no se corresponden con las necesidades de su práctica, sus decisiones temáticas o metodológicas, o bien a asumir (consciente o inconscientemente) como propias las decisiones presentes en el manual y llevarlas a la práctica⁶. Consideramos, asimismo, que en algunos casos no media una reflexión en este sentido por parte de los maestros, lo que repercute en la transmisión irrestricta de las representaciones (sobre las disciplinas, sobre la metodología de trabajo, etc.) subyacentes en los manuales.

En relación con esta idea es preciso también preguntarse si las prácticas que se proponen los libros de texto prevén la formación efectiva con la que cuentan los docentes para transmitir los contenidos contemplados en los documentos ministeriales. Ignorar la incidencia que la formación de los docentes tiene sobre el proceso y los resultados de la práctica educativa suele llevar por defecto a que estos depositen la confianza en los libros de texto para la selección de contenidos y tratamiento de los temas.

⁶ Esta situación no sería reprochable si no ocurriera en la práctica concreta de enseñanza el hecho de que muchos docentes se apoyan (a veces, de modo irreflexivo) en las decisiones y las propuestas de trabajo editoriales para su desempeño en el aula. De hecho, es usual que los maestros opten por materiales adecuados a las posibilidades económicas de sus alumnos, que empleen fotocopias, que las escuelas destinen fondos otorgados por el Ministerio o la cooperadora escolar para la adquisición de manuales; pero en ningún caso se reconsidera el uso de libro de texto como herramienta didáctica. Atendiendo a este uso por parte de los docentes, las editoriales adecuan la organización de los contenidos en unidades que los maestros puedan adaptar al contexto de trabajo e, incluso, algunas editoriales distribuyen la diagramación de la página de manera que permita la fotocopia.

4. EL DOCENTE COMO DESTINATARIO DE MANUAL ESCOLAR

El manual se constituye como un texto orientado a los alumnos, aunque, al reemplazar en parte al maestro como guía en la construcción de los conceptos, contempla como destinatario también al docente que es, en definitiva, quien oficia de reaseguro de que el acto de lectura se lleve a cabo en la línea de las intenciones previstas. En efecto, entre el público consumidor de los libros de texto contamos especialmente a los maestros, que son quienes en buena medida deciden qué material se utilizará en el aula⁷. A tal punto, los grupos editoriales los consideran principales destinatarios de sus producciones y realizan testeos en grupos representativos (*focus group*) de maestros de distintos sectores sociales para saber cuáles son las características ponderadas para la compra (o la desestimación) del material a utilizar en la escuela, y así lograr una mayor adecuación al mercado de consumo⁸.

Algunos manuales dejan huella de esta apelación directa al maestro:

212

Importante: La Real Academia Española, en *Ortografía de la lengua española*, Madrid, 1999, establece que «las formas verbales con pronombres enclíticos llevan tilde o no de acuerdo con las normas generales de acentuación». Por ejemplo:

buscá + lo = buscalo

decí + lo = decilo

Permite, además escribir sin tilde los pronombres *este*, *ese*, *aquel* (con sus femeninos y plurales) cuando no existe riesgo de doble sentido. Así aparecen en este manual (KAPELUSZ, 2001, *Manual EGB 4*, p. 24).

⁷ En función de este hecho, las editoriales seleccionan los contenidos del currículo más concurrenciados en las clases y, especialmente, repiten los temas y metodologías de trabajo que los maestros, en atención a su propia experiencia como alumnos, suelen tomar como prototípicos e indeclinables. La prolongación de temas y estrategias de trabajo anacrónicos se debe al hecho de que los docentes no siempre cuentan con los conocimientos necesarios para renovar la práctica y por eso recurren al recuerdo de su paso como alumnos para el desarrollo del ejercicio docente.

⁸ Obtuvimos esta información a partir de entrevistas realizadas a autores de manuales escolares de las editoriales con alto índice de ventas en Buenos Aires (Aique, Santillana, Puerto de Palos, Estrada, Longseller).

La inclusión de esta aclaración en una de las primeras páginas del manual –violando cierto criterio de pertinencia, puesto que no aparece a propósito de cuestiones ortográficas– constituye una pauta de escritura destinada al docente, quien podría interpretar como un error la falta de acentuación de algunos enclíticos. En el mismo sentido, el citado de bibliografía y el uso de léxico disciplinar no se corresponden con los alumnos de 4.º año (niños de entre 9 y 10 años), destinatarios declarados del manual, sino con el maestro.

Del mismo modo, en la primera página del libro *Lengua y literatura 8.º* de la editorial Del Eclipse se señala en nota al pie del número 0 que designa el número de la unidad de trabajo:

Que la propuesta lleve este número indica que aún no empezamos a ejercitar las macro y las microhabilidades tal como les anticipáramos. ¿Para qué trabajarla entonces? Porque creímos necesario revisar y reformular el concepto de competencia comunicativa que da sentido a todo el aprendizaje del año (DEL ECLIPSE, 1997, *Lengua y literatura 8.º*, 0.1).

213

Si bien es verdad que el «les» podría designar a los alumnos –en cuyo caso el texto supone un lector que busca el libro para desarrollar determinadas habilidades comunicativas y que evalúa la presencia de ejercicios que atiendan a esta cuestión–, siendo el maestro el encargado de regular el recorrido conceptual y didáctico del manual, entendemos que él es el destinatario de esa nota al pie.

Ambos fragmentos textualizan el hecho de que, indudablemente, los maestros son la vía de entrada de los manuales a las escuelas y los garantes de su empleo exclusivo en el aula⁹. Esta situación se explica en parte por el espacio económico-social ocupado por los docentes y las características de su formación disciplinar.

⁹ Normalmente, los maestros resuelven con el uso del manual el contacto de los alumnos con la teoría disciplinar y con material literario diverso, así como la ejercitación. Especialmente en los sectores de bajos recursos el manual es el único texto escolar y, en muchos casos, el único libro que los padres compran en el año para sus hijos. De ahí que la diversidad de soportes resignificados en ese género sean una condición del funcionamiento en el aula y de la aceptación del manual.

5. LOS DOCENTES COMO AGENTES SOCIALES

Según Silvia Llomovatte, las investigaciones sobre el segmento socioeconómico de pertenencia de los docentes señalan que un 90% de los maestros de nivel primario pertenece a los sectores medios y medio-bajos de la sociedad.

[Esto] pone en evidencia que están llegando a este puesto sectores diferentes a los que históricamente lo hacían. El origen social de los docentes ha descendido en las últimas décadas y esto es compatible con el descenso del imaginario social de la profesión docente (LLOMOVATTE, 1995, p. 157).

La autora se apoya en investigaciones de Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (LLOMOVATTE, 1995, p. 157) para confirmar que:

Los maestros son lo que se ha dado en llamar «nuevos pobres»; es decir que, conservando atributos de consumo cultural y de infraestructura cotidiana, [los maestros] encuentran hoy dificultades para mantener esa posición.

214

De modo que, si los maestros provienen de la misma clase social ante la que se exponen, el factor de asignación de poder estará vinculado exclusivamente con el poder simbólico que les ha sido otorgado con el cargo frente al curso. Los docentes ocupan, entonces, el lugar de reaseguro del aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos con una restricción: al pertenecer al mismo grupo social que los alumnos que tienen a cargo, la fuerza del saber como «capital simbólico» los alcanza y los devuelve al grupo social del que provienen; de esta manera se desdibuja la distancia simbólica maestro-alumno frente a los contenidos, escrito por expertos de las disciplinas.

Por su parte, Michael Apple (1989) ve la intensificación del trabajo docente como parte de una evolución histórica. La considera «una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando», que los expone a la sensación continua de un exceso de trabajo¹⁰. La relativa independencia metodológica y disciplinar del maestro se desdibuja en un marco de sobrecarga tal de trabajo que lo convierte en mero intermediario necesi-

¹⁰ Entre los síntomas de este proceso se encuentran desde la falta de tiempo para satisfacer necesidades básicas, como ir al baño o tomar un café, hasta la falta de disponibilidad horaria (y psicológica) para asistir a cursos de capacitación.

rio en la relación entre el Ministerio y las editoriales, por un lado, y los alumnos, por otro¹¹. La falta de tiempo redundaba en una formación insuficiente que dificulta una toma de posición teórica y didáctica frente a las decisiones ministeriales y las opciones editoriales y, debido a ello, en una confianza ingenua –o acrítica– en el recorte que les es dado¹². Ambos factores dan lugar a la concurrencia de los maestros a las propuestas generadas por los expertos, con la correlativa aparición del problema de la comprensión por parte del maestro del material que emplea. En efecto, ante determinados temas o enfoques planteados por los especialistas hay una dificultad del docente para evaluarlos y adecuarlos a su comunidad de trabajo o a sus propios objetivos. En este contexto, para generar sus propuestas las editoriales encuentran un campo irrestricto en los aspectos teórico-metodológicos. Es decir que la falta de tiempo para formarse, planificar la tarea y llevarla a cabo enfrenta al docente a la necesidad de tomar tal como le son dados los

¹¹ En el ámbito de la provincia de Buenos Aires, de acuerdo con Neffa (1995, pp. 75-96), los docentes de escuela primaria desarrollan tareas pedagógicas, pero también administrativas y asistenciales, que en muchos casos son experimentadas como descalificantes. La actividad real de los docentes no coincide con la actividad prescripta; los medios con y en los que se desempeñan son insuficientes y les implican mayor trabajo e ingenio; los contenidos y metodologías previstos y provistos por las instancias ministeriales son considerados desactualizados y «bloqueantes» de la tarea. Un ejemplo de este postulado es el hecho de que los docentes de la provincia mencionada debieron adecuar su planificación anual para el año 2008 a los núcleos de aprendizajes prioritarios, cuyo envío por parte del Ministerio de Educación provincial de dos ejemplares por escuela se llevó a cabo en agosto de ese año. El trabajo de Neffa muestra también los resultados de una encuesta acerca de las representaciones que los docentes tienen de la tarea que desarrollan, algunos de cuyos datos nos interesa destacar aquí. En relación con las actividades vinculadas con la biblioteca (que, pese a que no están descritas en el artículo, suponemos se refieren a consulta de fichas, búsqueda de libros, lectura y consulta de los mismos, asiduidad de la concurrencia, etc.), se evidencia un bajo grado de interés por parte de los docentes quienes expresan la idea de que el trabajo en la biblioteca no guarda correspondencia con su tarea, aunque luego en la encuesta acusan un alto grado de concurrencia a la biblioteca. Curiosamente, las actividades vinculadas con el cobro y toma de decisiones relacionadas con la cooperadora escolar presentan en la encuesta los mismos índices de pertinencia y realización que el trabajo en la biblioteca.

¹² En función de esta delegación de ciertas decisiones sobre los manuales, podemos pensar que los docentes no son conscientes del aspecto social del trabajo que les es asignado. Althusser (1974, pp. 104-170) sostiene que, junto con las técnicas y con los conocimientos, se aprenden en la escuela la reglas del buen comportamiento, reglas de respeto a la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase. La reproducción de la fuerza de trabajo exige, por parte de los obreros, no solo la reproducción de su cualificación, sino también (simultáneamente) la reproducción de su sumisión a la ideología dominante. En otros términos, los maestros reproducen la división de clases sin ser conscientes de su papel y, debido a ello, están condicionados en cuanto a la posibilidad de ejercer un cambio social.

contenidos del currículo y optar por un material que le facilite su función de transmisor de saberes.

Según Carbone (2004), en este marco social los libros de texto acrecentaron su espacio de dominio a partir de jerarquizarse como transpositores legítimos del currículo y mediadores entre el saber legitimado y los alumnos¹³. Como lo prueban las encuestas realizadas a la población escolar, la práctica docente está indisolublemente ligada a los libros de texto.

Varias encuestas de índole exploratoria (cfr. CARBONE y RODRÍGUEZ, 1996; CARBONE, 2001; CONTURSI y OTROS, 2003, pp. 127-130; GRINBERG, 1995, pp. 63-66) relevan afirmaciones de los agentes escolares sobre los textos escolares. Entre los resultados nos interesa destacar algunos aspectos específicos vinculados con las representaciones del manual escolar como herramienta de aprendizaje. Entre las respuestas se encontró que:

- Los alumnos manifiestan la ausencia de relación entre los contenidos del manual y el contexto de inserción, y destacan el carácter rutinario de las actividades.
- Los padres ponderan el libro de texto como condición ineludible para el aprendizaje de sus hijos. Afirman que representa para ellos una tranquilidad el hecho de que el docente guíe su labor con algún ejemplar reconocido en el mercado (entre los que valoran especialmente los provenientes de editoriales «tradicionales» como Estrada o Santillana, aunque no lo empleen los alumnos). Dicha concepción confirma nuestra idea de que el valor simbólico de la letra impresa del manual (formulado por especialistas) prevalece frente al saber docente. Las opiniones expresadas a partir de las encuestas señalaron, también, que el acceso al libro de texto porta para muchos de los padres de bajos recursos el valor simbólico del acceso a determinado estándar de vida.
- Los maestros toman como criterio de selección de textos:

¹³Carbone señala el peligro de que se constituyan en los únicos materiales de trabajo en el aula, cuya presencia exclusiva opere como cristalizadora de la enseñanza y cancele otras búsquedas; considera, además, que existe el riesgo comprobado de que se conviertan en intérpretes privilegiados del currículo.

- La adecuación del precio del ejemplar a las posibilidades económicas de los padres.
- La adscripción a la propuesta curricular, afirmación que confirma el empleo del manual como recurso de control curricular.
- La capacidad para constituirse en una alternativa válida para el trabajo en el aula por su capacidad para homogeneizar y ordenar la tarea. Los maestros reconocen incluso que, en algunos casos, el libro de texto llega a reemplazar su tarea.

6. NUEVOS MAESTROS DE LA VIEJA ESCUELA

Como hemos mostrado, las atribuciones que se toma la industria editorial en decisiones como el diseño de recorridos de enseñanza, la planificación de contenidos, la adaptación del currículo impuesto por el Ministerio de Educación y la adopción de la corriente teórica, entre otras, son propiciadas en parte por las particularidades de la formación y las condiciones profesionales de los docentes.

217

Múltiples investigaciones centradas en el aparato escolar del último siglo¹⁴ muestran que los maestros, incluso los más jóvenes, reúnen de forma peculiar la antigua concepción de la escuela moderna con las propuestas de prácticas pedagógicas contemporáneas (surgidas del ámbito de la teoría de la educación) y de cada disciplina en particular. Sus representaciones de las prácticas y los saberes escolares interfieren con las representaciones de la tarea docente que, especialmente desde el campo académico y de modo más irregular desde el currículo, se pretende imponer.

Creemos que los maestros son deudores de la antigua concepción de la función de la escuela porque en los sectores más desfavorecidos tiene aún vigencia el principio del ascenso social por la educación. En efecto, la profesión docente garantiza el acceso al ejercicio laboral en poco tiempo y otorga el papel del saber como bien simbólico. Es así como estos sectores son los que acceden al ejercicio docente, especialmente

¹⁴ Entre ellas contamos la de König (1992, pp. 5-10), Sábato (1992, pp. 11-14), Werz (1993, pp. 5-11), Ossanna (1993, pp. 29-35) y Devoto (1993, pp. 19-27).

en los primeros niveles. Por otro lado, las pautas didácticas y disciplinares, en permanente renovación, provienen de ámbitos universitarios y terciarios, generalmente deslindados del ámbito de la enseñanza primaria. Como resultado de la convergencia entre las representaciones sobre la tarea ligadas a prácticas anacrónicas, y un currículo de amplias directrices, surge la práctica de los maestros. Dicha práctica es producto de una escisión tal entre las instancias de planificación e implementación que hace peligrar el acceso de los maestros a los contenidos prescriptos en el currículo. Estas condiciones de formación y el marco laboral deslustrado ofrecen un espacio de penetración y reaseguro para la inserción editorial. El Estado garantiza así un enorme flujo de público cautivo de la propuesta editorial y deposita en las manos del mercado la interpretación del currículo prescripto y la postulación de la metodología de trabajo.

7. CONCLUSIONES

Si el Estado está dispuesto a que cierto margen de decisión teórico-metodológica y de selección de material de trabajo recaiga sobre los maestros, debe aportarles las herramientas necesarias¹⁵. Con ello modificaría las representaciones que los propios docentes tienen de su papel como meros transmisores de los saberes curriculares, así como las representaciones que le están asociadas.

Entendemos que la desjerarquización de la función docente es responsable de las atribuciones que se toman las editoriales a la hora de decidir el currículo y las estrategias pedagógicas para vehicularlo. El papel de mediadores entre el saber disciplinar/curricular y los alumnos excluye a los maestros de la toma de decisión sobre los contenidos y el modelo didáctico pedagógico; no obstante, su punto de vista es atendido por planificadores ministeriales y editoriales. Los primeros los consultan para justificar decisiones políticas sobre los modelos educativos a imponer; los segundos, para orientar el manual como bien de consumo a fin de lograr un volumen mayor de ventas en función de la adecuación al público. En ninguno de los dos casos la preocupación está puesta en formar docentes capaces de evaluar su papel en el sistema de reproducción de la estratificación social desde el aparato escolar. De este modo,

¹⁵ Eventualmente, también se encargarían del control sobre los materiales disponibles puesto que, de acuerdo con el Capítulo II, artículo n.º 11 de la Ley de Educación Nacional, las editoriales gozan del privilegio de autorregularse.

el Estado y las editoriales contribuyen con la falta de formación de maestros a la brecha existente entre los ámbitos de planificación, en manos de especialistas y editoriales, y los de ejecución de políticas educativas y corrientes disciplinares.

En este panorama, las instancias de decisión son portadoras del saber como bien simbólico, mientras que los estudiantes y maestros de las clases populares y medias acceden a ese bien solo si salen airoso de un «proceso de aculturación» (cfr. BOURDIEU y PASSERON, 1998). En ese sentido, la fuerza del «capital simbólico» no deja de ejercerse nunca.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, Louis (1974). «Sobre la ideología y el Estado», en *Escritos*. Barcelona: Laia.
- APPLE, Michael (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1998). *La reproducción*. México, DF: Fontamara.
- CARBONE, Graciela (dir.) (2001). *El libro de texto en la escuela*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján/Miño y Dávila.
- (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARBONE, Graciela y RODRÍGUEZ, Luis María (1996). «El texto y los actores sociales de la Educación», en CARBONE, Graciela (dir.), *El libro de texto en la escuela*, tomo I. Universidad Nacional de Luján/Miño y Dávila.
- CONTURSI, María Eugenia; NOGUEIRA, Silvia, y MIÑONES, Laura (2003). «Didáctica de lenguas y representaciones docentes», en revista *Lenguas Vivas*, n.º 2.
- DEVOTO, Fernando (1993). «Idea de nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina», en *Propuesta Educativa*, n.º 8, año 5. Buenos Aires: FLACSO.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2003). *Contenidos básicos comunes*. República Argentina.
- GRINBERG, Silvia (1995). «Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria», en *Propuesta Educativa*, n.º 12, año 6. Buenos Aires: FLACSO.

- KÖNIG, Hans-Joachim (1992). «Los factores del desarrollo económico y social en Argentina y su presentación en los libros de texto», en *Propuesta Educativa*, n.º 7, año 4. Buenos Aires: FLACSO.
- LOMAS, Carlos y OSORIO, A. (comps.) (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ GARCÍA, María (2004). «De la modalidad oral a la escritura: el manual escolar como inscripción de la situación de aula», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 37, julio-agosto-septiembre. Barcelona: Graó.
- (2006). «La variedad geográfica del español en el género “manual escolar”», en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año XXVII, n.º 1, marzo, Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- (2007). «Inscripción del diálogo como estrategia didáctica en los manuales escolares», en L. GRANATO y M. L. MÓCCERO (ed.). *Actas del III Coloquio Argentino de la International Association for Dialogue Analysis (IADA)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- LLOMOVATTE, Silvia (1995). «Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina», en Graciela FRIGERIO y OTROS, *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la UBA.
- MAINGUENEAU, Dominique (1999). «Analysing Self-Constituting Discourses», en *Discourse Studies. An Interdisciplinary Journal for the Study of Text and Talk*, vol. 1, n.º 2. Barcelona: Teun A. van Dijk.
- MAINGUENEAU, Dominique y COSSUTTA, Frédéric (1995). «L'Analyse des discours constituants», en *Langages*, vol. 29, n.º 117, marzo. Armand Colin.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005). *Núcleos de aprendizaje prioritarios*, 2do. Ciclo Nivel Primario.
- NEFFA, Julio César (1995). «Las condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la provincia de Buenos Aires», en Graciela FRIGERIO y OTROS, *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la UBA.
- OSSANNA, Edgardo (1993). «Los libros de texto para la enseñanza de la Historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas», en *Propuesta Educativa*, n.º 8, año 5. Buenos Aires: FLACSO.
- RICCEUR, Paul (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, DF: Siglo XXI.
- SÁBATO, Hilda (1992). «Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares», en *Propuesta Educativa*, n.º 7, año 4. Buenos Aires: FLACSO.
- WERZ, Nikolaus (1993). «La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos», en *Propuesta Educativa*, n.º 8, año 5. Buenos Aires: FLACSO.

REDES E MEDIAÇÃO: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA DA REDE DE MEDIADORES EM EDUCAÇÃO

Elena Maria Mallmann *

SÍNTESE: Aspectos epistemológicos da Teoria da Rede de Mediadores são explicitados, sinalizando contribuições na investigação, na análise e na compreensão do conceito mediação pedagógica. As reflexões são sustentadas por resultados oriundos da investigação-ação sobre o processo de transposição didática de materiais didáticos hipermédia. Argumenta-se que a Teoria da Rede de Mediadores, na sua relação com a produção científica em educação, como avanço e possibilidade, gera compreender a educação escolar em virtude das interações e da interatividade requerida em torno dos conteúdos escolares. Conclusivamente, destaca-se que o fator inovador na opção por essa matriz teórica no âmbito da pesquisa e da produção conceitual em educação reside na relevância que os atributos científico-tecnológicos adquirem no processo ensino-aprendizagem pela indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade.

Palavras-chave: mediação pedagógica; Teoria da Rede de Mediadores; materiais didáticos hipermédia.

REDES Y MEDIACIÓN: PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA TEORÍA DE LA RED DE MEDIADORES EN EDUCACIÓN

SÍNTESIS: A través de este trabajo se explicitan los aspectos epistemológicos de la Teoría de la Red de Mediadores, mostrando sus contribuciones en la investigación, el análisis y la comprensión del concepto de mediación pedagógica. Las reflexiones se sustentan en los resultados obtenidos en una investigación-acción del proceso de transposición de materiales didácticos hipermedia. Para ello se argumenta la relación de la Teoría de la Red de Mediadores con nuevos avances y posibilidades de la producción científica en educación. Esta teoría genera una forma de entender la educación escolar, a partir de las interacciones y la interactividad dentro de los contenidos escolares. En conclusión, la opción de esta matriz teórica representa un fuerte factor innovador de la investigación educativa, ya que, al no disociar ciencia, tecnología y sociedad permite resaltar los atributos científico-tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: mediación pedagógica; Teoría de la Red de Mediadores; materiales didácticos hiper-media.

* Professora adjunta, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (Brasil).

NETWORKING AND MEDIATION: EPISTEMOLOGICAL PRINCIPLES OF THE MEDIATORS NETWORK THEORY IN EDUCATION

ABSTRACT: In this paper we will present the epistemological aspects of the Mediators Network theory, showing its contributions to research, analysis and understanding of the concept of pedagogic mediation. With this aim, we will discuss the relation between Mediators Network theory and the newest breakthroughs and possibilities offered by scientific production in education. This theory produces a way of understanding schooling through the interactions and the interactivity within learning content. All in all, this theoretical matrix presents itself as a strong agent for innovation in educative research since it does not dissociate science, technology and society, thus allowing us to highlight the technological and scientific characteristics of the teaching and learning process.

Keywords: pedagogic mediation; Mediators Network theory; didactic hypermedia material.

1. INTRODUÇÃO

222

A reflexão nesse texto sustenta-se na explicitação dos princípios *redes* e *mediação* do ponto de vista da Teoria da Rede de Mediadores (MALLMANN, 2008) com seus desdobramentos para o campo da pesquisa e da produção teórica em educação. Desse modo, na primeira parte destacam-se as principais proposições da Teoria da Rede de Mediadores do ponto de vista epistemológico, detalhando contribuições para o campo da educação escolar especialmente pelas inovações na interação e na interatividade. No segundo momento do texto, discutem-se as nuances do princípio *redes* como fundamento para a compreensão das estruturas produtivas de novos artefatos e de condições estruturantes do desenvolvimento científico-tecnológico.

Na terceira parte apresentam-se os quatro atributos propostos por Latour (1994; 1999; 2000; 2001) para a compreensão das especificidades e desdobramentos da mediação, de acordo com a lógica das redes formadas pelos coletivos humanos e não-humanos no campo da indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade.

A partir dos esclarecimentos conceituais sobre os princípios *redes* e *mediação*, conforme proposições da Teoria da Rede de Mediadores, parte-se para as reflexões específicas no campo da educação com a delimitação temática em torno da mediação pedagógica.

A transposição dos princípios da Teoria da Rede de Mediadores para análises, interpretações e reflexões no âmbito da produção educacional está amparada nos resultados oriundos da investigação-ação sobre o processo de elaboração de novos artefatos pedagógicos (materiais didáticos impressos e hipermidiáticos, objetos e ambientes virtuais) geradores de tese de doutoramento em educação (MALLMANN, 2008).

Conclusivamente, destaca-se que o fator inovador na opção por essa matriz teórica no âmbito da pesquisa e da produção conceitual em educação reside na relevância que os atributos científico-tecnológicos adquirem na compreensão das ações humanas no processo ensino-aprendizagem pela indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade. A perspectiva teórica da Rede de Mediadores tem sido apropriada pela educação, gerando, como consequências, avanços e possibilidades na educação escolar do ponto de vista da integração das tecnologias educacionais para fortalecer interação e interatividade em torno dos conteúdos curriculares.

2. TEORIA DA REDE DE MEDIADORES (TRM): PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

223

A Teoria Ator-Rede (TAR), conhecida internacionalmente como *Actor-Network Theory* (ANT) ou *Théorie des Acteurs-Réseaux* é originalmente desenvolvida no campo das pesquisas e das teorizações científicas e sociais. O Grupo *Science, Technologie et Société* (STS) pesquisa as relações sociais, políticas e culturais no desenvolvimento científico e na inovação tecnológica (MORAES, 2004; CALLON, 2007). Nas pesquisas e na produção teórica em educação, no Brasil, (MALLMANN, 2008) vem sendo denominada Teoria da Rede de Mediadores (TRM) em virtude dos fundamentos para reflexões sobre preocupações temáticas em torno das especificidades e implicações de artefatos tecnológicos na mediação pedagógica. Do ponto de vista educacional, essas implicações dizem respeito à operacionalização das interações entre professores e estudantes e à interatividade permitida em objetos e ambientes virtuais durante a manipulação de variáveis experimentais e/ou percursos de navegação em materiais hipermídia na Internet.

No campo epistemológico da TRM, as proposições de Bruno Latour sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade se inscrevem dentro de um plano conceitual que ele chama de «não-moderno» em

oposição ao «acordo modernista» ou às denominações «pós-modernas». Sua principal discordância em relação a essas concepções epistemológicas é a separação entre a natureza (fatos), sociedade (poder) e discurso (representação) que preconizam Sujeito e Objeto como dois polos incommensuráveis. A proposta defendida por Latour (2000; 2001) é o agenciamento entre Humanos e Não-Humanos (H-NH), estabelecendo mediações em redes. Na educação escolar, uma das potencialidades desses agenciamentos é a ampliação da interação entre professores e estudantes para além da sala de aula, melhorando condições de ensino-aprendizagem.

Um mediador é sempre um aspecto, um elemento, uma entidade, uma ferramenta capaz de mobilizar, modificar, potencializar ações dentro de um universo, de uma rede constituída de uma heterogeneidade de mediadores H-NH. Compreensão epistemológica essencial quando se trata da indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade. No processo escolar, isso requer ter bons diagnósticos das condições do contexto em que o processo ensino-aprendizagem transcorre já que as tecnologias (mediadores não-humanos) podem ser utilizadas para produzir inovações metodológicas na abordagem dos conteúdos curriculares de cada área.

224

A TRM explicita o conjunto de negociações que identificam a qualidade e a intensidade das relações entre redes H-NH, uma vez que fatores como infraestrutura, recursos e tempo são condições contextuais envolvidas nos processos de construção do conhecimento científico e tecnológico. O conhecimento científico-tecnológico, social e cultural é fruto de projetos amparados por uma diversidade de fatores que garantem sua sustentabilidade: financiamento, aliados políticos, laboratórios, equipamentos tecnológicos de precisão, técnicas e procedimentos de registro, análise e divulgação dos resultados. As proposições conceituais de Pasteur, Newton, Darwin e Bacon, por exemplo, não teriam os alcances que tiveram se não tivessem como aliados culturas microbianas, átomos, moléculas, laboratórios de astronomia, combinações químicas e seres biológicos em constante desenvolvimento. São redes de humanos, animais, máquinas, matéria em geral, agindo e fazendo agir a partir das infinitas possibilidades de conexões. Desse ponto de vista epistemológico, os elementos não-humanos na produção de novos artefatos e conhecimentos não podem ser desconsiderados na coleta de dados, análise, interpretação e generalizações nas pesquisas independentes da área. Já em educação, o mesmo vale para a implementação das parametrizações

curriculares e transposições didáticas que geram materiais didáticos, projetos de cursos, planos de ensino, planos de aula e registros de aula.

A natureza heterogênea dos mediadores interligados numa rede tem interesse em trabalhos de investigação que se inscrevem na matriz conceitual da TRM. Metodologicamente falando, o empenho está em detalhar e explicitar os conhecimentos desde suas etapas iniciais de desenvolvimento, considerando os elementos que interferem nas decisões e nas ações para que os produtos finais se caracterizem, qualifiquem e quantifiquem de determinada maneira. Do ponto de vista das relações entre natureza, sociedade e discursos os princípios que sustentam a TRM implicam compreender que o conhecimento não é fruto de ações místicas, mas resulta de um esforço concentrado de H-NH agenciados nas mais diversas áreas como Medicina, Engenharia, Bioquímica, Cibernética, Informática, Sociologia, Psicologia, Neurologia, etc. Do ponto de vista educacional, o aspecto epistemológico diz respeito aos estágios da transposição didática.

O esforço e a contribuição estão justamente na transposição desse marco epistemológico para as pesquisas e a produção conceitual no âmbito da educação para que seja possível compreender melhor de que forma os artefatos científico-tecnológicos mobilizam e potencializam as decisões e as ações humanas no escopo da mediação pedagógica do ponto de vista das interações e interatividade.

Um esclarecimento é necessário antes de adentrar ainda mais nesse emaranhado de conceitos que estão em jogo quando o assunto gira em torno dos postulados da TRM e, especialmente, de suas contribuições para analisar e refletir sobre os pilares teórico-metodológicos da mediação pedagógica. O posicionamento analítico no tratamento simétrico de Humanos e Não-Humanos como componentes em correspondência numa rede heterogênea não quer dizer que pessoas estejam sendo tratadas como máquinas e animais ou vice-versa (LATOURET, 2006).

O «conhecimento», portanto, é corporificado em várias formas materiais. Mas de onde ele vem? A resposta da teoria ator-rede é que ele é o produto final de muito trabalho, no qual elementos heterogêneos – tubos de ensaio, reagentes, organismos, mãos habilidosas, microscópios eletrônicos, monitores de radiação, outros cientistas, artigos, terminais de computador, e tudo o mais – os quais gostariam de ir-se embora por suas próprias contas, são justapostos numa rede que supera suas resistências. Em resumo, o conhecimento é uma questão material, mas é também uma

questão de organizar e ordenar esses materiais. Este então é o diagnóstico da ciência, na visão ator-rede: um processo de «engenharia heterogênea» no qual, elementos do social, do técnico, do conceitual, e do textual são justapostos e então convertidos (ou «traduzidos») para um conjunto de produtos científicos, igualmente heterogêneos. (LAW, 2007, p. 3).

A TRM esboça um quadro teórico que serve para explicitar condições e contornos da construção dos conhecimentos científico-tecnológicos acoplados às determinações socioculturais. Em últimas pesquisas, reflexões e publicações no âmbito educacional tem-se vislumbrado a possibilidade de se lançar mão dessa matriz e construir transposições/adaptações para as preocupações temáticas em educação, especialmente no que diz respeito ao entendimento do movimento de produção de novos artefatos pedagógicos (transposição didática que gera novos materiais didáticos) (MALLMANN, 2008; 2010).

Os postulados da TRM têm alicerçado a sistematização conceitual da cadeia produtiva que requer competência científico-didática, autonomia e dimensões éticas no trabalho docente de elaboração e utilização de materiais didáticos impressos e hipermediáticos (objetos e ambientes virtuais) como mediadores não-humanos implicados na mediação pedagógica.

226

No Brasil, abordagens teóricas dessa natureza são inovadoras no campo das pesquisas em educação, especialmente por proporem uma análise alicerçada na indissociabilidade entre ciência-tecnologia-sociedade. Essa indissociabilidade precisa ser levada em consideração no escopo educacional para que as potencialidades das tecnologias educacionais possam ser bem compreendidas, alavancando inovações metodológicas que permitam a interação qualificada entre professores e estudantes e, também, movimentar a interatividade.

Diante desse cenário, explicitam-se, a seguir, entendimentos sobre conceitos, *redes* e *mediação* centrais na TRM a partir dos textos de Latour (1994; 2000; 2001). Dessa maneira, pode-se esclarecer de que modo os postulados da TRM têm sido bases epistemológicas fundamentais para avançar teórico-metodologicamente em pesquisas, reflexões e ações em torno da produção e da utilização de materiais didáticos hipermédia (objetos e ambientes virtuais) para mediação pedagógica no sentido de potencializar o ensino-aprendizagem.

2.1 REDE

No lastro epistemológico da TRM, o conceito *rede* compreende uma série de agenciamentos entre mediadores H-NH. Uma *rede* é composta de nós, convergências e bifurcações entre mediadores H-NH. Há muitos tipos e níveis de redes. As conexões variam conforme valores, concepções, interesses e relações. Podem ser as redes sociais primárias, como, por exemplo, a família ou amigos, estendendo-se até as redes sociais secundárias como a instituição escolar, por exemplo. Uma rede pode ser constituída por grupos sociais, povos, artefatos, dispositivos e entidades, formando uma estrutura caracterizada por cada um dos seus componentes.

O conceito *rede* fica mais fácil de ser entendido na medida em que se percebe que cotidianamente os pensamentos em ação transcorrem em redes. Está presente desde o campo da sociologia (redes sociais) até a informática (rede de computadores). Os sistemas de informação e comunicação, de transporte e energia elétrica são bons exemplos de redes sociotécnicas e redes técnico-econômicas que estão presentes na interface entre o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da sociedade. *Rede* implica sempre a heterogeneidade, híbridos, agenciamentos de H-NH, provocando sucessivas associações, delegações, (des)equilíbrios, mobilização e potencialidade nas ações. Do ponto de vista do agenciamento, os mediadores são analisados a partir das características dentro de uma mesma rede.

O conceito *rede* ocupa lugar importante na TRM, já que a elaboração do conhecimento científico está atrelada a um sistema com princípios explicativos, proposições e generalizações. Conforme a TRM, a ciência, quando desconsidera a relação H-NH estabelecida em redes, é orientada por um pensamento simplificador e unidimensional. Opera sem levar em consideração as aleatoriedades, reduzindo o conhecimento ao conjunto de resultados gerados numa observação que exclui as interferências do observador.

Em educação, isso quer dizer que, ao pesquisar, analisar e propor avanços conceituais sobre o processo de elaboração de materiais didáticos como novos artefatos pedagógicos para mediação pedagógica, é necessário levar em consideração um grande número de aspectos. Dentre eles, as relações comunicativas estabelecidas entre os envolvidos na produção, os modos de negociação, as formas de poder, as condições

espaço-temporais, a infraestrutura e, sobremaneira, as características dos novos artefatos pedagógicos elaborados.

Diante dos resultados de pesquisa sobre elaboração de materiais didáticos para a mediação pedagógica (MALLMANN, 2008) pode-se afirmar que o conhecimento educacional gerado com base epistemológica na TRM: a) avança na superação da dicotomia Sujeito-Objeto nos princípios de explicação; b) incorpora a dinâmica ação-reflexão-ação como elemento de compreensão da realidade; c) explicita o processo de construção do conhecimento científico como condição de consciência da situação de inacabamento; d) incorpora o fluxo criativo de novas situações de pesquisa e ensino-aprendizagem; e) toma como referência o contexto sociocultural em que o conhecimento é produzido; f) explicita as implicações das cadeias de equilíbrio-desequilíbrio nas redes de mediadores; g) sistematiza conceitualmente eventos dinâmicos como o processo de elaboração de novos artefatos pedagógicos (materiais didáticos); h) não negligencia as implicações dos artefatos científico-tecnológicos no sistema de relações e interação humanas em situações educacionais. Portanto, a concepção de mediação pedagógica nessa base teórica perpassa a necessidade de interação e interatividade em torno dos conteúdos curriculares.

228

O exercício de produção de novos mediadores no âmbito educacional e da sua sistematização e proposição teórica suscita possibilidades de abarcar cada vez mais as conformidades e as singularidades do agenciamento que os mediadores humanos estabelecem com os não-humanos na produção da sua existência. Conceitos, valores, saberes e significados aparecem na explicitação de um conhecimento que passa a ser o porta-voz da própria mediação.

No cenário da ciência da educação, o desafio, portanto, concentra-se na revisão de conhecimentos científicos que envolvem as tecnologias, elementos socioculturais, étnicos e curriculares, fundamentos e metodologias. Um processo ensino-aprendizagem sustentado nos princípios da *rede* de H-NH descarta a transmissão-recepção, o professor como único detentor do saber, a verdade absoluta dos conteúdos escolares, o desempenho da aprendizagem pautado somente na origem social ou na hereditariedade genética e mensurações de *input/output*. De acordo com esse princípio, torna-se possível analisar e compreender melhor as implicações da utilização de mediadores não-humanos, como os materiais didáticos hipermídia na mediação pedagógica como aspectos que

produzem implicações imediatas ou em longo prazo nas formas de comunicação e apropriação do conhecimento.

2.1.1 *Ciência em ação*

O conceito *rede* está atrelado ao conceito *ciência em ação* na TRM. Se, de acordo com essa matriz teórica, o conhecimento é resultado da mediação em redes compostas de H-NH, torna-se necessário seguir os mediadores nas suas ações, arranjando mecanismos e procedimentos para registrá-las, analisá-las e compreendê-las: entender e divulgar o conhecimento científico que se dá no interior das próprias ações, alcançar os contornos contextuais e culturais que envolvem as decisões.

As generalizações e inscrições científicas expressas por leis, modelos, esquemas, matrizes, equações, gráficos, mapas, anotações, experimentos de laboratório, relatórios e artigos representam os recursos mobilizados, os procedimentos e estratégias implementados durante o percurso investigativo para atingir determinados objetivos, produtos e resultados. O corpo teórico-metodológico da TRM é formado com base na análise da ciência em construção. Reconhece-se a importância de cada um dos componentes da *rede*, expandindo as proposições conceituais na interface entre categorias naturais, sociais e discursivas.

Na TRM prioriza-se como foco central o processo e as implicações de todos os mediadores. Por isso, configura-se como matriz teórica apropriada para compreender as implicações do processo de elaboração e utilização de novos artefatos pedagógicos (materiais didáticos) para mediação pedagógica. Os materiais didáticos, objetos e ambientes virtuais são os resultados concretos, os mediadores não-humanos produzidos; estão materializados; podem ser compartilhados. Na perspectiva de construção conceitual na TRM, o registro do processo, esquemas, ilustrações, gráficos, artigos, teses, entre outros códigos de linguagem, também são resultados que permitem compartilhar interpretações e análises do evento investigado.

Seguir os mediadores implica compreender que o conhecimento científico é resultante das mediações estabelecidas no contexto da *ciência em ação*, uma vez que os produtos (novos artefatos) sempre são efeitos de uma *rede* heterogênea de H-NH.

A pergunta de estudos científicos embasados na TRM deve girar em torno das interações, interferências e ações. Como elas acontecem? Como se sustentam? Como geram efeitos em níveis macro como organização, poder, estabilidade? (LAW, 2007). Cartografar a *ciência em ação* no interior de uma *rede* de H-NH requer analisar as práticas cotidianas, registrar as decisões, compreender como os problemas são resolvidos e organizar proposições conceituais que podem servir de indicadores para ações futuras. Essa perspectiva epistemológica é apropriada para a educação escolar, pois assim pode-se avançar para a produção de conhecimento, levando em consideração a tecnologia, como resultado da produção da humanidade. No lastro da TRM, os conhecimentos educacionais produzidos no âmbito dos fundamentos da educação com base na filosofia, psicologia, sociologia e antropologia passam a ser complementados em virtude do par ciência-tecnologia.

3. MEDIAÇÃO

230

No espectro da TRM, o princípio *mediação* se localiza como um dos nós centrais acoplado ao conceito *rede*. *Mediação* é um conceito amplamente utilizado em educação, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Tem suas raízes em diversas disciplinas específicas das ciências humanas ou mesmo em princípios das ciências naturais. Embora muitas vezes seja utilizado acoplado aos conceitos de pedagogia e didática nem sempre a matriz teórica, na qual se apoia é explicitada. A *mediação* é um princípio amplamente desenvolvido nos campos da filosofia, da sociologia e da psicologia. Destaca-se como exemplo a Teoria da Atividade, desenvolvida nos trabalhos de Vigotski, Leontiev, Luria e Davidov que adotam o conceito para analisar a atividade humana historicamente desenvolvida.

A *mediação* é um conceito particularmente importante em educação pelas relações estabelecidas na esfera do que Chevallard (1991) chama de triângulo didático: Professores-Estudantes-Conhecimento. Devido a essa especificidade, aspectos não-humanos como os materiais didáticos hipermediáticos adquirem um caráter mediador imprescindível no processo ensino-aprendizagem, juntamente com todos os desdobramentos das ações humanas envolvidas em torno desses artefatos pedagógicos. Esse caráter mediador é marcado pela interação e pela interatividade requerida na educação escolar.

Os postulados da TRM apontam como contribuições particularmente importantes para a análise do processo de produção de novos artefatos pedagógicos (materiais didáticos), utilizados em grande escala na mediação pedagógica seja ela presencial ou a distância. O conjunto de mediadores não-humanos que mobilizam e potencializam a interação no processo ensino-aprendizagem implica na adoção de um ponto de vista conceitual capaz de tratar da heterogeneidade, do híbrido que mistura, sem cessar, professores, estudantes, tutores, materiais didáticos, objetos digitais, ambientes virtuais, etc. A TRM traz, portanto, um novo palco para os estudos educacionais sobre mediação pedagógica pelo fato de estar assentada no pressuposto da indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade.

Para investigar e compreender as singularidades da mediação pedagógica torna-se necessário registrar, analisar e entender as ações de cada um dos componentes envolvidos, as decisões e as ações que provocam constantes (des)equilíbrios. Latour (2001) permite dizer que a maneira de definir um mediador é por intermédio de sua ação que provoca modificações, perturbações, que faz enunciações. A definição de um mediador se consegue a partir das suas performances, a partir daquilo que é capaz de fazer, por aquilo que provoca mudanças na ação de outros mediadores. Não é uma questão de definir a essência dos eventos, de definir o que «É» um mediador. Mas, sim de mapear a sua potencialidade, aquilo que *Pode Ser e Fazer*. Os princípios centrais da *mediação* passam a ser a *ação, interação e interatividade* (MALLMANN, 2008).

A *mediação* na perspectiva das *redes* não reforça a oposição entre os mediadores. Isso caracteriza a *mediação* como um evento que sempre depende da composição de H-NH em *redes*, um acontecimento, a ação e os resultados efetivamente produzidos. A *mediação* é entendida como força positiva, como pulsão, ressonância das ações do coletivo de H-NH.

Analisar os eventos em *redes* implica entender que todos os componentes são modificados durante as ações empreendidas. A compreensão transcorre num plano em que a análise não se prende às relações lineares ou circulares entre causas e efeitos, entre processo e produtos. Os processos educacionais, nessa perspectiva, são composições que levam em consideração contexto, artefatos (sociais, culturais, tecnológicos), condições, temas de interesse, pessoas envolvidas. A *mediação* é o que se estabelece entre todos esses aspectos sendo, ao

mesmo tempo, propósito, processo e resultado. Detalharemos, a seguir, as especificidades do conceito *mediação* tal como proposto na TRM para avançar na explicitação das possibilidades e das inovações da mediação pedagógica.

3.1 OS QUATRO SIGNIFICADOS DA MEDIAÇÃO

A mediação pedagógica, tal como proposta em Mallmann (2008), situa-se dentro de um cenário em que se mesclam as ações e as interferências de H-NH desde os materiais didáticos efetivamente produzidos e dos entendimentos sobre os mesmos, da interatividade e das interações que provocam, das ações ensinar e aprender que impulsionam. Por isso, no escopo epistemológico da TRM, uma definição da *mediação* e de seu papel na organização de um coletivo de mediadores H-NH torna-se imprescindível. De acordo com as contribuições de Latour (1994; 1999; 2000; 2001), *mediação* é um conceito cheio de indeterminações e desdobramentos. Para compreendê-lo, o autor propõe quatro significados complementares e interligados, discutidos a seguir:

232

a) **translação de objetivos:** a partir dessa definição a preocupação central dos trabalhos de investigação científica não é a definição do que é o objeto ou o que é o sujeito numa *rede*. Há um deslocamento do verbo *ser* para a locução verbal *poder fazer*. Discute-se a interferência simétrica de H-NH na ação, constituindo um terceiro agente. Fica mais fácil ser compreendido a partir de exemplos já localizados no cenário educacional, já que o entendimento que se procura é sobre o conceito mediação pedagógica: o terceiro agente, o *professor-material didático* ou o *material didático-professor*, forma-se a partir desse par humano (professor) e não-humano (material didático). A translação de objetivos envolve aspectos como a problematização, interesse, envolvimento e mobilização de aliados. Os materiais didáticos tornam-se aliados dos professores no processo de ensino e dos estudantes nas etapas de estudo. Por isso, analisar o processo ensino-aprendizagem a partir da interação professor-estudante ou a partir da mediação professor-materiais didáticos-estudantes requer bases epistemológicas diferenciadas.

Os mediadores são sempre definidos a partir das interferências que provocam nas ações dos outros numa *rede*. Na mediação pedagógica o professor potencializa sua ação docente, primeiro ao elaborar o material e depois ao implementá-lo. O trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem modifica-se na medida em que produz novos artefatos

pedagógicos (materiais didáticos). A ação do professor torna-se diferente em função das ações realizadas em torno da produção material didático e também na sua implementação. O interesse do professor não recai apenas na aplicação de um material produzido por outro autor. O novo artefato pedagógico construído é a marca concreta da sua própria autoria. O objetivo da ação docente amplia-se, agregando competências científicas, didático-metodológicas, políticas e éticas, fundamentais na transposição didática (CHEVALLARD, 1991).

A translação de objetivos compreende um dos estágios mais intensos do princípio da *mediação* do ponto de vista da TRM. Agregar mediadores não-humanos para potencializar as ações significa assumir graus de responsabilidade diferenciados em relação à estabilidade das *redes*, garantindo interações mais significativas. A mediação pedagógica é potencializada na medida em que as ações humanas (professores, tutores, estudantes) estão sustentadas por artefatos não-humanos (materiais didáticos hipermediáticos), tendo em vista os objetivos que pretendem ser alcançados no processo ensino-aprendizagem.

b) composição: aqui se fala em composição da ação como desdobramento da «translação de objetivos». O agente Humano associa-se com o agente Não-Humano, potencializando a ação. Dessa forma, ambos tornam «a ação uma das propriedades das entidades associadas [...]». A ação não é uma propriedade de humanos, mas de uma associação de atuantes». (LATOURET, 2001, p. 210). Não é somente um agente não-humano, mas diversos agentes não-humanos que são articulados, adaptados, produzidos, modificados pelos humanos, compondo novos objetivos, potencializando ações e fortalecendo a indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade.

c) obscurecimento reversível: o conceito de obscurecimento é tratado como sinônimo de «caixa-preta». Em diversas situações os não-humanos sequer são percebidos. Participam das ações, mas são tratados como se fossem invisíveis na medida em que tudo transcorre no curso do tempo e do espaço planejados com antecedência. Enquanto uma ação é praticada, vários mediadores H-NH ora se reúnem ora se dispersam, constituindo diversos passos e grupos, embora isso nem sempre esteja explícito.

Numa situação pedagógica organizada em videoconferência, por exemplo, na maioria dos casos os professores, tutores e estudantes tratam dos conteúdos, realizam interações sem priorizarem suas com-

preensões em relação aos artefatos tecnológicos envolvidos. Os mediadores não-humanos se tornam foco de interesse quando provocam desequilíbrios, quando desestabilizam situações confortáveis de comunicação. Eles são focos de atenção quando surgem problemas que interferem diretamente no sucesso do planejamento inicialmente proposto.

d) **delegação**: a fronteira entre as coisas e os signos que elas emitem é transposta porque novas funções são delegadas em virtude da presença de mediadores não-humanos nas ações. Por exemplo, um quebra-molas interfere na ação dos motoristas obrigando-os a diminuir a velocidade caso não queiram provocar acidentes ou romper a estrutura do veículo. Esse mediador não-humano comporta todo trabalho da equipe de engenheiros que o projetaram em função de uma velocidade máxima permitida pela legislação, contempla a ausência de um guarda controlando a velocidade e, além disso, substitui outros mediadores como semáforos ou controladores eletrônicos de velocidade. A delegação é mais incisiva que a translação porque a mudança de significado é muito maior. Há uma mudança de comportamento humano imediata provocada pela presença de um mediador não-humano.

234

Em se tratando da mediação pedagógica destaca-se a potencialidade das atividades didático-metodológicas planejadas nos materiais didáticos. Os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA), por exemplo, disponibilizam uma série de ferramentas que permitem o planejamento de delegações no processo de aprendizagem dos estudantes. Atividades de avaliação em hipertextos, tarefas, lições ou edições colaborativas implicam em condutas diferenciadas. Na medida em que os próprios materiais apresentam orientações que instigam os estudantes a organizarem seus ritmos de estudos não é necessário que o professor ou o tutor fiquem permanentemente de vigília sinalizando os percursos para os estudantes.

A partir dos quatro conceitos desenvolvidos por Latour (1994; 1999; 2000; 2001) a *mediação* implica ações numa *rede* H-NH como um coletivo que produz eventos. «Em sentido algum se pode dizer que os humanos existem como humanos sem entrarem em contato com aquilo que os autoriza e capacita a existir (ou seja, agir)» (LATOUR, 2001, p.221).

Mediadores provocam e potencializam ações e ao mesmo tempo se modificam com ela. Portanto, só há sentido falar em *mediação* no interior de uma ação. «Entremesclar-se; bifurcar; acontecer, coalescer;

negociar; aliar; ser circunstância de [...]. A ação não é o que as pessoas fazem, mas sim o *fait-faire*, o faz-fazer, realizado juntamente com outros num evento, com as oportunidades específicas fornecidas pelas circunstâncias» (LATOURE, 2001, p. 323).

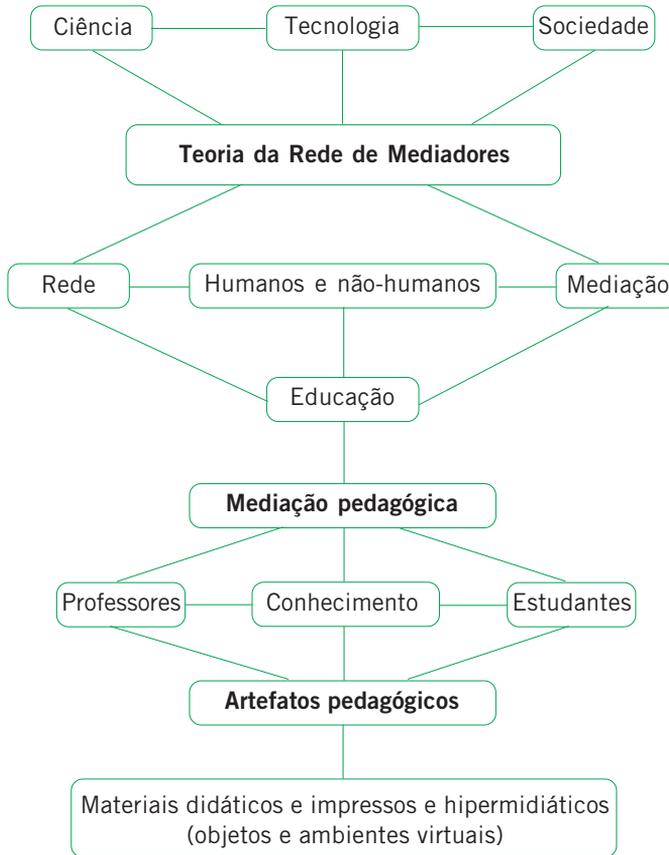
Diante das especificidades do conceito *mediação*, fica claro que os mediadores modificam as ações reordenando a conjuntura das redes. Mais claramente, isso significa avançar para a compreensão de que os mediadores (também denominados artefatos, ferramentas, recursos, tecnologias e, no nosso caso, materiais didáticos) são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, para a ativação diante da resolução de problemas, agilizar comunicação, potencializar colaboração e interação.

4. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Os conceitos *redes* e *mediação* no panorama conceitual da TRM trazem referências e ressonâncias significativas para a compreensão dos eventos educacionais em virtude do foco temático que gira em torno do movimento retrospectivo e prospectivo que os artefatos pedagógicos (materiais didáticos hipermediáticos, objetos e ambientes virtuais) provocam no triângulo didático professores-estudantes-conhecimento. Essa é uma das esferas que permite construir a transposição das proposições conceituais da TRM para pesquisas e produções teórico-metodológicas em educação, especialmente, para que os aspectos científico-tecnológicos envolvidos na mediação pedagógica não sejam negligenciados. A ressonância dos conceitos *redes* e *mediação* da TRM na produção teórica sobre mediação pedagógica podem ser mais bem compreendidas na rede conceitual organizada na figura 1.

A mediação pedagógica comporta a relação das pessoas entre si e dessas com o saber, levando-se em consideração todos os mediadores que potencializam o ensino e a aprendizagem. A mediação pedagógica requer preocupação com a organização didático-metodológica dos saberes a serem ensinados, contemplando as ações em torno do conhecimento contextualizado em função da linguagem, das práticas socioculturais e dos avanços científico-tecnológicos. Tratar da mediação pedagógica implica recorrer às singularidades do processo ensino-aprendizagem em virtude dos diferentes aspectos que o compõem e isso, conforme a TRM, significa não perder de vista os mediadores humanos e os não-humanos.

FIGURA 1
Princípios epistemológicos da teoria da rede de mediadores em educação



236

Os recortes conceituais e operacionais que são propostos na análise da mediação pedagógica sempre se desdobram em vários níveis em função dos H-NH envolvidos. A mediação dentro do contexto educacional vem acoplada aos conceitos da pedagogia, didática, tecnologia, metodologia, fundamentos da educação (psicologia, sociologia, filosofia) entre tantos outros pilares que poderiam ser eleitos em função dos recortes temáticos específicos.

A mediação pedagógica se constitui dos enunciados, signos, atributos, translações, composições e delegações próprias do evento ensino-aprendizagem. O sentido da mediação pedagógica no interior das circunstâncias educacionais é proporcionado pelo «faz-fazer» caracte-

rístico dos mediadores como os materiais didáticos que promovem o encontro de professores, estudantes e conhecimentos no âmbito das modalidades presencial e a distância.

As ações ensinar e aprender transcorrem no percurso das etapas de translação de objetivos, composição de novos objetivos, obscurecimentos e delegações provocadas pela coletividade que professores e estudantes estabelecem com os materiais didáticos nos contextos educacionais. Tanto professores quanto estudantes e materiais didáticos são mediadores, compondo *redes* e gerando constantes espirais de equilíbrio-desequilíbrio.

Aqui a argumentação se concentra em torno de uma ideia principal: compreender a *mediação* na perspectiva das *redes* preconizada pela TRM significa levar em consideração as ações propriamente ditas e, especialmente, o conjunto de artefatos científico-tecnológicos que as potencializam. No campo educacional, mediação pedagógica, portanto, não se trata das pessoas nem dos materiais nem das tecnologias isoladamente. Uma definição amparada na TRM sinaliza que a mediação pedagógica é a dinâmica ação-reflexão-ação própria do processo ensino-aprendizagem sustentada no princípio do «faz fazer» impulsionado pelas redes de H-NH que configuram o cenário educacional.

237

Desse modo, os materiais didáticos são muito mais do que intermediários, ferramentas, meios ou pontes que permitem o acesso de professores e estudantes ao conhecimento. Esses artefatos pedagógicos mobilizam os estudantes para a ação estudar da mesma forma como mobilizam os professores para a ação ensinar. São imperativos, reque-rendo ações concretas de professores quando se tornam autores nos períodos de planejamento e elaboração das estratégias de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, «fazem os estudantes fazer» leituras, exercícios, pesquisas, estudos, avaliações, provocam interações e comunicação.

Para compreender as implicações conceituais e operacionais da mediação pedagógica amparada na TRM explicitamos que ela não se restringe a princípios únicos. Mediação pedagógica não pode ser definida apenas como interação ou apenas como interatividade. Mediação também não é compreendida como meio, caminho. Por isso, os artefatos tecnológicos não são a mediação, são mediadores. Nesse viés, materiais didáticos precisam estar sistematizados de tal forma que mobilizem ações e operações de ensino-aprendizagem.

5. CONCLUSÕES

Um dos propósitos desse texto foi explicitar os conceitos *redes* e *mediação* da TRM como contribuições para investigar, analisar e compreender as implicações dos materiais didáticos hipermediáticos, objetos e ambientes virtuais na *mediação pedagógica*, seja ela presencial ou a distância. O fator inovador na opção por essa matriz teórica no âmbito da pesquisa e produção conceitual em educação reside na relevância que os atributos científico-tecnológicos adquirem na compreensão das ações humanas no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao tratarmos de mediação pedagógica levamos em consideração não apenas a interação entre as pessoas envolvidas, mas também as implicações das próprias tecnologias que permitem e/ou potencializam essa interação por meio da interatividade. Na base desse argumento é possível pensar uma infinidade de inovações no campo educacional, avançando para a produção de tecnologias que permitem cada vez mais a interação e a interatividade em torno dos conteúdos curriculares, levando-se em consideração as especificidades de cada área.

238

A *mediação pedagógica* requer dos estudantes um exercício intenso de autonomia na organização do tempo-espaço de estudo e dos professores competência científico-didática, autonomia e princípios éticos na seleção, adaptação e/ou produção de novos artefatos pedagógicos (materiais didáticos) para o ensino.

Desse modo, percebe-se que as ações ensinar e aprender são mediadas pelos materiais didáticos hipermediáticos que comportam delegações didático-metodológicas (desafio e ativação para o estudo) desdobradas em textos para leitura e interpretação, atividades de pesquisa, exercícios, resolução de problemas, resumos, destaques, tarefas individuais e coletivas. Nesse aspecto reside uma consequência especial na proposição do conceito mediação pedagógica compreendida na perspectiva epistemológica da TRM. Na medida em que investigarmos e compreendermos melhor o agenciamento possível nas redes H-NH (no escopo escolar essas redes se formam entre professores, estudantes e tecnologias educacionais) poderemos avançar em termos de fluência tecnológica; metodologias que levem em consideração estilos de aprendizagem; estratégias que desafiem e ativem mais os estudantes (delegações propriamente ditas).

Quando os professores se envolvem na produção de novos materiais didáticos eles próprios organizam e sistematizam essas dele-

gações de acordo com as condições estruturais das *redes* de H-NH envolvidos durante a produção. Desse modo, os resultados das pesquisas realizadas em torno das potencialidades dos materiais didáticos na *mediação pedagógica* indicam a necessidade de analisar, além das características do material propriamente dito, as condições logísticas, o tempo, os recursos, as referências e as evidências de colaboração.

Uma das maiores contribuições da TRM enquanto fundamentação epistemológica no escopo da pesquisa e da produção conceitual em educação é permitir compreender que a *mediação pedagógica* não se resume à interação e à comunicação que acontece entre professores e estudantes no percurso do processo ensino-aprendizagem. Ao incluir os materiais didáticos, objetos e ambientes virtuais na estruturação de um evento educacional torna-se evidente que as delegações que eles comportam implicam na disposição dos estudantes diante dos estudos e da compreensão conceitual estabelecida a partir dos conhecimentos prévios até os científico-escolares.

A *mediação pedagógica* é a própria dinâmica ação-reflexão-ação docente e discente acentuada pelos mediadores não-humanos cuja presença e relevância são evidentes em situações educativas, independentemente do nível de escolaridade. Os postulados da TRM contribuem de maneira significativa nas reflexões sobre a *mediação pedagógica* por evidenciarem atenção ao movimento tanto retrospectivo quanto prospectivo do processo ensino-aprendizagem fortalecido, sistematizado, potencializado ou obscurecido pelos mediadores não-humanos. Por exemplo, para examinar com cuidado e compreender as particularidades de uma aula, muitas vezes torna-se necessário recorrer aos acontecimentos e condições transcorridos durante as fases de planejamento, tanto em nível macro (políticas públicas, currículos, projetos pedagógicos, recursos didáticos, planos de ensino) quanto em nível micro (planos de aula, materiais didáticos, laboratórios).

A *mediação pedagógica* não se restringe às etapas de aplicação das aulas, de modo que, ao pesquisar, observar, registrar, compartilhar e avaliar o processo de produção dos novos artefatos pedagógicos, antes mesmo da aplicação das disciplinas, torna possível compreender muitas singularidades da mediação. Da mesma forma, essas especificidades são mais bem compreendidas quando se leva em consideração as potencialidades ou fragilidades dos mediadores não-humanos (materiais didáticos) utilizados.

Muitos mediadores diversificam, ampliam e reorganizam as ações no processo ensino-aprendizagem, reformulando constantemente o sentido e a potencialidade da *mediação pedagógica*. De acordo com a TRM, muitas singularidades a respeito desses mediadores somente são perceptíveis enquanto se acompanha o seu movimento de produção e utilização. Assim acontece com os mediadores pedagógicos não-humanos. Diversas questões da *mediação pedagógica* podem ser compreendidas quando se está implicado no processo de elaboração dos materiais didáticos hipermediáticos. Inevitavelmente, as ações ensinar e aprender se reconfiguram nesse cenário de produção de novos mediadores não-humanos. Competências, habilidades, poderes para decisões e disponibilidade para ação ensinar-aprender requerem diferentes matrizes conceituais e operacionais quando se admite as *redes* de H-NH.

No lastro epistemológico da TRM, a mediação pedagógica se define por todas as ações e operações (interação e interatividade) que geram desenvolvimento cognitivo e ativação diante da resolução de problemas típicos da escolaridade. A mediação pedagógica é, ao mesmo tempo, interação e interatividade em torno de recortes temáticos específicos (redes conceituais parametrizadas curricularmente). Por isso, precisa ser potencializada pelos mediadores H-NH que constituem a rede escolar.

240

Portanto, a *mediação pedagógica* é um evento que se define pelas ações realizadas e provocadas pelos mediadores H-NH. De acordo com a TRM, a ação (*Faz fazer*) é um princípio central nas situações de ensino-aprendizagem. No cenário da pesquisa educacional, a opção por essa matriz teórica é inovadora e pode ser considerada um salto conceitual para a investigação e a compreensão da *mediação pedagógica*, já que na perspectiva das redes o fundamento epistemológico reside na indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade.

BIBLIOGRAFIA

CALLON, Michel (2007). *What is Actor-Network Theory?* <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/ant_dff.html> [acesso: julho de 2009].

CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- DELEUZE, Gilles (1998). *Lógica do sentido*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LATOUR, Bruno (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- (1999). *A vida em laboratório*. São Paulo: Relumê-Dumará.
- (2000). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP.
- (2001). *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, SP: EDUSC.
- (2006). *A Textbook Case Revisited – Knowledge as a Mode of Existence*. <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/99-HANDBOOK-FINAL.pdf>> [acesso: julho de 2009].
- LAW, John (2007). *Notas sobre a Teoria Do Ator-Rede: ordenamento, estratégia e heterogeneidade*. Tudo. Fernando Manso. <<http://www.necso.ufrj.br/Trads/Notas%20sobre%20a%20teoria%20Ator-Rede.htm>> [acesso: julho de 2009].
- MALLMANN, Elena Maria (2008). *Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos*. Tese de doutorado. Florianópolis, UFSC/CED/PPGE. <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEEDO664-T.pdf>> [acesso: julho de 2009].
- (2010). «Mediação pedagógica em educação a distância: inovação na docência universitária no processo de elaboração de materiais didáticos», in *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 13, n.º 1, primeiro semestre. Artigo aceito para publicação.
- MORAES, Márcia (2004). «A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas», in *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 11 (2), 2004. <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v11n2/05.pdf>> [acesso: julho de 2009].

AUTORES / AUTORES

AUTORES

Domingo Segovia, Jesús

Doctor en Pedagogía y profesor titular en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España), especialista en Asesoramiento curricular, profesional e institucional para la mejora de la calidad, la equidad y la democratización de la educación. Trabajó como orientador escolar, asesor de centros del profesorado (CEP) y docente en educación obligatoria, generalmente en contextos y colectivos en riesgo de sufrir procesos de desigualdad y vulnerabilidad. Es miembro del grupo de investigación Formación del profesorado centrada en la escuela (FORCE); del «Proyecto Atlántida»; de la Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela (ADEME) y colaborador desde hace varios años de Innovación y Asesoría Educativa, AC, una ONG que trabaja por el fortalecimiento de la escuela pública mexicana. Director o miembro de equipos de investigación en varios proyectos de investigación y de cooperación internacional financiados con fondos públicos (CIDE y AECI). En esa misma línea es autor de más de un centenar de trabajos entre libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas. Entre los primeros caben destacar: *La investigación biográfico-narrativa en educación* en coautoría con A. Bolívar y M. Fernández (2001); *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (2004); *Prácticas eficaces de enseñanza* juntamente con A. Bolívar como editores (2007); y *Mejorar la secundaria desde dentro. Redimensionar la función de orientación* (2010).

García Barrera, Alba

Doctora en Educación, acredita dos másteres universitarios, uno en Calidad y mejora de la educación, en las especialidades de Calidad en programas de atención a la diversidad y Calidad en programas de docencia universitaria, y otro en Tecnologías de la información y la comunicación en educación y formación, es asimismo, experta universitaria en Atención temprana. Doctoranda de la Universidad Autónoma de

Madrid (UAM) (España), donde a la fecha se desempeña como miembro del Grupo de investigación sobre el cambio y la mejora escolar para la justicia social (GICE). Ha participado en diversas investigaciones sobre el ámbito de la discapacidad y, precisamente, su área de trabajo se centra en la discapacidad intelectual.

González López, Ignacio

Profesor titular de universidad en el Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba (UCO) (España). Desarrolla su labor en el ámbito de la evaluación para la calidad educativa, trabajando activamente en diferentes proyectos del Ministerio de Educación y de la Junta de Andalucía bajo la temática de la evaluación y la formación en competencias del profesorado de educación primaria y de niveles universitarios. Autor de diversos libros y artículos sobre su línea de investigación: Medición y evaluación educativa, Construcción de pruebas, indicadores de calidad.

Gvirtz, Silvina

246 Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Argentina). Actualmente se desempeña como directora de la especialización y maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y directora general del proyecto «Escuelas del Bicentenario» que se desarrolla en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO, sede regional Buenos Aires). Recientemente fue profesora invitada en la State University of New York (SUNY), Estados Unidos.

En 2003 fue designada *fellow* de la Fundación John Simon Guggenheim; al año siguiente ganó el premio Vigésimo Aniversario Academia Nacional de Educación por el trabajo *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*, donde analiza cómo revertir la crisis educativa argentina; y en 2006 obtuvo el premio a la Excelencia Educativa de la Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas (ADEEPA).

Dirige colecciones de libros sobre educación en las editoriales Aique y Granica y el *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Publicó diecisiete libros, el último en 2009, titulado *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*, así como también

artículos en las revistas *Educational Management Administration and Leadership*; *Comparative Education*; *History of Education Review*; *Assessment in Education*; *Prospects*; *Science and Education*; *Discourse y Propuesta Educativa*.

Huerta Velásquez, Edna

Socióloga por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Investigación educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En el área docente ha impartido cátedra y sido directora de tesis en distintas instituciones educativas mexicanas. Desde 2005 es investigadora de la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). También ha trabajado en distintos proyectos de investigación para la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

Krichesky, Gabriela J.

Licenciada en Ciencias de la educación por la Universidad de Buenos Aires (Argentina), tiene el título de especialista en Educación para la ciudadanía y los derechos humanos por la Universidad Carlos III (España) y es egresada del máster en Tecnologías de la información y la comunicación en educación y formación. Su tarea investigadora se focaliza en temas de cambio y mejora escolar y, en esta área, en la Universidad Autónoma de Madrid –donde desarrolla su tesis doctoral–, es miembro del Grupo de investigación sobre el cambio y la mejora escolar para la justicia social (GICE) y del Grupo de investigación y evaluación sobre calidad y equidad educativas. Ha ejercido la docencia durante los últimos diez años, tanto en el nivel infantil como primario, y dirigido y coordinado diversos proyectos de formación dentro del área de la educación no formal.

López Cobo, Isabel

Becaria de Formación del profesorado universitario adscrita al área MIDE del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba (España). Desarrolla su trabajo en el ámbito de la mejora de la eficacia de los centros escolares y participa activamente en el Grupo de investigación HUM-575 (Educación, diversidad y sociedad) en proyectos de investigación y trabajo relacionados con la multiculturalidad, la inclusión educativa y la evaluación de competencias docentes del profesorado universitario.

López García, María

Licenciada, profesora en Letras y especialista en Procesos de lectura y escritura por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Se desempeña como docente en la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común (CBC) de la misma universidad. Realizó con el apoyo del CONICET su tesis doctoral (actualmente en proceso de evaluación) sobre el tema: Variedad rioplatense en manuales de la escuela primaria en Buenos Aires.

López Yáñez, Julián

Profesor titular en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España) desde 1988. Su ámbito de especialización es el de las organizaciones educativas y la investigación acerca de ellas. Concretamente su trabajo está enfocado sobre los procesos de innovación, el liderazgo y la teoría de las organizaciones, con un enfoque de análisis y de investigación que da prioridad a la comprensión de la cultura institucional, las formas que adopta el poder en la organización y las redes sociales de comunicación. Ha participado en veintiún proyectos de investigación subvencionados en convocatorias competitivas, en seis de ellos como investigador principal. Ha sido profesor visitante en diferentes instituciones de educación superior, entre ellas la Universidad de Buenos Aires, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) de México, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de California Riverside, la Lynch School of Education del Boston College, y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

248

Mallmann, Elena Maria

Graduação em Pedagogia, mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente é professora do Departamento Administração Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem-Tecnologia Educacional atuando principalmente nos seguintes temas: mediação pedagógica, educação a distância, formação de professores, material didático, educação dialógico-problematizadora, educação em ciência e tecnologia, design instrucional, ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. Endereço para acessar o CV completo: <http://lattes.cnpq.br/4353719005526350>

Martínez Garrido, Cynthia A.

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid (España), obtuvo el título de especialista en Pedagogía terapéutica y el máster universitario en Tecnologías de la información y la comunicación en educación y formación. Doctorando en la mencionada casa de altos estudios en el área de las Competencias básicas de la educación, donde además es miembro del Grupo de investigación sobre el cambio y la mejora escolar para la justicia social (GICE).

Oría, Angela Inés

Profesora para la enseñanza primaria, profesora en Ciencias de la educación, graduada con medalla de oro por la Universidad Católica Argentina (UCA), cuenta con una maestría por la Universidad de San Andrés (cuya tesis realizó bajo la codirección de Silvina Gvirtz y Darío Roldán), y es *PhD Candidate* de la Universidad de Londres con la tesis «Cambio y construcción del significado de educación pública». Obtuvo becas del Programa AlBan (becas de alto nivel para América Latina) de la Comisión Europea, y del United Kingdom Overseas Research Students Awards Scheme (ORSAS).

Trabajó como asistente de docencia en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y ofreció el curso de Historia de la Educación argentina y latinoamericana para alumnos de la licenciatura en Educación. Posteriormente, entre 2004 y 2006 colaboró en investigaciones bajo la conducción del Prof. Stephen Ball y publicó el artículo «Urban Education, the Middle Classes and their Dilemmas of School Choice» en el *Journal of Education Policy*. Entre 2006 y 2008 fue directora ejecutiva del proyecto «Escuelas del Bicentenario» (IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires), en relación con el cual actualmente brinda apoyo estratégico a la dirección general y es responsable del área de documentación. Publica artículos en revistas locales e internacionales.

Palacios, Miguel

Doctor Ingeniero industrial por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) (España), máster en Electrónica por la École Centrale Paris y máster en Gestión y Administración de Empresas (MBA) por la Escuela de Administración y Dirección de Empresas del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT Sloan School of Management).

Lleva adelante su práctica docente como profesor de Administración de empresas, Creación de empresas y Marketing en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la Universidad Politécnica de Madrid, donde también es director académico de dos másteres Erasmus Mundus: el International Master in Industrial Management (IMIM) y el Masters of Science in Management and Engineering of Environment and Energy (ME3), juntamente con el KTH Royal Institute of Technology de Estocolmo, el Politecnico di Milano y la École des Mines de Nantes. Sus líneas de investigación son el desarrollo y financiación de nuevos negocios y la percepción de clientes. Ha participado en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales (Comisión Europea, Banco Mundial, Global Entrepreneurship Monitor, entre otros) y como asesor y evaluador de proyectos para la mencionada Comisión. Asimismo, trabajó varios años en desarrollo de producto en Alcatel y en consultoría estratégica y creación de negocios con Diamondcluster (ahora Oliver Wyman). Sus publicaciones científicas versan principalmente sobre nuevos modelos de negocio y financiación de empresas.

Plancarte Cansino, Patricia Anabel

250

Licenciada en Psicología, maestría en Modificación de conducta, ambas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctoranda en Tecnología, educación y discapacidad por la Universidad de Valencia (España). Ejerce la profesión docente desde hace casi dos décadas en la UNAM y en ella, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, imparte cátedra desde hace más de 15 años en la carrera de Psicología, de cuyo Comité Académico Auxiliar ha sido miembro. Las líneas de investigación en las que participa son: evaluación de la calidad en el servicio de educación especial; inclusión educativa y aprendizaje humano. Ha colaborado y coordinado proyectos de investigación con financiamiento de la UNAM y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT. Autora de diversos artículos y capítulos de libros con carácter científico publicados en revistas españolas y extranjeras. Se destaca en su producción el libro *Educación especial. Formación multidisciplinaria e interdisciplinaria* del cual es coordinadora y autora de dos capítulos, editado en 2010.

Rubinsztein, Gustavo

Candidato a doctor en Administración y dirección de empresas por la Universidad Politécnica de Madrid. MBA, máster en Dirección y administración de empresas por la ESADE Business School (1995). Ingeniero civil por el TECHNION, Israel Institute of Technology (1990).

En la Universidad ORT Uruguay, donde obtuvo el premio a la excelencia docente en el 2005, es coordinador académico de Marketing y profesor de Fundamentos de marketing, Marketing estratégico, Taller de estrategias, Marketing relacional, Marketing estratégico de canales de venta, Marketing en internet y Gestión rentable de clientes. Es actualmente profesor visitante en el MBA Internacional de la Universidad Técnica Federico Santa María en Chile. Ha sido *visiting scholar* en la ESADE en el 2002 en el área de Comercialización. Su línea de investigación apunta a comprender el dinamismo de los factores que determinan la calidad percibida del servicio educativo y cómo se relaciona dicha calidad con las intenciones de comportamiento de los estudiantes.

Ha cumplido funciones como gerente de Comunicación e imagen para Terra Networks Uruguay SA (2000-2001), y como representante de Mattel Inc. para Uruguay (1996-1999). Es consultor en estrategia, comunicación y marketing.

Autor de numerosos artículos sobre *entrepreneurship* y marketing, entre los que destacan: «Internet, 1.000 millones de públicos» en la revista *Inmediaciones de la Comunicación* (2006); y «Caso “Atípica peluquería”» en Lambin, Jean-Jacques, Gallucci, Carlo y Sicurello, Carlos (2009), *Dirección de marketing. Gestión estratégica y operativa del mercado*.

Slavin, Robert E.

Is currently Director of the Center for Research and Reform in Education at Johns Hopkins University, part-time Professor at the Institute for Effective Education at the University of York (England), and Chairman of the Success for All Foundation. He received his B.A. in Psychology from Reed College in 1972, and his Ph.D. in Social Relations in 1975 from Johns Hopkins University.

Authored or co-authored more than 300 articles and book chapters on such topics as cooperative learning, comprehensive school reform, ability grouping, school and classroom organization, desegregation, mainstreaming, research review, and evidence-based reform. Dr. Slavin is the author or co-author of 24 books, including *Educational Psychology: Theory into Practice* (Allyn & Bacon, 1986, 1988, 1991, 1994, 1997, 2000, 2003, 2006, 2009), *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (Allyn & Bacon, 1990, 1995), *Show Me the Evidence: Proven and Promising Programs for America's Schools* (Corwin, 1998), *Effective Programs for Latino Students*

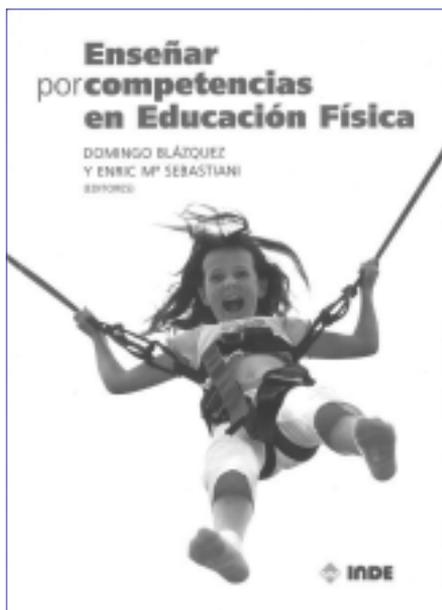
(Erlbaum, 2000), *Educational Research in the Age of Accountability* (Allyn & Bacon, 2007), and *Two Million Children: Success for All* (Corwin, 2009).

He received the American Educational Research Association's Raymond B. Cattell Early Career Award for Programmatic Research in 1986, the Palmer O. Johnson award for the best article in an AERA journal in 1988, the Charles A. Dana award in 1994, the James Bryant Conant Award from the Education Commission of the States in 1998, the Outstanding Leadership in Education Award from the Horace Mann League in 1999, the Distinguished Services Award from the Council of Chief State School Officers in 2000, the AERA Review of Research Award in 2009, the Palmer O. Johnson Award for the best article in an AERA journal in 2008, and was appointed as a Member of the National Academy of Education in 2009 and an AERA Fellow in 2010.

NOVEDADES EDITORIALES

NOVIDADES EDITORIAIS

RECENSIONES / RECENSÕES



Domingo Blázquez y Enric M. Sebastiani (eds.). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE. 2009, 215 págs. ISBN: 978-84-9729-172-9

El debate sobre el enfoque por competencias en la educación Iberoamericana es amplio; con mayor o menor profundidad si tenemos en cuenta el escenario de discusión y la cercanía a los centros de gestación y motivación de dicha política.

El sistema competencial, tal como hoy se reivindica en el accionar curricular, se plantea como resul-

tado del influjo gravitatorio de la conferencia y la política de Bolonia; política que reivindica la enseñanza y la selección de cultura enseñable hecha por el experto educativo desde fuera de la escuela y, en un segundo plano, parece reconocer la traducción y adaptación didáctica que hace, de ella, el profesorado.

El despliegue de *lo competencial* en los procesos de curricularización, parece muy fuerte en la comunidad europea, y más débil en Suramérica o en Centroamérica donde esta política llega por la vía de los procesos de *apropiación* e *integración deductiva* (desde arriba) que hacen los gobiernos y los sistemas de educación local condicionados por la política y el control sobre la *distribución* de los recursos para la educación; dosificación económica que realizan los organismos transnacionales hacia los gobiernos y los sistemas de educación local mediando los indicadores de cumplimiento de las regulaciones de la llamada política de *calidad*.

El debate en el campo profesoral cuestiona la *adopción naturalizada* de la elección del modelo competencial. Emblemáticamente, a esta hora aparece este texto de Blázquez y Sebastiani. Define un tratamiento válido para dimensionar el ejercicio intelectual de apropiación y recontextualización del sistema de competencias, hecho desde un campo educativo y pedagógico concreto hacia una área específica, la Educación Física.

Especialistas curriculares y didácticos de la región han tomado la palabra para lanzar su inquietud sobre el asunto: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? (Ángel Díaz Barriga/México/2006); «El concepto no es nuevo, el uso puede ser pernicioso y en principio cabreante» (Gimeno Sacristán/España/Vigo-2009); paradigma, referente funcional, que se inscribe como parte de un «modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz» J. Félix Angulo /España/2008); enfoque que «... puede convertirse en un paso atrás sobre un avance que nunca acaba de formalizarse y que tiene que ver con el estatus educativo de la Educación Física y con su proceso de normalización, todavía abierto, dentro de nuestro sistema educativo» (Molina, J. P & Devís, J, 2001); «... reducción tecnicista del saber todavía mayor, en tanto procura relacionar término a término la enseñanza de determinados contenidos, o conjuntos de contenidos, con la formación de determinada o determinadas competencias» (Ricardo Crisorio/Argentina/2005); «Las competencias se vuelven el fin y reemplazan el sentido de la educación» Leopoldo Múnera/ Colombia/2008. El asunto se hace complejo dados los usos diversos que se le dan al enfoque por competencias; parcialidad, superficialidad, dogmatismo superfluo, pragmatismo acrítico, imposición política, calificaciones que enmarcan el tratamiento de la perspectiva competencial que no deberían ignorarse. Hay una problematización de orden epistémico y político que debe encararse para avanzar en la comprensión crítica de este *organizador transnacional e interinstitucional* del hacer educativo; hay quien define el movimiento competencial resultante como una innovación educativa, hay quien lo define como producto de una continuidad educativa de vieja data recontextualizada en función de las demandas que se operan desde afuera sobre el campo de la educación física.

Desde esta perspectiva, el texto se convierte, no solo en una guía para orientar procesos de definición competencial en los currículos del área de la Educación Física, se muestra como un producto académico intelectual de alto valor para apoyar los procesos de comprensión de una política que hoy día enmarca el hacer educativo regional.

Admitiendo la proveniencia profesional/ocupacional del concepto de «competencia»; apuntalándose en las presiones del mundo moderno, en la desactualización de las pedagogías y didácticas trasmisionistas, y en la necesaria, según ellos, proposición de «aprendizajes con significado» que apoyen el desenvolvimiento ciudadano en las condiciones reales que impone la cotidianeidad, sin ambigüedades, Blázquez y Sebastiani defienden su texto como una aportación pedagógica importante para la enseñanza por competencias dirigida a los distintos ámbitos formales. Su propuesta es un compuesto multitextual que se constituye desde los aportes de diferentes expertos. Estos últimos, además de una problematización específica del modelo competencial, proponen las bases para enseñar, programar y evaluar por competencias en el área de la educación física.

Con una terminología propia del campo competencial (sistematicidad, rigor, dispositivo, herramienta, funcionalidad, eficacia, prescripción, producción, desempeño, pertinencia) los expertos participantes revisan condiciones de despliegue y variables diversas que inciden en la implementación del enfoque competencial. Insisten en la necesaria contextualización de un esfuerzo que puede poner en nueva ruta los procesos de transformación curricular.

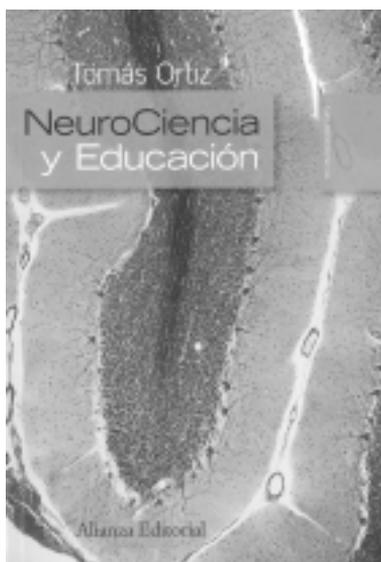
El texto está compuesto por nueve capítulos que tienen un hilo conductor: las competencias como estrategia para la curricularización de los contenidos de la educación física. El orden establecido por los autores empieza por un ejercicio de confrontación sobre las creencias profesoras a partir de una ficción profesoral (cap. I), se continúa con un capítulo dedicado a la teorización de las competencias, qué, para qué, tipología, diferenciación y justificación de las competencias (cap. II); en tercer lugar problematiza la competencia desde una aproximación técnico-pedagógica, define competencia básica, plantea un orden clasificatorio y toma nota del lugar, la caracterización y la pretensión de las competencias básicas, no sin plantear la implicación que tienen para la organización del centro (cap. III); a continuación problematizan la relación de la competencia básica con asuntos puntuales del campo de la educación física (cap. IV); seguidamente plantean la problemática de la inserción de la mediación competencial en los diseños curriculares, específicamente en las programaciones escolares (cap. V); siguen con la visualización de *lo competencial* en su relación con las diferentes etapas de la escolarización; consecuencias y estrategias de inserción en la organización etaria de lo escolar (cap. VI); el autor se detiene en la observación de los modelos didácticos y su relación con el modelo

competencial; los autores de este acápite, desarrollan la cuestión del cómo enseñar las competencias (cap. VII); en los dos últimos capítulos se dedican los autores a problematizar la evaluación de las competencias, logros, instrumentos e indicadores (cap. VIII) y a problematizar la formación profesoral de cara a la implementación competencial, interrogando las competencias profesorales como premisa básica para la implementación escolar del modelo competencial (cap. IX). Confrontación, teoría, categoría, competencia básica, currículo, disposición etaria, didáctica, evaluación y formación profesoral, nueve condiciones sobre la que Blázquez y Sebastiani apoyados en un selecto grupo de expertos, recomponen una espíteme y una metodología que favorece, desde su punto de vista, la implementación del enfoque competencial en el campo de la educación formal.

Por ello este volumen compone un material valioso para la aclaración política, pedagógica y didáctica del modelo competencial dentro del profesorado del área de la educación física escolar y presenta aportes significativos para los investigadores que se interesen por el significado del modelo competencial en el contexto de la problemática educativa actual en nuestra región.

258

Wiliam Moreno
Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia
(Colombia)



Tomás Ortiz Alonso. *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial, 2009, 263 págs. ISBN: 978-84-206-8262-4.

La aproximación del mundo de la neurociencia a la práctica diaria de la enseñanza, podría ser el titular que resume la intención del libro. Sin perder de vista la complejidad que supone la palabra *aprendizaje*, el autor trata de integrar los conocimientos del cerebro y aplicarlos a la educación.

El libro expone conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro en relación con los procesos de aprendizaje y desarrollo durante la niñez y la adolescencia, y cómo estos conocimientos, a juicio del autor, pueden influir en la enseñanza y en la educación. No se trata de sustituir las tareas docentes de maestros y pedagogos sino de hacerlas entender mejor y convivir con posiciones correctas respecto al aprendizaje y a la enseñanza. En este sentido, entenderíamos la necesidad de una buena adaptabilidad emocional, un esfuerzo en la experiencia o en la acción de los aprendizajes, basar más la enseñanza en la resolución de problemas y organizar la enseñanza sobre la base del desarrollo individual del cerebro, más que a partir de programas pedagógicos previamente establecidos. Los estudios neurocientíficos nos permitirán reflexionar sobre la pertinencia de un nuevo modelo neuropsicopedagógico de la educación presente y futura.

El desarrollo neuromadurativo, que servirá de base para entender los otros contenidos que aparecen en el libro, se explica en el capítulo uno. En el capítulo dos, se analiza el proceso de la atención en la adquisición del conocimiento. En los capítulos tres y cuatro, se habla del lenguaje y de la memoria. En los capítulos cinco y seis, toman protagonismo los procesos perceptivos que realizan funciones cognitivas especialmente importantes en etapas posteriores de la maduración, como son el cálculo o la matemática. Se da una importancia extrema a la motivación, emoción y los sentimientos, que se estudian en el capítulo siete del libro. Los sentimientos resultan necesarios para cualquier conducta o comportamientos humanos e inciden en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en la ejecución motriz, temas que se analizan en el capítulo ocho y en el capítulo nueve.

Con el fin de dar al libro un contenido práctico y aplicable, se describen en el capítulo diez diferentes trabajos y estudios, así como la propia experiencia del autor, relacionados con posibles aplicaciones prácticas de aquellos conocimientos, que la neurociencia actual nos ofrece para la mejora de adquisición de procesos y funciones cognitivas en el ámbito escolar.

Se van dando respuestas a diversas preguntas. Para el autor, no *resulta necesario comenzar a estimular el cerebro masivamente en edades muy tempranas*. Nos habla de periodos críticos y periodos sensibles en el desarrollo de nuestro cerebro. El primer periodo desde el nacimiento hasta los tres años, el segundo periodo desde los cuatro hasta los once años y el tercer periodo la etapa adolescente. Parece ser que los cambios del cerebro no se explican en tanto al aumento de neuronas, sino en tanto al modo de establecerse las conexiones neuronales. Da una importancia enorme a la enseñanza en la adolescencia pues dice que es etapa de la vida que ofrece la oportunidad de definir aquella dirección en la que el cerebro va a mejorar sus conexiones.

260

La atención nos la presenta desde un enfoque neuropsicológico, desde el que existen diferentes formas de atención que están relacionadas con los procesos operativos y que se van desarrollando evolutivamente en función de la maduración, así tenemos la atención focalizada, sostenida, selectiva, dividida, alterna.

Para estimular el lenguaje y fomentar las habilidades lingüísticas tanto a nivel familiar como escolar, el autor nos aconseja hablar mucho con los niños. Hoy se habla poco.

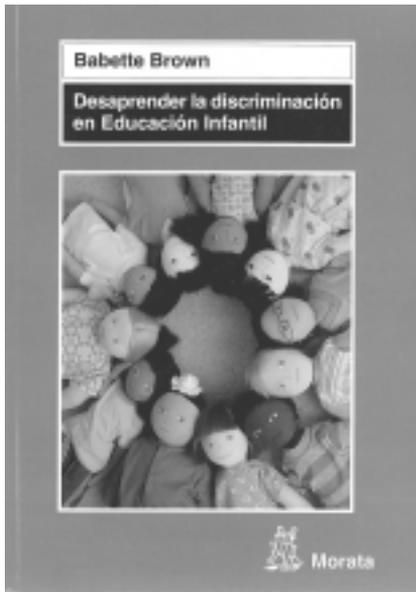
Respecto al aprendizaje nos ofrece diferentes formas de entenderlo, aprendizaje por modelos, aprendizaje por imitación, aprendizaje por repetición... Para el autor se debería fomentar el aprendizaje por modelos implícitos sobre todo consiguiendo un medio de gran motivación hacia las actividades escolares, de gran tranquilidad y estimulación, poco estresante y cognitivamente estimulante en el que la novedad y el lenguaje sean elementos importantes.

Todos los capítulos terminan con aplicaciones en el campo de la educación y unas cuidadas referencias bibliográficas, que marcan la autenticidad del sello que firma el carácter científico de esta obra.

Termina el libro con cuatro mensajes. El primer mensaje va dirigido a los padres, y recomienda generar en el hogar un ambiente rico en experiencias culturales, y motivar de forma positiva hacia la cultura y hacia el aprendizaje escolar. El segundo mensaje va dirigido a los profesores, y proyecta la necesidad de utilizar nuevos modelos de enseñanza más orientados al desarrollo de las capacidades del cerebro, buscar contenidos académicos cortos y precisos y clases muy dinámicas. El tercer mensaje va dirigido a los alumnos, a los que se les exige un buen ejercicio físico, dormir bastante, buena alimentación e hidratación, estudio combinado con relajación y motivación positiva. Y el cuarto mensaje va dirigido a los neurocientíficos, para que incorporen en el currículum escolar programas específicos de estimulación cerebral cognitiva, que informen a padres y maestros de los nuevos avances en el conocimiento del cerebro así como el seguimiento científico de los resultados.

Las neuronas se van generando a lo largo de toda la vida, y la generación de neuronas depende de la actividad cognitiva que se desarrolle en el cerebro. A mayor esfuerzo intelectual, mayor dinamismo cerebral.

José Antonio Fernández Bravo
Cátedra Conchita Sánchez de Investigación para la Educación
Matemática. Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela.
(España)



Babette Brown. *Desaprender la discriminación en Educación Infantil*. Madrid: Morata, 2010, 151 págs. ISBN: 978-84-7112-607-8.

EDUCAR EN LA IGUALDAD EN LOS TIEMPOS DEL CORRO

Como le gusta decir a Babette Brown «nunca se es demasiado pequeño para aprender». Y esta afirmación sirve tanto para referirnos a aprendizajes y valores positivos como a antivalores. Desde muy temprana edad iniciamos el camino que nos lleva a ser personas responsables, solidarias o respetuosas, pero también podemos aventurarnos en la

senda del sexismo, el racismo, el discapacitadismo o la opresión. El mundo que nos rodea ofrece constantes ejemplos de esta doble realidad. En la edad de los juegos del corro, los niños y las niñas no son insensibles a estos mensajes. Como señala la autora, los problemas relativos a la justicia, la desigualdad o la discriminación social no les son ajenos. Como docentes hemos de asumir la responsabilidad y el compromiso de liderar, junto con nuestro alumnado, un cambio educativo que propicie desaprender la discriminación en Educación Infantil.

La autora, profesora de Educación Infantil, experta en temas de discriminación, cuestiona algunas preconcepciones sobre la falta de capacidad de los niños y las niñas para comprender y opinar sobre situaciones injustas. También nos ofrece valiosas sugerencias e impagables ejemplos de propuestas antidiscriminatorias para realizar en el aula. Con un discurso claro y directo hace realidad la metáfora del carpintero: «un clavo se quita con otro clavo»: podemos enseñar a nuestro alumnado a desaprender todos aquellos aprendizajes que se derivan y, a la vez, sustentan relaciones desiguales de poder. Si a los más pequeños les ofrecemos la oportunidad, son capaces de pensar sobre el valor de la igualdad y de opinar sobre lo que creen que es justo. Al profesorado le corresponde animarles en esta tarea. La escuela infantil debe dejar de adoctrinar, de enseñar acríticamente en sus aulas los valores y creencias hegemónicos en la sociedad.

Combatir el racismo o el sexismo en la Educación Infantil precisa de un currículo culturalmente adecuado. Un enfoque antidiscriminatorio no puede basarse en una idea «ingenua» sobre la igualdad de las personas. La antidiscriminación necesita tanto de la igualdad de derechos como del derecho a la diferencia. Una apuesta que se fundamenta en valorar la diversidad cultural como algo positivo y en aplicar una pedagogía antirracista. Los enfoques basados en la privación cultural, la asimilación y la educación compensatoria son discriminatorios. La educación multicultural, aún siendo un enfoque mucho más acorde con los principios de la no discriminación, no consigue contrarrestar el racismo. Como apunta Brown: «para que la multiculturalidad sea eficaz como propuesta antidiscriminatoria debe formar parte de un enfoque antirracista».

Con una estructura fácil de seguir y un estilo directo, la lectura nos acerca a la importancia de una educación antidiscriminatoria en la etapa infantil. En primer lugar, centra el análisis en los principales protagonistas de toda aventura educativa: los niños y las niñas. El aprendizaje empieza siempre muy temprano, incluso el discriminatorio. Frente a ello, como Brown desarrolla seguidamente, cobra importancia entender la práctica antidiscriminatoria como una buena práctica educativa. Generar ambientes y contextos de aprendizaje adecuados para este tipo de experiencias nos permite tomar conciencia crítica de la existencia de relaciones desiguales de poder. Es necesario combatir los estereotipos y prejuicios asociados a las prácticas discriminatorias y realizar a la vez una revisión crítica de los materiales didácticos.

Dentro del discurso de la autora encontramos también un lugar para analizar el aprendizaje de las lenguas en la conformación de actitudes y comportamientos no discriminatorios. Aunque no existe ningún fundamento para considerar unas lenguas mejores que otras, en nuestras sociedades se sigue valorando como mejores aquellas que ocupan un espacio hegemónico, en función del grupo social dominante o las estructuras de poder. Frente a esta realidad, la creación de ambientes multilingües ofrece mejores oportunidades para el aprendizaje de idiomas, la ampliación de conocimientos generales y la promoción de actitudes positivas respecto a personas diferentes.

La autora parte de una premisa básica: reconocer la capacidad de los niños y las niñas para opinar sobre cuestiones discriminatorias. Resalta la importancia del «tiempo del corro» como un contexto idóneo para aprender la antidiscriminación mediante el diálogo entre pares, en

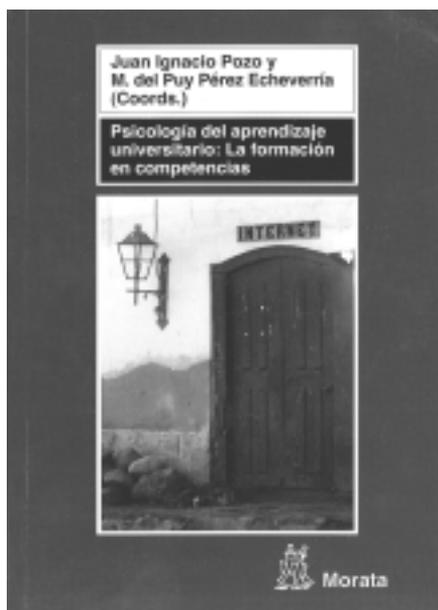
el que el aprendizaje cooperativo ocupa un lugar especial. Una colaboración en la que también hay que profundizar en las relaciones entre la familia y la escuela, ámbito en el que penetran los estereotipos y los prejuicios discriminatorios. El profesorado tiene el deber moral de luchar para eliminar o cambiar las condiciones estructurales –burocráticas– que dificultan y obstaculizan los procesos democráticos de participación de las familias. La misión de los docentes con respecto a la educación antidiscriminatoria nos acerca a una idea de Edgar Morin: «El carácter profesional de la enseñanza conduce a reducir al educador a experto. El carácter funcional de la enseñanza conduce a reducir al profesor a funcionario. La enseñanza debe volver a ser no sólo una función, una especialización, una profesión, sino una tarea de salvación pública: una misión».

El libro concluye con un excelente listado de recursos educativos para trabajar la igualdad, complementado con un atractivo apéndice a la edición española que presenta una interesante selección de estos recursos en español.

264

Con una prosa sencilla que se aferra al valor pedagógico del ejemplo, Babette Brown se atreve a interpelar a sus lectores por el lugar que una pedagogía antirracista debería ocupar en la educación infantil. De esta manera le devuelve con creces a esta etapa su valor pedagógico y su sentido transformador. En cuestiones de antidiscriminación nunca es demasiado tarde ni demasiado pronto para aprender, ni siquiera para los maestros y las maestras.

Joan Andrés Traver Martí
Universitat Jaume I, Departament d'Educació (España)



Juan Ignacio Pozo y M^a del Puy Pérez Echeverría (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Ediciones Morata, Madrid, 2009, 231 págs. ISBN: 978-84-7112-598-9.

El contexto que enmarca el libro que presentamos tiene que ver con el proceso de cambio que afecta hoy al conjunto de las universidades españolas como consecuencia de las directrices que emanan de su integración en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se sabe que estas directrices inciden significativa-

mente no sólo en les estructuras de los ciclos y las titulaciones, sino también en los planteamientos metodológicos que se derivan de una nueva concepción del trabajo de alumnos y profesores. Según se reitera a lo largo de todo el libro, el EEES supone una propuesta audaz de modernización de la universidad, por cuanto anima a desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender en nuestras universidades. Otros temas, como la convergencia de títulos y modelos de formación, la movilidad de alumnos y profesores, o la promoción de un sistema de calidad homologable, no son objeto de análisis en este libro, como no puede ser de otra manera si atendemos a la propuesta contenida en el título.

Si bien uno de los cambios más visibles de la declaración de Bolonia desde un punto de vista formal es la nueva concepción del sistema de créditos, el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), el libro se centra en un ámbito más de fondo, como es ese nuevo planteamiento general de la docencia que persigue la formación en competencias, según se destaca en la segunda parte del título. Teniendo esto en cuenta, parece aconsejable, necesario y relevante que el profesorado universitario en activo lleve a cabo una revisión de su práctica docente que incluya la manera de pensar esta práctica. Y una buena manera de reflexionar sobre la práctica que ha de contemplar, como mínimo, tres dimensiones básicas: los presupuestos de la formación en competencias, las nuevas formas de aprender, y las nuevas formas de enseñar en el ámbito de la educación superior. Tres dimensio-

nes que conforman la estructura del texto que comentamos, el cual se cierra con una extensa bibliografía.

A lo largo de sus más de 230 páginas se respira la inquietud por las posibilidades de éxito del reto que constituye el diseño del EEES, y por el temor a que estos procesos de cambio se queden en meros discursos. Así, los coordinadores y el elenco de autores que colaboran con ellos quieren contribuir, desde el ámbito de la psicología de la educación, a que el cambio en la universidad española y europea se materialice en mayores índices de calidad. Para ello, en los distintos capítulos se van presentando, de forma clara y amena, las claves psicopedagógicas del aprendizaje del alumno universitario y la posición estratégica del profesor que ha de ayudarle a aprender mejor.

Coordinan el libro Juan Ignacio Pozo Municio, catedrático en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, conocido promotor de la mejora en las estrategias de aprendizaje de los alumnos en los distintos niveles educativos, y María del Puy Pérez Echeverría, profesora en la misma facultad, e igualmente interesada en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ambos, por separado o en colaboración, son autores de una obra extensa, encuadrable en el ámbito de la teoría y la práctica psicopedagógicas, habiendo colaborado como autores en un buen número de artículos, libros y monografías de la especialidad. Este libro que presentamos recoge y articula sus investigaciones publicadas en este campo, fijando la mirada específicamente en el ámbito universitario.

266

El primer capítulo, introductorio, firmado por J. I. Pozo y Carles Monereo, lleva por título «Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender». Cumpliendo su función, el capítulo limita el ámbito, el EEES y las dimensiones e intensidad de los cambios que conlleva; no olvida las prevenciones que suscita, y concreta el objetivo que se persigue en el texto desde sus diferentes capítulos: «Este libro va a estar de hecho centrado en desarrollar un componente, en nuestra opinión esencial, de estos nuevos vientos de cambio, como es *la necesidad de promover nuevas formas de enseñar y aprender* en nuestras universidades» (pág. 10). Vientos de cambio que se concretan en una nueva cultura del aprendizaje universitario impulsada por tres factores: socioculturales (las demandas de formación para la sociedad del conocimiento), epistemológicos (las nuevas formas de entender el conocimiento) y psicoeducativos (las nuevas formas de enseñar y aprender).

Tras esta introducción, el resto del libro se organiza en tres apartados bien diferenciados, que se corresponden con las tres dimensiones básicas de la reflexión sobre la práctica educativa ya nombradas al comienzo de este escrito. El primer apartado, titulado «Nuevas formas de aprender en la universidad», lo componen tres capítulos firmados por J. I. Pozo, con la colaboración de M^a del Puy Echeverría y Mar Mateos. En ellos se van desgranando las estrategias más idóneas para conseguir un aprendizaje basado en la comprensión, en la habilidad para la resolución de problemas, y en la transferencia del control del aprendizaje a los alumnos. Junto a esto, este primer apartado se ocupa también de analizar críticamente las diferentes reflexiones y creencias sobre el conocimiento procedentes de la enseñanza tradicional, proponiendo una concepción compleja del conocimiento y de su adquisición, por parte del alumno, a partir de un replanteamiento de los propios procesos de aprendizaje autónomo, como consecuencia del cambio en las formas de organizarlos por parte de sus profesores. El tono de este primer apartado descubre en los autores una convicción de ser los cronistas de toda una revolución psicodidáctica en la educación superior del nuevo siglo.

El segundo apartado, reúne siete capítulos que tratan sobre formación en competencias, tanto desde la vertiente teórica y epistemológica, como desde un punto de vista práctico y centrado fundamentalmente en la reflexión y las propuestas del ámbito de las competencias transversales. Así, en el capítulo V (primero de este segundo apartado), C. Monereo se centra en la competencia relacionada con el tratamiento de la información, su hallazgo, su ordenación y su valoración crítica. A continuación, M. Mateos, en el capítulo VI, concreta los principios competenciales de la lectura en el ámbito universitario, señalando sus dificultades y proponiendo pautas para la lectura de textos académicos. M. Castelló, en el capítulo siguiente, desarrolla las principales competencias de escritura, orientando sobre el quién, el cómo y el cuándo de la enseñanza de la escritura de textos académicos.

Todavía en este segundo apartado dedicado a la formación en competencias, y con una estructura similar a los anteriores (definición, dificultades, propuestas y reflexiones) encontramos cuatro capítulos más titulados: «Aprender con imágenes e información gráfica», firmado por Pérez Echeverría, Y. Postigo, López Manjón y C. Marín; «Aprender a pensar y a argumentar», firmado también por la coordinadora M. del P. Pérez Echeverría con la colaboración de Alfredo Bautista; «Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales» de Juan Antonio Huertas,

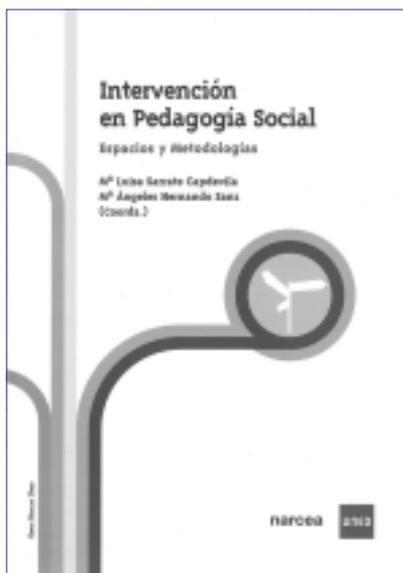
y «Aprender a cooperar: del grupo al equipo», en este caso, firmado por David Durán.

Acierta Durán en su capítulo al considerar clave la competencia del aprendizaje cooperativo. La enseñanza entre iguales en educación superior está necesitada de pautas que aseguren su eficacia, debido a su tradición irregular y a su escasa sistematización. Por otra parte, las estrategias que se proponen en este capítulo, junto a las referencias de experiencias que se están llevando a cabo principalmente en el predio anglosajón (tutoría entre iguales, aprendizaje colaborativo, etc.) resultan de gran utilidad para la innovación y la investigación en docencia universitaria.

El tercer y último apartado, bajo el título «Nuevas formas de enseñar», se centra en el papel del profesor mediante un único capítulo encabezado por un sugerente y polémico título: «Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente», obra de Elena Martín Ortega. Se centra la autora en las concepciones del profesorado sobre sus creencias y conocimientos a propósito del enseñar y el aprender, identificando en este ámbito el principal obstáculo para que surtan efecto los cambios que se proponen desde el EEES. La propuesta de Elena Martín para aumentar el nivel de competencia del profesorado universitario contempla una doble dimensión individual y social, que implica la puesta en cuestión de las creencias, junto a la reelaboración de las concepciones a partir de teorías alternativas; como las contenidas en este libro, oportuno y útil, por cuanto invita a aprovechar las propuestas innovadoras del nuevo cambio normativo.

268

Ángel C. Moreu Calvo
Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona (España)



Emilio López-Barajas Zayas (coord.). *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea Ediciones / UNED, 2009, 179 págs. ISBN: 978-84-362-5916-2.

El catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Emilio López-Barajas, nos presenta una obra de gran actualidad que, bajo el título de *El paradigma de la educación continua*, tiene como objetivo principal analizar la educación continua desde la perspectiva de la necesidad de adaptación a los nuevos modelos productivos, económicos, sociales y, especialmente, tecnológicos

que la sociedad está sufriendo. Se impone la necesidad de creación de nuevos espacios de formación permanente que capaciten a los ciudadanos y ciudadanas.

Desde esta perspectiva general, el profesor López-Barajas intenta caracterizar la educación continua a partir de la metodología científica, y desde los paradigmas y la epistemología moderna. El autor nos propone un interesante recorrido a través de la historia de la filosofía y de la ciencia, de sus autores y de la influencia que estas corrientes han tenido en el área de conocimiento de la educación como disciplina científica. Concluye, más allá de un paradigma u otro en concreto, en la necesidad de recuperar la confianza en la intuición empírica e intelectual del ser humano.

Plantear, por tanto, la educación permanente no sólo como una disciplina científica, sino también dentro del marco de una sociedad en continuo cambio, hace que se revise el concepto de educación permanente desde la idea de la competencia científica, sobre todo, a partir de la Declaración de Bolonia. Por ello, el autor sostiene que los proyectos y programas de educación permanente deben tener en cuenta las aportaciones propias de la explicación científica, pero hay que avanzar un paso más, este proceso innovador no sólo ha de implicar los productos y los servicios, sino que es necesario plantearse la calidad de los procesos, y de los modos éticos en las personas, la dinámica social y las organizaciones.

Dentro del contexto geopolítico europeo en el que nos situamos, el Programa Marco para la Innovación y la Competitividad (2007-2013), destaca, en opinión del autor, pro su marcado carácter eficientista y pragmático al servicio del rendimiento material, donde los valores que podría regenerar las formas de producción y de trabajo de las llamadas sociedades avanzadas, es decir, los valores ontológicos, sustantivos, esenciales, permanentes, no están realmente presentes.

Frente a esta situación, es destacable la labor de los educadores y formadores, quienes con su labor diaria, se implican directamente en la mejora de la competencia de los ciudadanos. Es, por lo tanto, desde los agentes implicados en estos procesos educativos, desde las personas, desde donde López-Barajas reclama el protagonismo del diseño de programas innovadores en educación permanente.

En las páginas siguientes, y para acabar con estas aproximaciones conceptuales y didácticas, el autor propone unas pautas prácticas a seguir, que podrían constituir un diseño de un programa de educación permanente. Nos describe sus distintas secuencias y fases, nos estructura el contenido a partir de modelos de aprendizaje, y finalmente, el diseño propio de la Unidad Didáctica y las guías y otros recursos didácticos.

270

Este marco de aproximación conceptual y metodológica puede servir como un buen punto de partida para todas aquellas personas que quieran vincular su futuro profesional con el de la educación continua, y más concretamente desde el ámbito de la educación social.

Dentro del modelo europeo de sociedad del conocimiento, uno de los objetivos de la educación permanente es la mejor y actualización de las competencias para la promoción profesional social e individual de la ciudadanía europea. La sociedad requiere cada vez personas mejor y más cualificadas. Y, desde este punto de vista, la formación continua aparece como una pieza clave en el desarrollo de las cualificaciones.

Con este punto de partida, arranca la profesora de la UNED, M^a Carmen Ortega un capítulo centrado en el análisis conceptual de los términos cualificación, competencias, acreditación y análisis de los sistemas de formación profesional y cualificaciones. Plantea la necesidad de un marco no sólo nacional, sino a nivel europeo de cualificaciones para ofrecer a todos los ciudadanos una amplia oferta formativa europea, transparencia entre los diferentes sistemas y fomentar la movilidad.

Dentro de este proceso de cambio e innovación, es necesario tener en cuenta la aparición de nuevas acciones, de nuevos contextos formativos dentro del campo de la educación permanente, en especial, aquellos que provienen del ámbito de lo no formal. En este recorrido propuesto por las profesoras Ortega Navas y Ortega Sánchez, se ponen en relación conceptos clave en la actualidad como la globalización, la formación ciudadana y la inclusión social.

Sin en un primer momento del desarrollo de la idea de educación permanente, era fácilmente asimilable a educación de adultos y más concretamente a alfabetización, hoy en día el ámbito de la educación permanente alcanza a cualquier persona, en cualquier momento y lugar, a lo largo de toda la vida, pero también, y sobre todo desde la perspectiva de aprendizaje permanente desarrollado por la Unión Europea, adquiere una gran fuerza el concepto de ciudadanía. La educación permanente debe buscar la participación activa de los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad. Y es, en este punto, donde los autores quieren destacar la importancia de la ciudad, del municipio, como «un agente de formación».

Por otro lado, y en la búsqueda de una mayor y mejor integración e inclusión social, es pertinente incluir la formación permanente en y mediante las tecnologías de la información y de la comunicación. Dentro de una sociedad llamada del conocimiento, su desarrollo será reflejo a su vez del desarrollo de la formación y de la adquisición de los conocimientos, a través de las tecnologías accesibles para todos, mediante la alfabetización tecnológica y el acceso, especialmente en zonas rurales o niveles de población más desfavorecidos.

Uno de los fenómenos que recorre toda la obra, es el de la globalización. La profesora M^a José Albert considera necesario que, ante la indefinición del concepto, es determinante proceder a su caracterización. Sin embargo, más que tratar de encontrar una «buena» definición, se trata de analizar el proceso como algo irreversible, teniendo en cuenta los colectivos que se ven afectados por este proceso de apertura de mercados, de fronteras, de caída de aranceles, etc., que afecta a todos los ámbitos: cultural, empresarial, político y –en el caso que nos atañe– educativo. La autora sostiene que en esta relación entre globalización y educación continua, es esta última el medio para conseguir los objetivos globalizadores, con estrategias del campo de la educación formal reglada, como de la no-formal e informal.

Se impone, en definitiva, un nuevo enfoque que integre las diferentes perspectivas del mundo laboral, formativo y de desarrollo local.

Frente a la importancia de la globalización, surge paralelamente un nuevo impulso al desarrollo local. Esto, que en principio parece una contradicción, no es tal. En efecto, si consideramos el desarrollo social como parte de un proceso global integrado, estamos considerando entonces, la importancia del papel de todos los actores y agentes. La colectividad, en este sentido, debe tomar conciencia de su situación, con sus fortalezas y debilidades, respondiendo a sus necesidades de formación y formando parte de su futuro, como un proceso de desarrollo eficaz y a largo plazo.

En definitiva, y para concluir, podemos señalar que la obra coordinada por López-Barajas supone un avance en el reconocimiento y tratamiento de la importancia que las acciones de educación permanente, sea cual sea su naturaleza, tienen en un momento y en unas sociedades caracterizadas por profundos cambios en modelos productivos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos, donde el derecho a una educación para todos a lo largo de toda la vida, desde una punto de vista integral y humanista, debe ser la respuesta ante situaciones de riesgo de exclusión social.

272

Carmen Sabán Vera
Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid
(España)

LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS EN LA REDACCIÓN LIVROS E REVISTAS RECEBIDOS NA REDAÇÃO

LIBROS

- ALONSO ARENAL, Sara (coord.) (2010). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide. 182 págs. ISBN: 978-84-368-2405-6.
- AZINIAN, Herminia (2010). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas. Manual para organizar proyectos*. Buenos Aires / México DF.: Noveduc. 311 págs. ISBN: 978-987-538-234-3.
- BOZA, Ángel; MÉNDEZ, Juan Manuel; MONESCILLO, Manuel y TOSCANO, María de la O (coords.) (2010). *Educación, investigación y desarrollo social*. Colección "Educación Hoy Estudios". Madrid: Narcea. 192 págs. ISBN: 978-84-277-1713-8.
- CERRO JIMÉNEZ, Sandra María (2010). *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientación vocacional*. Colección "Educación Hoy Estudios". Madrid: Narcea. 168 págs. ISBN: 978-84-277-1714-5.
- COTS CAIMON, Josep María y OTROS (2010). *Pluralismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Colección «Cuadernos de formación del profesorado. Educación Secundaria». Barcelona: ICE- Universidad de Barcelona / Horsori. 158 págs. ISBN: 978-84-96108-57-8.
- GAVILÁN BOUZAS, Paloma y ALARIO SÁNCHEZ, Ramón (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología de futuro. Principios y aplicaciones*. Colección «Educar». Madrid: Editorial CCS. 260 págs. ISBN: 978-84-9842-446-1.
- HAIG, Alan (2010). *Enseñar bien es un arte*. Colección: "Educación XXI". Madrid: Narcea. 128 págs. ISBN: 978-84-277-1641-4.
- LURI MEDRANO, Gregorio (2010). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: Ediciones CEAC. 287 págs. ISBN: 978-84-329-2064-6.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín (2010). *Literatura y educación*. Madrid: CCS. 192 págs. ISBN: 978-84-9842-641-0.
- MÓRTOLA, Gustavo (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires / México DF.: Noveduc. 222 págs.. ISBN: 978-987-538-283-1.
- NAVARRO GUZMÁN, José I. y MARTÍN BRAVO, Carlos (coords.) (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide. 247 págs. ISBN: 978-84-368-2401-8.

RUÉ, Joan y LODEIRO, Laura (eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Colección «Universitaria». Madrid: Narcea. 216 págs. ISBN: 978-84-277-1721-3.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a Paz (coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Colección «Universitaria». Madrid: Narcea. 128 págs. ISBN: 978-84-277-1716-9.

REVISTAS

EDUCACIÓN y EDUCADORES, vol. 13, n.º 1 (2010). Universidad de la Sabana, Chía (Colombia). ISSN: 0123-1294.

EDUCACIÓN Y FUTURO, n.º 22 (2010). Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (España). ISSN: 1576-5199.

ETHOS EDUCATIVO, n.º 47 (2010). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación «José María Morelos» (México). ISSN: 1405-7255.

REVISTA DE EDUCACIÓN, n.º 352 (2010). Ministerio de Educación (España). ISSN: 0034-8082.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA, vol. 4, núm. 4 y 5, PNA (2010). Universidad de Granada (España). ISSN: 1886-1350.

VIVENCIA EDUCATIVA, n.º 196 (2010). ADEPRA. Asociación de Entidades Educativas Privadas de la Argentina. ISSN: 0326-6524.

PUBLICACIONES DE LA OEI / *PUBLICAÇÕES DA OEI***Metas educativas 2021**

La educación que queremos
para la generación de los Bicentenarios
(Documento Final)



Autores: OEI / CEPAL / SEGIB
Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Número de páginas: 281
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2010
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-224-3

275

La presentación de este documento final de las Metas Educativas 2021, aprobado por la cumbre de jefes de Estado y de Gobierno que se celebró en el mes de diciembre de 2010 en Mar del Plata, Argentina, culmina la primera fase de apropiación del proyecto por parte de los gobiernos y la sociedad, e inicia la última y definitiva: el conjunto de acciones que de forma sostenida y equilibrada ha de conducir a que todos los países alcancen las metas que ellos mismos se han formulado. La creación este mismo año del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 completa el despliegue institucional del proyecto. Sus informes permitirán destacar los avances y mostrar los logros alcanzados, esfuerzos y a reorientar el proceso si fuera necesario.

Nos encontramos, pues, con un proyecto ampliamente aceptado, que ha generado enormes ilusiones y expectativas entre aquellos países, gobiernos, grupos sociales y ciudadanos que creen en la capacidad transformadora de la educación y que consideran que estamos en la década decisiva para saldar la deuda histórica contraída con millones de personas. Es, sin duda, un tiempo de esperanza, pero también de responsabilidad y de compromiso para una comunidad iberoamericana en construcción desde los cimientos de la libertad, la igualdad y el desarrollo.

El día 18 de mayo de 2008, en El Salvador, los ministros de Educación iberoamericanos adoptaron una decisión que puede ya considerarse como histórica: impulsar el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios». La elección del momento no fue casual. El proyecto se presentó en la antesala de la década de los Bicentenarios de las independencias de la gran mayoría de los países iberoamericanos, y lo hizo con la intención de aprovechar la motivación que una efeméride histórica de tal magnitud iba a generar en las sociedades iberoamericanas.

276

Sus objetivos eran enormemente ambiciosos: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. Se trataba de abordar con decisión, y de una vez y para siempre, retos aún no resueltos: analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública. Y se pretendía hacerlo con la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico. Era necesario caminar deprisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI.

También nos planteamos analizar las exigencias presupuestarias de las metas, y así lo hicimos. La edición del documento sobre sus costos puso de manifiesto que el logro de las metas era posible y que la década prevista para alcanzarlas era una oportunidad inmejorable por la presencia simultánea de factores favorables tanto en lo demográfico, como en lo económico y social. Su confluencia con el tiempo de los Bicentenarios reforzaba aún más las posibilidades de recuperar el tiempo desaprovechado.

Avances y desafíos en la evaluación educativa



Autores: Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coords.).
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Evaluación. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 181
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-194-9

En las últimas décadas se han producido notables avances en el ámbito de la evaluación. Sin embargo, son todavía escasos los sistemas educativos que cuentan con modelos asentados de evaluación de escuelas y de evaluación de la práctica docente. La evaluación de los aprendizajes en el aula necesita cambios profundos. La evaluación de las propias políticas educativas y de los programas de innovación que desde ellas se impulsa tiene también poca tradición en nuestro entorno.

El presente libro ofrece una panorámica de estos diversos niveles y ámbitos de la evaluación destacando los avances y los retos aún pendientes.

La evaluación de los sistemas educativos, de los programas, de las escuelas, de los docentes y de los alumnos es una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación. La serie de libros sobre evaluación pretende ofrecer los principales modelos, indicadores, experiencias e innovaciones que se desarrollan en este campo.

Los desafíos de las TIC para el cambio educativo



Autores: Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: TIC. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 181

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-197-0

278

La incorporación de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, no es suficiente con dotar a las escuelas de computadores. Hace falta abordar, al mismo tiempo, un cambio en la organización de las escuelas y en las competencias digitales de los profesores. También es necesario avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares para reducir la brecha digital.

Este libro ofrece distintas reflexiones y puntos de vista sobre el papel que desempeñan las nuevas tecnologías, y profundiza en el debate sobre el sentido educativo de las TIC.

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos enormes para los profesores -la mayoría de ellos inmigrantes digitales-, para las escuelas, para los responsables educativos y para las políticas públicas. La serie de libros sobre TIC pretende analizar estos desafíos y ofrecer sugerencias que yuden a enfrentarse a ellos.

La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro



Autores: Jesús Palacios y Elsa Castañeda (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Infancia. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 135

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-196-3

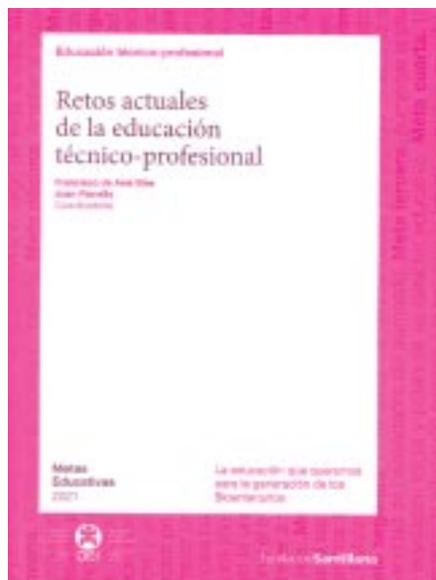
279

La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues las experiencias que los niños viven en estos años son fundamentales para su desarrollo posterior. La serie de libros sobre la infancia se propone ofrecer una amplia mirada sobre la atención y el cuidado que los niños pequeños reciben en el ámbito familiar, educativo y social.

Existe acuerdo sobre la importancia de los años iniciales de la vida humana y el decisivo papel de las influencias educativas en esta etapa. La primera parte de este libro está dedicada a analizar las condiciones sociales y educativas de la infancia iberoamericana.

La segunda ofrece un completo panorama de las direcciones en que deben orientarse los cambios del futuro. Entre los argumentos esenciales de ese cambio están la perspectiva de los derechos de la infancia, las respuestas integrales que respondan a características y necesidades locales, la diversidad como bien que se debe cultivar, el uso de metodologías de trabajo adecuadas a la edad, la búsqueda de equidad y la exigencia de calidad

Retos actuales de la educación técnico-profesional



Autores: Francisco de Asís Blas y Juan Planelles Castañeda (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Educación Técnico Profesional. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 156

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-201-4

280

El fortalecimiento de la educación técnico-profesional (ETP) y la vinculación entre educación y empleo son retos exigentes para todos los países iberoamericanos. La serie de libros ETP busca analizar y ofrecer modelos que contribuyan a orientar las políticas públicas de este campo.

Las reformas de los sistemas de educación técnica y profesional tienen una indiscutible actualidad, tanto en los países europeos como en los iberoamericanos.

Explorar el cómo, con qué instrumentos, mediante qué medidas, a través de qué soluciones, de acuerdo con qué enfoques y estrategias deben implementarse estas reformas constituye el objeto de este libro y de cada uno de sus capítulos.

En ellos se pretende abordar el estado de la cuestión de algunos de los principales desafíos planteados, que conforman la agenda de los vigentes sistemas de educación técnica y profesional.



Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos



Autores: Mariano Jabonero y José Rivero (coord.)

Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Alfabetización. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 230

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-193-2

281

Uno de los rasgos más definitorios de la educación iberoamericana es su permanente preocupación por la universalización de la alfabetización y la educación básica, confiando, mediante el logro de ese objetivo, superar o al menos aminorar la extremada situación de inequidad que caracteriza a Iberoamérica. Si bien los niveles de alfabetización y acceso a la educación alcanzados en nuestra región son más satisfactorios que los existentes en cualquier otro momento precedente, los retos pendientes son notables.

En este libro se abordan algunas de las cuestiones claves para hacer frente a esos desafíos de futuro, como son la coordinación y desarrollo del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, la definición y aplicación de políticas integradas, las nuevas postalfabetizaciones, la atención educativa a colectivos diferenciados, la participación social en estas iniciativas, la evaluación de aprendizajes y proyectos y, entre otros, la formación de facilitadores y docentes.



Aprendizaje y desarrollo profesional docente



Autores: Consuelo Velaz de Medrano y Denise Vaillant
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Profesión docente.
Metas Educativas 2021
Número de páginas: 190
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-198-7

282

El profesorado ocupa el papel central para la mejora de la calidad de la enseñanza. Pero las políticas orientadas a su desarrollo profesional deben tener en cuenta las condiciones y el contexto en el que desempeñan su trabajo. Desde este enfoque integral y contextual se plantea la serie de libros sobre la profesión docente.

Los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento. Son muchos los elementos que configuran la actividad del docente: su formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a la escuela, las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, el apoyo de los poderes públicos, las perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe. Este libro se ha centrado en el desarrollo profesional docente para, a través, de él, ofrecer una amplia perspectiva sobre la situación de los docentes en Iberoamérica.

Lectura y bibliotecas escolares



Autores: Inés Miret y Cristina Armendano

Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Cultura escrita. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 197

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-200-7

283

La sociedad de la información plantea desafíos enormes al aprendizaje de los alumnos y al papel que la lectura ocupa en la formación de las personas. La serie de libros sobre *Cultura escrita* debate esta situación y ofrece modelos y estrategias para avanzar en la constitución de comunidades educativas lectoras en sociedades lectoras.

Este libro da la voz a una quincena de expertos para debatir algunos de los temas de mayor actualidad en relación con la lectura y las bibliotecas escolares: desde las nuevas culturas juveniles o el funcionamiento del lector en red, hasta la consideración de la escuela como una comunidad de estudio, el papel de los mediadores o las redes de lectura pública y de bibliotecas escolares. Contiene además un informe sobre las políticas públicas en curso, así como la descripción de algunas de las experiencias más destacadas en Iberoamérica para la creación de comunidades de lectores, la implantación de bibliotecas escolares o el lanzamiento de campañas públicas de lectura.

Calidad, equidad y reformas en la enseñanza



Autores: Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.)

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Reformas educativas.

Metas Educativas 2021

Número de páginas: 170

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-195-6

284

Hace falta una nueva visión sobre el sentido de la educación y sobre las reformas necesarias que contribuya a lograr una educación equitativa y de mayor calidad en sociedades más justas, cultas y libres. La serie de libros dedicada a las reformas educativas y a la calidad de la enseñanza se plantea con este objetivo central.

El análisis de los resultados obtenidos con las reformas educativas desarrolladas en las últimas décadas ofrece resultados negativos. Es cierto que se han producido avances importantes, sobre todo en el acceso a la educación, pero no parece previsible que con la misma dinámica pueda lograrse el enorme salto educativo requerido para responder a los retrasos históricos acumulados. Son precisos nuevos modelos y estrategias para lograr la transformación de las estructuras educativas y sociales. El presente libro aborda los retos actuales de la educación en Iberoamérica, la orientación de los cambios necesarios, los desafíos que supone la diversidad, la interculturalidad y la equidad, el sentido de los aprendizajes escolares y su evaluación, la centralidad de una educación para la ciudadanía democrática y el papel de la institución escolar.

Educación artística cultura y ciudadanía



Autores: Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel (coords.)

Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Educación artística. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 179

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-199-4

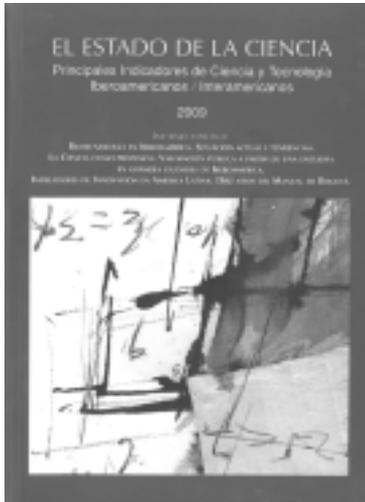
285

La educación artística es una estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuye a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios. La serie de libros sobre educación artística tiene la finalidad de contribuir a estos objetivos.

A pesar de los avances logrados, la educación artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos. Los analfabetismos estéticos se suman a los analfabetismos digitales, marcando una situación de exclusión para millones de ciudadanos. Los retos en la educación artística son enormes: conocer su situación en los países iberoamericanos, actualizar los currículos educativos, impulsar la investigación y desarrollar programas de formación docente. Este libro ofrece una reflexión sobre el itinerario que deberían seguir las políticas públicas para impulsar la educación artística, orientándose hacia la creación de una nueva ciudadanía que fortalezca el conocimiento y el aprecio de las culturas de la región.

El estado de la ciencia

Principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos



Autor: Mario Albornoz (dir.)
Edita: REDES (coord.) / OEI /
AECID / RICYT / CYTED
Número de páginas: 263
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27,5 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISSN: 0329-4838

286

Esta edición de El Estado de la Ciencia se publica cuando se cumplen quince años de la creación de la RICYT. Ha sido un tiempo de trabajo conjunto con académicos, funcionarios, expertos, gestores universitarios de toda Iberoamérica, así como con representantes de organismos internacionales, guiados por el objetivo común de producir más y mejor información para la toma de decisiones en materia de políticas de ciencia y tecnología en la región. Tras esta década y media de trabajo podemos afirmar que se ha evolucionado desde un vacío informativo hacia un escenario en el que los países disponen de capacidades para la producción de indicadores propios.

En este camino, la RICYT ha dejado de ser meramente un proyecto institucional para pasar a pertenecer a todos los que se suman a ella. Para la publicación de este año de El Estado de la Ciencia la RICYT ha contado con el apoyo del Observatorio Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación, perteneciente al Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Cuenta también con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECYD) y del Programa CYTED.



Década por una Educación para la Sostenibilidad

LLAMAMIENTO POR EL LOGRO DE UN ACUERDO MUNDIAL EFECTIVO, VINCULANTE Y JUSTO PARA LA REDUCCIÓN DE GASES DE EFECTO INVERNADERO

Quedan escasos meses para que se celebre la próxima cumbre del clima, COP 16, que tendrá lugar en Cancún (México), del 29 de noviembre al 10 de diciembre, un año después del fracaso de Copenhague.

La comunidad científica insiste en la urgencia de que las naciones concierten un nuevo tratado efectivo, vinculante y justo, que venga a sustituir al muy insuficiente Protocolo de Kioto y sea capaz de revertir el actual incremento de gases de efecto invernadero (GEI) y sus catastróficas y ya visibles consecuencias (fenómenos atmosféricos extremos, retroceso de glaciares, fusión de los casquetes polares, extensión de plagas, daños en la agricultura, incremento de las hambrunas y un largo y creciente etcétera).

El acuerdo es absolutamente necesario y cada vez más urgente, porque el problema sigue agravándose y disponemos de menos tiempo para rectificar. Pero serán precisos mayores esfuerzos que los desplegados para la convención de Copenhague, porque los gobiernos están centrando su preocupación y ocupación en hacer frente a la crisis económica con medidas miopes que sólo atienden a la coyuntura, perdiendo de vista la gravedad de una degradación ambiental que pone en peligro el futuro de la humanidad.

Será preciso, pues, convertir el tiempo que nos queda hasta la COP 16 en un periodo de intenso activismo educativo, profesional y ciudadano, multiplicando las acciones para exigir a los líderes políticos la firma en Cancún de un protocolo realmente efectivo, que refuerce la lucha contra el cambio climático.

No podemos olvidar, por supuesto, que la sostenibilidad de nuestras sociedades exige bastante más que la reducción de las emisiones de GEI: no pueden ser sostenibles unas sociedades lastradas por los tremendos desequilibrios actuales... Ni tampoco pueden serlo si se mantienen inmodificados unos sistemas socioeconómicos depredadores, basados en la búsqueda de beneficios particulares a corto plazo, que externalizan los costes socio-ambientales. El paso a una economía baja en carbono es hoy una cuestión de supervivencia, como lo fue la sustitución de los compuestos flúor-cloro-carbonados que destruían la capa de ozono.

Será preciso crear un clima social capaz de imponer a los líderes políticos la adopción de un **protocolo de Cancún** que haga posible la reducción de la concentración de GEI en la atmósfera antes de que se superen valores que hagan irreversible el proceso de degradación.

Los educadores tenemos una especial responsabilidad en contribuir a crear ese clima de implicación ciudadana y hemos de intentarlo con todas nuestras fuerzas. Tenemos varios meses para extender este llamamiento a todos los ámbitos que nos son accesibles: universidades, instituciones y movimientos ciudadanos, centros educativos, congresos, publicaciones, webs, empresas... Debemos y *podemos* lograrlo.



Década da Educação por um **Futuro Sustentável**

POR UM ACORDO MUNDIAL EFECTIVO, VINCULATIVO E JUSTO PARA A REDUÇÃO DE GASES DE EFEITO DE ESTUFA

Faltam poucos meses para a realização da próxima cimeira do clima, COP 16, que terá lugar em Cancún (México), de 29 de Novembro a 10 de Dezembro, um ano depois do fracasso de Copenhaga.

A comunidade científica considera urgente que as nações concertem um novo tratado efectivo, vinculativo e justo, que venha substituir o muito insuficiente Protocolo de Quioto e seja capaz de inverter o actual aumento de gases de efeito de estufa (GEE) e suas catastróficas e já visíveis consequências (fenómenos atmosféricos extremos, recuo de glaciares, fusão de calotes polares, aumento de pragas, danos na agricultura, aumento de situações de fome, etc., etc.)

O acordo é absolutamente necessário e cada vez mais urgente, porque o problema continua a agravar-se e dispomos agora de menos tempo para o resolver. Serão, contudo, precisos mais esforços do que os que foram desenvolvidos para a Convenção de Copenhaga, já que os governos estão a centrar as suas preocupações e a ocupar-se apenas em fazer frente à crise económica com medidas vagas que só atendem à conjuntura, perdendo de vista a gravidade de uma degradação ambiental que põe em perigo o futuro da humanidade.

Será preciso, pois, utilizar o tempo que nos resta até à COP 16 num período de intenso activismo educativo, multiplicando as acções para exigir dos líderes políticos a assinatura em Cancún de um protocolo efectivo, que reforce a luta contra as alterações climáticas.

Não podemos esquecer, evidentemente, que a sustentabilidade das nossas sociedades exige bastante mais do que a redução das emissões de GEE: não podem ser sustentáveis as sociedades marcadas pelos tremendos desequilíbrios actuais ... nem tão pouco podem sê-lo se se mantiverem inalterados os sistemas sócio-económicos predadores, baseados na procura de benefícios particulares a curto prazo, que não levam em linha de conta os custos sócio-ambientais. Porém, a transição para uma economia baixa em carbono é hoje uma questão de sobrevivência, como o foi a substituição dos compostos flúor-cloro-carbonatados que destruíam a camada de ozono.

Será preciso criar um clima social capaz de impor aos líderes políticos a adopção de um **protocolo de Cancún** que torne possível a redução da concentração de GEE na atmosfera antes que se ultrapassem valores que tornem irreversível o processo de degradação.

Nós, os educadores, temos uma especial responsabilidade em contribuir para criar um clima de compromisso cívico e temos de o tentar com todas as nossas forças. Temos alguns meses para alargar esse apelo a todos os âmbitos que nos são acessíveis: universidades, centros educativos, congressos, publicações, webs, instituições e movimentos cidadãos... Devemos e podemos alcançá-lo.

ENVÍO DE COLABORACIONES

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN es una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. La remisión y recepción de colaboraciones se rige por las siguientes:

Condiciones

1. Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina, actualizados, y que signifiquen una aportación empírica o teórica de relevancia.
2. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN ni de la OEI.
3. El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
4. Los autores de trabajos que no hayan sido solicitados expresamente y que resulten publicados en la Revista, no recibirán ninguna retribución, económica o de cualquier otro tipo, por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.
5. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la OEI para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento en que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de ésta última.
6. Los originales recibidos no serán devueltos.

Normas

1. Los trabajos deberán estar escritos con un tamaño de fuente no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas, no sobrepasarán una vez impresos las 15 páginas tamaño DIN A4, por una sola cara. Deberán ser presentados en disquete o Cd-Rom o enviados por correo electrónico a la dirección de la Revista, en formato rtf, word u otro compatible con Windows.
2. Cada trabajo deberá incluir, en hoja aparte, un resumen del mismo no superior a 20 líneas mecanografiadas y algunas palabras clave que le identifiquen.
3. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - *Libros*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición y editorial.
 - *Revistas*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de publicación entre paréntesis, título del trabajo entrecomillado, nombre de la revista en cursiva, número de volumen, número de la revista cuando proceda, lugar de edición, editorial y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
 - *Recursos electrónicos*: se citarán siguiendo los criterios mencionados anteriormente para libros y revistas, incluyendo al final entre ángulos la dirección electrónica, y entre corchetes la fecha de consulta. Ej.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: noviembre de 2004].
5. Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica y se debe procurar que sean pocas y escuetas.
6. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, su dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono, fax y dirección electrónica.
7. Los autores incluirán un breve resumen comentado de su biografía profesional, a ser posible por orden cronológico, de no más de 200 palabras o 15 líneas, que se incorporará a una sección de la Revista denominada «Autores».
8. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
9. Los trabajos serán remitidos a:
Revista Iberoamericana de Educación
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España
rie@oei.es

Condiciones y normas para la presentación de Recensiones

1. Las recensiones o críticas de libros o revistas deberán ser originales, no publicadas en otros medios, y estarán firmadas por un profesional del ámbito de la educación, preferentemente vinculado al área temática de la que trate la obra. Se indicarán los siguientes datos del autor o autora: nombres, apellidos, institución en que trabaja, titulación o cargo, teléfono, correo electrónico y postal (*estos últimos no serán publicados*).
2. Las obras deberán haber sido editadas dentro de los seis meses anteriores a la fecha de envío del material. Esta información se hará constar como parte de los datos técnicos de la publicación (Autor/a, Título, Editorial, Ciudad y Fecha de edición) en la cabecera del texto.
3. El material deberá tener una extensión máxima de 1.200 palabras o 6.000 caracteres.
4. El material textual podrá ser acompañado por una imagen de la obra en formato JPG de menos de 30 kb.
5. El envío de los materiales (textual e imagen) se realizará como adjuntos a un mensaje de correo electrónico a la dirección rie@oei.es (Asunto = Recensiones)
6. La Dirección de la RIE se reserva el derecho de no publicar las colaboraciones o de proponer modificaciones a las mismas.
7. La Dirección de la RIE decidirá sobre la versión de la revista (impresa o digital) en que se realizará la publicación.

ENVIO DE COLABORAÇÕES

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO é uma publicação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), orientada principalmente, à divulgação de trabalhos sobre políticas, investigação e inovações educativas. A remissão e recepção de colaborações se rege pelas seguintes:

Condições

1. Só serão recebidos para a sua publicação trabalhos inéditos ou com escassa difusão na América Latina, atualizados, e que signifiquem uma contribuição empírica ou teórica de relevância.
2. O recebimento de um trabalho não implicará nenhum compromisso da REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO nem da OEI.
3. O Comitê Editorial procederá à seleção dos trabalhos de acordo com os critérios formais e de conteúdo desta publicação.
4. Os autores de trabalhos que não tenham sido solicitados expressamente e que resultem publicados na Revista, não receberão nenhuma retribuição, econômica ou de qualquer outro tipo, por parte da Revista Ibero-americana de Educação nem da OEI.
5. O envio de uma colaboração para a sua publicação implica, por parte do autor, a autorização a OEI para sua reprodução, por qualquer meio, em qualquer suporte e no momento em que a OEI o considere conveniente, salvo expressa renúncia por parte desta última.
6. Os originais recebidos não serão devolvidos.

Normas

1. Os trabalhos deverão estar escritos com um tamanho de fonte não inferior a 12 pontos e a 1,5 entrelinhas, não se ultrapassarão uma vez impressos as 15 páginas tamanho DIN A4, por uma só cara. Deverão ser apresentados em disquete ou Cd-Rom ou enviados por e-mail à endereço da Revista, em formato rtf, word ou outro compatível com Windows.
2. Cada trabalho deverá incluir, em folha à parte, um resumo do mesmo não superior a vinte linhas digitadas e algumas palavras chave que lhe identifiquem.
3. Todas as páginas deverão estar enumeradas, incluindo bibliografia, gráficos, tabelas, etc.
4. Ao final do trabalho, estará incluída a lista de referências bibliográficas, por ordem alfabética, que deverá ajustar-se à seguinte estrutura:
 - *Livros*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da edição entre parênteses, título do livro em cursiva, local da edição e editora.
 - *Revistas*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da publicação entre parênteses, título do trabalho entre aspas, nome da revista em cursiva, número do volume, número da revista quando procede, local da edição, editora e as páginas em que se encontra o trabalho.
 - *Recursos eletrônicos*: serão citados conforme os critérios mencionados anteriormente para livros e revistas, incluindo, no final, entre ângulos, a direção eletrônica, e, entre colchetes, a data de consulta. Ex.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», em *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: novembro de 2004].
5. As notas de rodapé terão uma seqüência numérica, devendo-se procurar que sejam poucas e concisas.
6. Em folha à parte, deverá estar incluído o nome do autor, seu endereço, a instituição onde trabalha e o cargo que desempenha, assim como o número do telefone, fax e endereço eletrônico.
7. Os autores incluirão um breve resumo comentado de sua biografia profissional, a ser possível por ordem cronológico, de somente de 200 palavras ou 15 linhas, que se incorporará a uma seção da Revista denominada «Autores».
8. A correção de provas será feita a partir do original, respeitando-se o estilo de cada autor.
9. Os trabalhos serão remetidos à:
Revista Ibero-americana de Educação
Bravo Murillo, 38. 28015 Madri. Espanha
rie@oei.es

Condições e normas para a apresentação de Recensões

1. As recensões ou críticas deverão ser originais, não publicadas em outros meios, e estarão assinadas por um profissional do âmbito da educação, preferentemente vinculado ao área temática da qual trate a obra. Se indicarão os seguintes dados do autor ou autora: nomes, sobrenomes, instituição em que trabalha, titulação ou cargo, telefone, e-mail e postal (estes últimos não serão publicados).
2. As obras deverão haver sido editadas dentro dos seis meses anteriores à data de envio do material. Esta informação se fará constar como parte dos dados técnicos da publicação (Autor/a, Título, Editorial, Cidade e Data de edição) na cabeceira do texto.
3. O material deverá ter uma extensão máxima de 1.200 palavras ou 6.000 caracteres.
4. O material textual poderá ser acompanhado por uma imagem da obra em formato JPG com menos de 30 kb.
5. O envio dos materiais (textual e imagem) se realizará como adjuntos a uma mensagem de e-mail à direção rie@oei.es (Assunto = Recensões)
6. A Direção da RIE se reserva o direito de não publicar as colaborações ou de propor modificações às mesmas.
7. A Direção da RIE decidirá sobre a versão da revista (impressa ou digital) em que se realizará a publicação.

DÓNDE SUSCRIBIRSE / ONDE ASSINAR-SE

www.campus-oei.org/publicaciones/catalogo_rie.htm

ARGENTINA, CHILE, PARAGUAY, URUGUAY

Oficina Regional de la OEI
Paraguay, 1510. C1061ABD. Buenos Aires. Argentina.
Tels.: (5411) 48 13 00 33 / 34 - Fax: (5411) 48 11 96 42
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

BRASIL

Escritório Regional da OEI
SHS Qd 6, Conj. A, Bloco C,
Edifício Business Center Tower, sala 919.
CEP 70316-00. Brasília, D.F. Brasil.
Tel.: (5561) 33 21 99 55 - Fax: (5561) 33 21 33 75
oeibr@oei.org.br
www.oei.org.br

COLOMBIA, VENEZUELA

Oficina Regional de la OEI
Carrera 9.^a, n.º 76-27. Bogotá. Colombia.
Tel.: (571) 346 93 00 - Fax: (571) 347 07 03
oeico@oei.org.co
www.oei.org.co

COSTA RICA, REPÚBLICA DOMINICANA, EL SALVADOR, GUATEMALA, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMÁ

Oficina Regional de la OEI
Ave. Las Amapolas y Calle Los Abetos # 24
Col. San Francisco. San Salvador. El Salvador.
Tel.: (503) 279 00 55 - Fax: (503) 245 35 98
oeielsal@oei.org.sv
www.oei.org.sv

CUBA, MÉXICO, PUERTO RICO

Oficina Regional de la OEI
Francisco Petrarca, 321, 11.º piso.
Colonia Chapultepec Morales. 11570 México, D.F. México.
Tel.: (5255) 52 03 88 50 - Fax: (5255) 52 03 56 92
oei@oei.org.mx
www.oei.es/oeimx

BOLIVIA, ECUADOR, PERÚ

Oficina Regional de la OEI
San Ignacio de Loyola, 554. Miraflores, Lima, 18. Perú.
Tel.: (511) 243 07 77 - Fax: (511) 243 06 05
oei@oeiperu.org
www.oeiperu.org

ESPAÑA, GUINEA ECUATORIAL, PORTUGAL Y RESTO DEL MUNDO

OEI - Centro de Altos Estudios de Postgrado (CAEU)
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España.
Tel.: (34) 91 594 43 82 - Fax: (34) 91 594 32 86
rie@oei.es
www.rieoei.org

Monográfico ■ *Monográfico*

Cambio y mejora escolar

Mudança e melhoria escolar

Robert E. Slavin
Evidence-Based Reform in Education

Silvina Gvirtz y Ángela Inés Oria
La relación entre el Estado y la sociedad: alianzas público-privado para la mejora educacional

Jesús Domingo Segovia
Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría

Julián López Yáñez
Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela

Cynthia A. Martínez Gamido, Gabriela J. Krichesky y Alba García Barrera
El orientador escolar como agente interno de cambio

Ignacio González López e Isabel López Cobo
Improving the Quality of Education for All
o la concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado

Patricia Anabel Plancarte Cansino
El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar

Edna Huerta Velásquez
Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos

Otros temas ■ *Outros temas*

Gustavo Rubinsztein y Miguel Palacios
El efecto del tiempo en la percepción de la calidad del servicio educativo

María López García
A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar

Elena Maria Mallmann
Redes e mediação: princípios epistemológicos da Teoria da Rede de Mediadores em educação

REVISTA
HA
de Educación
de Educação



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Patrocinado por:

Fundación **Santillana**