



2010 - Volumen 8, Número 3

**Monográfico:
La Participación de la Comunidad en
la Mejora de la Escuela**



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol8num3.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Coordinación Editorial:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)



Editorial

- Contribuciones de la Comunidad a la Mejora Escolar: Investigaciones y Experiencias** 3
Cristina Beatriz Carriego

Artículos/Artigos

- Alternativas de Mejora de la Participación Educativa de las Familias como Instrumento para la Calidad Educativa** 6

Rosa M^a de la Guardia Romero y Francisco Santana Armas

- Los Protagonistas de los Consejos Educativos Institucionales: Tensiones y Dilemas de la Participación en la Gestión de la Escuela Pública** 31

Carmen Díaz Bazo, Betty Alfaro Palacios, Lilia Calderón Almerco y Neida Álvarez Laveriano

- La Participación de las Familias: Injerencia en la Gestión y Apoyo al Aprendizaje** 50

Cristina Beatriz Carriego

- El Papel de las Familias en los Procesos de Evaluación Institucional de los Sistemas Educativos: un Análisis sobre la Visión de Expertos Educativos** 68

Francisco Santana Armas y Rosa M^a de la Guardia Romero

- Análisis de las Redes Sociales Mediante la Visión de la Comunidad Educativa desde una Perspectiva Micropolítica** 79

Juan Manuel Trujillo Torres y María Pilar Cáceres Reche

- Ampliando el Territorio: Algunas Claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa** 96

Joan A. Traver Martí, M^a Auxiliadora Sales Ciges y Odet Moliner García

- La Participación del Profesorado en un Proceso de Mejora en el Marco de "Una Escuela para Todos"** 120

Mario Martín Bris y Yolanda Muñoz Martínez

Experiencias/Experiências

- O I R (Olimpiadas de Inglés de Rafaela)** 139

Ana Lía Passarotto

- Jóvenes y Participación Social en la Educación. Una Experiencia en el Nivel Medio Superior de Chiapas, México** 149

Marcos J. Estrada Ruiz

- Participação, Empreendedorismo e Educação: o Projeto Livro em Roda** 167

Fernanda da Rosa Becker

- Los Estudios de Opinión de Empleadores. Estrategia para Elevar la Calidad de la Educación** 179

Javier Damián Simón, Eusebio Montes Pauda y Lluvia Jazmín Arellano Mont



CONTRIBUCIONES DE LA COMUNIDAD A LA MEJORA ESCOLAR: INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

Cristina Carriego

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/editorial.pdf>



La investigación sobre Mejora de la Escuela y aquella amparada bajo el paraguas conceptual de Eficacia Escolar, pero también la experiencia práctica, nos han confirmado la radical importancia de la participación de docentes, padres y madres, estudiantes y la comunidad social en su conjunto para conseguir mejorar una escuela. De esta forma, una de las estrategias más exitosas para lograr este propósito ha sido promover una mayor implicación de la comunidad educativa. Por ello, este número monográfico de REICE está enfocado al estudio de la participación de la comunidad en los procesos de mejora de la escuela en sus distintas dimensiones de análisis, y tiene como objetivos: contemplar el tema en toda su complejidad, compartir experiencias exitosas y promover la comprensión de sus implicancias en el contexto iberoamericano.

Hemos recibido una gran cantidad de colaboraciones provenientes de España, México, Brasil, Perú y Argentina. La primera sección de la revista integra un conjunto de investigaciones y la segunda, ofrece descripciones de experiencias vinculadas con la participación de distintos actores, escolares o de la sociedad civil, en la mejora de las instituciones educativas.

En el primer trabajo que presentamos, Rosa María de la Guardia Romero y Francisco Santana Armas, enfatizan que la participación es un hábito que debe aprenderse. La investigación analiza las alternativas propuestas por el profesorado y las familias para mejorar la calidad de los procesos de participación. Los resultados muestran la existencia de intereses e interpretaciones diferentes sobre lo que implica participar, más amplias o más restringidas según los intereses de los actores.

Por su parte, Carmen Díaz Bazo y sus colegas Betty Alfaro Palacios, Lilia Calderón Almerco y Neida Álvarez Laveriano, describen el funcionamiento de los Consejos Participativos en las escuelas de Perú. Evalúan el cumplimiento de las funciones de concertación, participación y vigilancia asignadas a dichos Consejos en seis escuelas públicas de Lima, y analizan en qué medida la participación es auténtica y genera espacios para la toma de decisiones. Los autores definen la participación desde una perspectiva instrumental y político- social que la vincula directamente con la responsabilidad de las escuelas de contribuir con la formación de una ciudadanía activa.

En el trabajo "La participación de las familias, injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje", recogemos los datos obtenidos en una investigación etnográfica realizada en la Ciudad de Buenos Aires y analizamos qué características asume la participación de las familias en función del nivel socioeconómico y del tipo de gestión de la escuela (estatal o privada). Francisco Santana Armas y de Rosa María de la Guardia Romero, retoman el tema de la participación de las familias en los procesos de evaluación institucional. Esta investigación indaga sobre la posición, opiniones y juicios de los expertos, y vincula la participación de las familias con los procesos de evaluación y rendición de cuentas.

Por su parte, Juan Manuel Trujillo Torres y María Pilar Cáceres Reche, exponen las dificultades reales que se encuentran en los procesos de participación. Consideran que la dimensión micropolítica es un factor clave en la generación de luces y sombras en estos procesos. Siguiendo esta perspectiva, Joan Traver Martí, Auxiliadora Sales Cigues y Odet Moliner García, describen un proyecto de colaboración de la Universidad Jaume I. Castellón, cuyo objetivo es impulsar la transformación escolar mediante procesos de inclusión e integración de las diferencias físicas, culturales y religiosas. Presentan el proceso desarrollado en dos escuelas insertas en contextos diferentes. En la misma línea, el trabajo de Mario Bris y Yolanda Muñoz Martínez, analiza un proyecto de colaboración entre un centro educativo y la Universidad de Alcalá, cuya finalidad es promover la participación de la Comunidad Escolar, especialmente del profesorado, en la creación de las bases de una escuela inclusiva.

En la segunda sección, presentamos experiencias que nos permiten apreciar la capacidad de las comunidades para apoyar el trabajo de las instituciones educativas y generar nuevas y mejores prácticas.

El artículo de Ana Lía Passarotto describe una experiencia exitosa en la que autoridades municipales de una localidad de la provincia de Santa Fe en la Argentina, docentes de distintos niveles del sistema educativo y organizaciones de la sociedad civil, contribuyen con un profesorado de Inglés en la búsqueda de estímulos y motivaciones para que los jóvenes obtengan becas para viajar y estudiar el idioma en un ámbito de inmersión.

El trabajo de Marcos Estrada Ruiz comparte un proyecto de formación de jóvenes para la participación, desarrollada en Chiapas. En su trabajo concluye que en gran medida estos procesos están teñidos por la cultura escolar y sus valores. Pone de relieve la importancia de los espacios simétricos y dialógicos y destaca los procesos analizados como experiencias innovadoras de apertura de un espacio participativo para los jóvenes.

Una tercera experiencia es descrita por Fernanda da Rosa Becker, quien presenta otro caso de participación de la comunidad en la educación, entendida como una forma de emprendedorismo social. Se destaca el caso de emprendedores sociales que pudieron construir alianzas estratégicas para dar continuidad y replicar un proyecto de promoción de la lectura más allá del municipio en el que comenzó. Considera que esta experiencia, a once años de haber comenzado, unida a otros factores, ha permitido el progreso de los indicadores escolares en cuatro municipios en el Nordeste brasileño.

Por último Javier Damián Simón y sus colegas Eusebio Montes Pauda y Lluvia Jazmín Arellano Mont, comparten un estudio que articula el mundo laboral con las instituciones de educación superior. Recogen la opinión de los empleadores sobre los egresados de una de las carreras dictadas por la Universidad Tecnológica Mexicana. Establecen una clara vinculación entre el curriculum universitario y las demandas del mercado laboral y nos permiten analizar otras formas de contribución de la comunidad a la mejora de las instituciones educativas.

Los invitamos a leer con detenimiento estos aportes que nos permiten asumir con realismo pero también con optimismo los desafíos de la articulación entre las escuelas y las comunidades en las que se insertan.





ALTERNATIVAS DE MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LAS FAMILIAS COMO INSTRUMENTO PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

Rosa M^a de la Guardia Romero y Francisco Santana Armas

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art1.pdf>

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2009
Fecha de dictaminación: 7 de enero de 2010
Fecha de aceptación: 7 de enero de 2010



Nadie discute hoy que la opción participativa esté exenta de dificultades. Muchos son los inconvenientes que los llamados a participar en las comunidades educativas se encuentran para llevar a cabo experiencias participativas y colaborativas.

Sin embargo y a pesar de las deficiencias que aportan unos y otros, San Fabián (1994) defiende el modelo democrático y participativo en las escuelas, y explica que los numerosos problemas existentes son un índice del grado en que los centros no han sabido responder al ideal democrático, más que una prueba de su impracticabilidad: "El modelo democrático es el que exige mayores cotas de madurez y responsabilidad personal y, por lo tanto, no es un regalo o una concesión, sino una conquista cuya vitalidad depende de la capacidad de los miembros de la organización para trabajar en equipo críticamente".

Así pues, los mismos que reflejan los inconvenientes o limitaciones de la participación educativa también aportan soluciones para mejorar la calidad de la participación educativa.

Podríamos resumir, como se recoge en Sánchez González (1991) que las alternativas de mejora pasan inevitablemente por un proceso de formación mediante el cual todos los estamentos de la comunidad educativa deberían conocer, al menos, el significado de la participación, las condiciones técnicas, temporales y psicológicas para su éxito, las dificultades que hay que vencer, lo que exige de los participantes, para qué vale, y para que no vale...; por un proceso que consistiría en la socialización de los valores comunes de la comunidad educativa, entendiendo por socialización la adquisición de hábitos, comportamientos, actitudes, etc. que capacitan para ser miembro integrado de grupos humanos que ejercitan la participación y, por último, pasa por dotar de sentido a la misma práctica participativa del día a día. ¿En qué consiste? Pues en que la experiencia participativa sea educativa, esto es, que se vaya interiorizando el significado de la convivencia, del respeto mutuo, de la solución de problemas sin enfrentamientos. La democracia debe aprenderse en todos los ámbitos de actividad del centro. La participación en el Consejo Escolar no es el principio y fin de la democracia escolar pues la naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en las estructuras formales. Aunque formalmente existan órganos de participación, no es sino a partir del trabajo sistemático en las clases, en las tutorías y, en general, en el conjunto de las actividades de un centro educativo, donde se va creando una "cultura participativa".

En definitiva se trata de crear un conjunto de aptitudes y actitudes que hagan efectivo el ejercicio de la acción participativa (Forest y García Bacete, 2006; Comellas, 2009; De la Guardia, 2004, 2005b, 2007b, 2007c). Así lo han visto el profesorado y las familias cuando han establecido un sistema de alternativas que, desde diferentes ámbitos de actuación, pretenden elevar la calidad de la participación educativa y potenciar posibles soluciones a la situación actual.

METODOLOGÍA	
Objetivo	Analizar las alternativas que tanto el profesorado como las familias plantean para mejorar la calidad de la Participación Educativa.
Muestra	La muestra de este estudio está formada por 8 expertos educativos, representativos de todos los sectores, 35 profesores/as de una muestra piloto pertenecientes a dos centros educativos de primaria y una muestra definitiva de 695 profesores/as y 1.305 padres y madres de 223 centros educativos públicos de infantil, primaria y secundaria de 30 municipios de la isla de Tenerife en la Comunidad Autónoma de Canarias del estado español.
Diseño	El diseño de investigación es de tipo cualitativo en donde se ha empleado la técnica de análisis de contenido para proceder a la categorización de las respuestas abiertas dadas por la muestra. Una vez categorizadas se han cuantificado dichas respuestas para su posterior interpretación. La variable "alternativas de mejora de la calidad de la participación educativa es cualitativa categórica.

Instrumentos	Para el grupo de expertos educativos, se elaboró una encuesta de preguntas abiertas a contestar por escrito o grabadas en casetes en la que se preguntaba por la calidad de la participación y las soluciones que veían para mejorarla. Al resto de la muestra se les entregó un cuestionario en donde se les hizo una pregunta de tipo abierta sobre cuáles son las alternativas que ven para mejorar la calidad de la participación educativa.
Resultados	Las respuestas a la pregunta sobre cuáles son las alternativas para mejorar la calidad de la participación dadas por los expertos educativos, el profesorado de la muestra piloto y final y por las familias, han sido sometidas a un proceso de categorización mediante un análisis de contenido.

1. CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DADAS POR EL PROFESORADO

El profesorado dio un total de 568 respuestas a la pregunta de cuáles son las alternativas de mejora que le ven a la participación educativa.

Las categorías que se extrajeron de las respuestas se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1. CATEGORÍAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS SOBRE LAS ALTERNATIVAS DE MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS A JUICIO DEL PROFESORADO

Subcategoría	N	Categoría
Formación de las familias para la participación	133	Cambios Educativos-Pedagógicos N= 427 - 75,2%
Organizar actividades de participación de todo tipo	72	
Sensibilización y mentalización hacia la participación	53	
Implicar a las familias en la educación de sus hijos	45	
Organización escolar que propicie la participación	40	
Más interés y responsabilidad por parte de todos	21	
Formación del profesorado para la participación	16	
Trabajo en equipo	13	
Buscar unificación de criterios	13	
Clarificación de funciones	12	
Trabajo de dinamización por parte del profesorado	9	
Mejorar la calidad de las relaciones	16	Cambios Personales e Interpersonales N= 50 - 8,8%
Cambio de actitudes	11	
Aumento de diálogo y comunicación	9	
Superación de miedos e inseguridades	7	
Respeto y aceptación de los otros	7	
Más apoyo e intervención desde la administración	17	Cambios en la Política Educativa N= 48 - 8,4%
Mejoras legislativas y normativas	17	
Campañas de mentalización desde la administración	7	
Más poder decisorio e intervención órganos participativos	7	
Prestigio social de la labor docente	13	Cambios Sociales N= 43 - 7,6%
Acciones sociales de cambio	13	
Reconocimiento del trabajo participativo	8	
Apertura del centro a la sociedad	7	
Utilización de los medios de comunicación	2	
TOTAL RESPUESTAS DADAS	568	100%

1.1. Cambios educativos-pedagógicos

Es la categoría que más se ha contestado (un 75,2% del total de respuestas dadas). Los cambios educativos-pedagógicos tienen que ver con aquellas alternativas de mejora que implican transformaciones en la realidad educativa. Esta categoría se ha dividido en las siguientes subcategorías:

1.1.1. Formación a las familias para la participación

La principal solución que aporta el profesorado para elevar la calidad de la participación educativa es un plan formativo para las familias que les enseñe a participar. 133 profesores comentan que una alternativa válida sería el crear escuelas de padres y madres y planes de formación para las familias. Algunos ejemplos que se han incluido en esta subcategoría son: "Potenciar la formación de los padres no sólo en el tema de la educación de sus hijos, sino en una buena formación como persona. Cuando tienen muchos de ellos graves deficiencias a todos los niveles, pretender que se formen sólo en aspectos concretos es irrisorio", "Más formación y asesoramiento", "Conjuntamente con el centro debería funcionar una escuela de padres", "Proceso de formación antes de empezar a participar para evitar la asunción de roles equivocados", "Formación de padres: a través de las escuelas de padres", "Que se creen escuelas de padres"...

1.1.2. Organizar actividades de participación de todo tipo

La segunda solución de mejora que aporta el profesorado es organizar desde la comunidad educativa, actividades de todo tipo que propicie el acercamiento y la participación de las familias en los centros. Las ideas de actividades concretas que han aportado son: principalmente la organización de actividades extraescolares, asambleas de padres con los tutores, talleres, convivencia extraescolar, actividades escolares, pasar circulares y folletos a los padres, acción tutorial, actividades lúdicas, encuentros formales e informales, participación abierta de padres en el proyecto del Centro, jornadas de puertas abiertas, llamadas personales, las reuniones de aula, las charlas personales, grupos de discusión, abrir las puertas del aula, Entrevistas Reuniones periódicas, salidas, fiestas, cuentos, juegos, comidas, asambleas de padres, La asociación de padres, reunirlos mensualmente como norma... Dentro de esta subcategoría se han incluido 72 respuestas.

1.1.3. Sensibilización y mentalización hacia la participación

53 respuestas se han agrupado bajo esta subcategoría. En ella el profesorado ve necesaria para la mejora de la participación, que las personas implicadas (principalmente las familias) se concienzen de la necesidad e importancia de su participación. A modo de ejemplo de las respuestas que se han incluido tenemos: "Concienciar de la importancia de la participación", "Cambio de mentalidades", "Concienciación a los padres de la importancia de su participación", "Mentalizar a los padres de que sin su ayuda y participación no se puede llegar muy lejos en la educación de sus hijos", "Mentalización de los padres sobre la importancia de estar de acuerdo en lo que enseñamos desde la escuela y la familia. Las enseñanzas no pueden ir por separado sino de forma conjunto para no crear confusión", "Intentando hacer comprender a ambas partes la importancia de esa participación", "Campañas de mentalización", "Cambio de mentalidad, cambio de teoría"...

1.1.4. Implicar a las familias en la educación de sus hijos/as

La cuarta solución que aportó el profesorado es mejorar la participación de las familias consiguiendo que éstas se impliquen más directamente en el proceso educativo de sus hijos/as. El número de respuestas que se agruparon en esta subcategoría fue de 45 y algunos ejemplos que se dieron fueron: "Implicarles más en todo lo relativo a la educación que no piensen en el centro como un aparcamiento", "Que haya una mayor implicación de los padres, en aquellas tareas que así lo requieran", "Implicar más a los padres en la tarea educativa", "Los padres participen en tareas educativas que lo requieran", "Hacer que los padres se integren en la educación de sus hijos", "Implicación de los padres en el proceso educativo de los alumnos", "Implicar a los padres en los procesos educativos", "La implicación de los padres en la

escuela mejoraría mucho el rendimiento de sus hijos, existirían menor número de problemas de conducta en el centro y cambiaría mucho los índices actuales de fracaso escolar",...

1.1.5. Cambiar la organización escolar para propiciar la participación

La quinta alternativa ofrecida fue en la línea de demandar un cambio en la organización de la escuela para que sea más compatible con el hecho de participar y con el trabajo que conlleva impulsar esa labor. Principalmente, el profesorado demanda un cambio en el horario laboral para que les quede tiempo para atender a las familias y conseguir horarios compatibles con los de las familias. Se dieron 40 respuestas en esta línea y algunos ejemplos son: "Demandar que los programas no sean tan academicistas e incluyan aspectos de la vida cotidiana", "Menos horario lectivo y más tiempo libre, en aquellas situaciones en que los padres puedan asistir al centro", "Revisión del horario (se han ido aumentando las tareas del profesorado año tras año y el horario no da para más)", "Más horario de atención a padres", "Esto requiere en nuestro centro, personal docente liberado con bastantes horas, pues a los padres hay que estar animándoles y coordinándolos por falta de hábitos culturales", "Estamos agobiados, sin horas que no sean lectivas salvo exclusivas mas el trabajo que haces en casa del colegio, mas hijos, casa",...

1.1.6. Poner más interés y responsabilidad por ambas partes

Otra solución que propone el profesorado es que todas las partes implicadas muestren más interés por participar y que asuman sus responsabilidades educativas. En esta subcategoría se han incluido 21 respuestas dadas por el profesorado del estilo de: "Que todos seamos responsables en nuestro trabajo", "Más ganas por parte de los padres y profesores", "Mayor interés por parte de ambos", "Más interés", "Estar todos los profesores con ganas de trabajar", "El interés de los padres se transmite a sus hijos", "Que se responsabilicen mas directamente con la educación de sus hijos", "Más participación responsable de todos los sectores que tienen que ver con la educación", "Que los padres asuman sus responsabilidades", "El asumir las correspondientes responsabilidades por parte de cada sector educativo de la comunidad", "Asumir responsabilidades por parte de todos",...

1.1.7. Formación del profesorado para la participación

Se recogieron 16 respuestas que proponen la formación del profesorado para que aprendan a participar y a hacer participar a las familias. Algunos ejemplos de esta subcategoría son: "Mayor formación del profesorado", "Formación de profesores", "En el caso del profesorado los cursos de perfeccionamiento (eficaces)", "Más horas de formación para el profesorado", "Mayor formación del profesorado en materia de participación educativa", "Habría que indicarles los cauces de su participación ¿Cómo? ¿Estamos preparados los profesores para esta educación de los padres", "Una formación continuada del profesorado", "Formación para la participación de profesores", "Cursos para el profesorado sobre: "Atraer padres al Colegio", "Educar a profesores en la colaboración mutua",...

1.1.8. Trabajo en equipo

El siguiente cambio educativo-pedagógico que propone el profesorado es el propiciar que la labor educativa se haga en equipo. En esta línea se han dado 13 respuestas y algunos ejemplos han sido: "Trabajo en equipo", "Fomentar el trabajo de los equipos docentes", "El trabajo del profesorado en equipo", "Trabajo conjunto de todo el colectivo escolar", "Los padres deben participar conjuntamente con los maestros", "Que participen conjuntamente con los maestros en la educación de sus hijos, que nosotros estamos predisuestos, pues la educación no se recibe sólo en la escuela", "Establecer criterios

comunes y trabajar en conjunto para conseguir un mismo fin: La formación integral del niño/a", "Trabajos en grupo",...

1.1.9. Buscar la unificación de criterios

El profesorado opina que otra alternativa de mejora sería el conseguir que profesores y familias se pusieran de acuerdo y unificaran los criterios educativos. Se ha agrupado 13 respuestas bajo este epígrafe y algunos ejemplos de esta subcategoría son: "Mismas metas educativas", "Claridad de objetivos.", "Unificar criterios a la hora de elaborar el proyecto del centro", "Que haya igualdad de criterios", "El que tanto padres como educadores se aproximen al mismo objetivo y colaboren con los medios que tengan cada uno", "Por parte de los padres no se puede hacer mucho, pero entre nosotros, el profesorado, podemos adoptar unos criterios, más o menos básicos para ir por el mismo camino", "Que los padres y personal docente estén de acuerdo",...

1.1.10. Clarificación de funciones

También opinan que se debería clarificar las funciones y las competencias de cada sector dentro de la comunidad educativa. Se han agrupado 12 respuestas y algunos ejemplos son: "Establecer claramente en qué cosas los padres pueden y deben intervenir; que entiendan que todos estamos en el mismo barco, pero cada uno en su función", "Cada colectivo y/o cada persona debe tener clara cual es su función", "Delimitar los roles de cada sector de la comunidad estableciendo prioridades de actuación de cada uno", "Definir bien los campos de cada uno para cortar problemas", "Saber el cometido de cada sector", "Delimitar responsabilidades de cada sector de la comunidad educativa", "Ante todo tener bien claro cuáles son las competencias del padre en la escuela, las cuales nunca se refundirán con las del profesor", "Saber el papel que juegan cada uno de los miembros de la comunidad educativa"...

1.1.11. Trabajo de dinamización de la participación por parte del profesorado

La última subcategoría que se ha incluido en los cambios educativos-pedagógicos ha sido agrupar las 9 respuestas que proponen como forma de mejorar la participación educativa de las familias el que el profesorado dinamice esa labor. Algunos ejemplos de dicha subcategoría son: "Dinamización a partir de las tutorías, estudiando las estrategias más adecuadas en cada caso", "Asumir desde el claustro que hemos de ser impulsores de ellos", "Animar a la participación", "Trabajo continuo con ellos",...

1.2. Cambios personales y en las relaciones con los otros

La segunda categoría, en cuanto a número de respuestas ha sido los cambios a nivel personal o en sus relaciones con los demás y abarca todas las mejoras que se pueden dar en las relaciones interpersonales, actitudes, roles, superación de miedos, etc. Ha habido un 8,8% del total de respuestas y se ha subdividido en las siguientes subcategorías:

1.2.1. Mejorar la calidad de las relaciones

16 respuestas han ido en la línea de entender que la solución pasa por mejorar la calidad de las relaciones entre las familias y el profesorado. Algunas de las respuestas que se han incluido en esta subcategoría han sido: "Positivar las relaciones", "Buenas relaciones entre padres y profesores", "Relaciones sanas, trabajar solidariamente, colaborar para conseguir los objetivos propuestos", "Franqueza de trato y relaciones distendidas con todos los sectores implicados",...

1.2.2. Cambio de actitudes

11 respuestas reflejan que la calidad de la participación educativa de las familias se mejoraría si las personas implicadas cambiaran las actuales actitudes que mantienen al relacionarse: "Buscar valores y actitudes positivas", "Un cambio de actitud por parte de los padres de mi colegio", "Actitud abierta de los profesores aceptando la opinión de los padres en cuestiones donde puedan participar", "Una actitud más dialogante con menos prejuicios y más confiada y segura", "Hace falta encaminar las acciones hacia conseguir cambios de mentalidad y actitudes por parte de todos", "Tendríamos que cambiar bastante las personas que estamos implicadas en esa participación", "Abandono de prejuicios por todas las partes",...

1.2.3. Aumento de diálogo y comunicación

También han opinado que si se aumenta el diálogo y la comunicación entre el profesorado y las familias se mejoraría la participación educativa de estas últimas. Se han incluido 9 respuestas en esta subcategoría y algunos ejemplos han sido: "Más diálogo", "El diálogo, la comprensión", "El dialogar tanto los padres (y ver que es lo que quieren del centro) como los profesores y ambos grupos entre sí", "Se me ocurre que el aprender o el mejorar nuestra capacidad de interactuar", "Mayor comunicación",...

1.2.4. Superación de miedos e inseguridades

7 respuestas se agruparon bajo este epígrafe que apunta la solución en superar los posibles miedos y las inseguridades que a veces tienen ante la participación de las familias. Algunas respuestas que se han incluido son: "El primer paso a dar es quitar el miedo, por ambas partes, a ese contacto, familia-maestros", "Que nos libremos un poco también, de miedos e inseguridades", "Perder el miedo los educadores y educadoras a dicha participación. ¿cómo? poquito a poco y convenciéndose que no pasa nada teniendo a la familia dentro del aula",...

1.2.5. Respeto y aceptación de los otros

Por último, se han agrupado 7 respuestas por compartir como alternativa el conseguir que todas las partes se respeten y se acepten mutuamente. Por ejemplo, hemos incluido en esta subcategoría, respuestas tales como: "Respetar todo tipo de opiniones", "Respetando", "Apoyo y tolerancia entre todos los miembros de la comunidad educativa", "Superar las reticencias entre los distintos sectores que dificultan muy mucho la coordinación y por tanto el éxito",...

1.3. Cambios en la política educativa

La tercera categoría en cuanto al número de respuestas, ha sido los cambios en la política educativa que recoge las alternativas que propugnan un cambio en la estructura política, administrativa y legislativa. Ha habido un 8,4% del total de las respuestas y las subcategorías que la forman son:

1.3.1. Más apoyo e intervención desde la administración

En primer lugar, apuntan soluciones en donde se demanda mayor implicación y ayuda de la administración educativa. Se agruparon 17 respuestas bajo esta subcategoría y algunos ejemplos son: "Es imprescindible que la Administración asuma un papel protagonista en el cambio, dando los apoyos y recursos necesarios", "Mayor motivación e impulso desde la consejería", "Por supuesto con apoyo externo, ahora mismo la escuela no puede responder a esto ella sola", "Que la administración provea de más material y recursos humanos para poder llevar a cabo esta tarea", "La administración educativa apoya muy poco a los maestros/as", "Mayor apoyo de la administración a los profesores, que en muchos

casos permanecen indefensos ante graves agresiones e injusticias", "Por parte de la administración proyectos que unifiquen la labor educativa de padres y maestros",...

1.3.2. Mejoras legislativas y normativas

En segundo lugar, y dentro de los cambios en la política educativa, se han agrupado 17 respuestas que proponen cambios en la actual normativa y legislación sobre la participación. Algunos ejemplos son: "Que la administración se anime a crear normativa valiente, más progresista y avanzada", "Que la administración nos dé horas para esta labor", "La administración debería proporcionar personal (maestro/a) con un horario distinto al escolar que se reúna con los padres y nos ponga en contacto con ellos", "Crear y desarrollar canales más directos, más auténticos, menos burocráticos de participación", "Abrir cauces reales (más pragmáticos) de participación del alumnado en las normas de funcionamiento interno", "Hacer un estudio de los cauces de participación, comprobar que son los adecuados y utilizarlos", "Mejorar y fomentar los cauces de participación de cada sector pero sin confundir las competencias de unos y otros",...

1.3.3. Campañas de mentalización desde la administración

También el profesorado opina que desde la Consejería de Educación se deberían articular campañas de mentalización para que los miembros de la comunidad educativa se sensibilizarán de la importancia de la participación y se implicaran. En esta subcategoría se han incluido 7 respuestas y algunas de ellas han sido: "Hacer campañas de mentalización desde la administración", "Una campaña a nivel nacional y a nivel de Administración- Familia- Escuela", "Que la administración educativa y la institución escolar impulsen auténticos planes de participación, a través por ej., de la elaboración colaborativa del Proyecto educativo de Centro, donde se recojan los problemas reales que se quieren solucionar en los centros. Me refiero al PEC, no como documento burocrático, sino como proceso enriquecedor, democrático...", "Desde la administración y por colegios campañas de participación",...

1.3.4. Más poder decisorio y de intervención de los órganos participativos

El profesorado ha opinado que uno de los cambios que se debe dar es que se le conceda a los órganos participativos actuales mayor poder para decidir así como hacer que los centros adquieran mayor autonomía en su gestión y funcionamiento. Se han agrupado 7 respuestas de las que presentamos los siguientes ejemplos: "Dar autonomía plena al Consejo Escolar", "El consejo escolar más autónomo: crear comisiones", "Ampliar el ámbito de decisiones de los actuales canales de participación: APA; Consejo Escolar; Claustro; Asambleas de padres; Reuniones Ciclo...", "Definir claramente por parte de la administración los canales participativos y la autonomía de los centros para articular y hacer realidad la mencionada participación", "Descentralización auténtica de los centros escolares y que pasen a la comunidad educativa la toma de decisiones sustanciales", "Mayor autonomía en los centros en cuanto a su gestión",...

1.4. Cambios sociales

La última categoría que se ha creado ha sido la resultante de agrupar las respuestas que tiene que ver con aquellas alternativas de mejora que implican transformaciones en el ámbito social, que requieren una intervención o cambio social. Ha habido un 7,6% del total de respuestas y se ha subdividido en las siguientes subcategorías:

1.4.1. Prestigio social de la labor docente

El primer cambio que en el ámbito social ve el profesorado imprescindible que se dé es que se valore socialmente la profesión docente. Se han agrupado 13 respuestas en esta línea y como ejemplos tenemos: "Prestigio profesional", "Principalmente que se valore más el trabajo docente, el cuál socialmente está infravalorado", "Primero hacer respetar la figura del profesor ya que tanto los padres como los alumnos no saben valorarla", "Mejorar la imagen del docente a nivel social, lo que conduciría a los padres a vernos de modo diferente", "Que los profesores reencontremos el estímulo perdido socialmente para implicarnos en nuestra tarea con mayor entusiasmo",...

1.4.2. Acciones de cambio

En esta subcategoría se agruparon 11 respuestas en donde el profesorado aporta soluciones de cambios sociales, tanto ideológicamente como en la acción sindical y ciudadana. Por ejemplo, se aportaron frases como: "Defensa conjunta de un servicio público de calidad", "Crear plataformas conjuntas sobre la gestión democrática", "Sociedad menos consumista, menos trabajo y más ocuparse de sus hijos, pues son los padres los que más influyen en sus hijos a lo largo de su vida", "Crear condiciones para el cambio de la sociedad, o al menos de la realidad educativa", "Participación ciudadana", "Una postura sindical integradora de todo lo que ocurre alrededor y no sólo de los intereses y las necesidades profesionales", "Hace falta una cultura de la participación, la cultura de la "exigencia" ya sabemos que existe", "Ayudas sociales-educativas a la familia" y "Mejorar el medio social en que se mueven las familias",...

1.4.3. Reconocimiento del trabajo participativo

El profesorado piensa que una forma de aumentar la participación sería que se reconociera esta labor, ya sea profesionalmente o económicamente. Se agruparon 8 respuestas del estilo de: "El reconocimiento de los beneficios de esto", "Estimular económicamente al profesorado para incrementar su participación", "Contentar un poco más el profesorado. Hay un gran desánimo", "Dar refuerzos, apoyar, animar y hacer valoraciones públicas y premios a aquellas comunidades que desarrollen la participación y ponerlas como modelos", "Incentivos a los centros",...

1.4.4. Apertura del centro a la sociedad

7 respuestas han ido en la línea de proponer mayor apertura del centro al entorno y a la sociedad como medio de mejorar la participación de las familias. Por ejemplo: "Integración real de escuela-sociedad", "Abrir el colegio a los padres y al entorno", "Mayor apertura de los centros", "Derribar los muros de la Escuela", "Que la escuela y administración se abran más a los padres/madres (no sólo a nivel de papel, sino con hechos, control,...),...

1.4.5. Utilización de los medios de comunicación

Aportaron 2 respuestas en la línea de mejorar la calidad de la participación utilizando los medios de comunicación para llegar más a todas las familias. Las dos respuestas fueron: "Aumentar el nivel cultural de la población a través de los medios de comunicación" y "También los medios de comunicación deberían hacerse ecos de ella".

2. CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DADAS POR LAS FAMILIAS

Las familias dieron un total de 879 respuestas a la pregunta de cuáles son las alternativas de mejora que le ven a la participación educativa.

Las categorías que se extrajeron de las respuestas se presentan en la Tabla 2.

2.1. Cambios educativos-pedagógicos

Al igual que con las contestaciones dadas por el profesorado, en el caso de las familias, los cambios educativos-pedagógicos es la categoría que más se ha contestado (un 77,8% del total de respuestas dadas). Los cambios educativos-pedagógicos tienen que ver con aquellas alternativas de mejora que implican transformaciones en la realidad educativa. Esta categoría se ha dividido en las siguientes subcategorías:

2.1.1. Más información para las familias

En esta subcategoría se han agrupado 114 respuestas de las familias que opinaban que su participación se vería mejorada si se mantiene informadas a todas las familias de todo lo que concierne al centro educativo. Algunos ejemplos que se han incluido son: "Tengan mucho más informados a los padres", "Más información", "Información a los padres cada cierto tiempo", "Que los padres estén más informados", "Que se informe más a los padres y se les oriente en los estudios de los hijos", "Se nos informe bien sobre los cambios en la educación", "Una mejor información que ayude a padres y maestros a comprender que la colaboración de ambos es importante para la educación y futuro de nuestros hijos", "Mucha información", "Más información para los padres",...

TABLA 2. CATEGORÍAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS SOBRE LAS ALTERNATIVAS DE MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS A JUICIO DE LAS FAMILIAS

Subcategoría	N	Categoría
Más información para las familias	114	Cambios Educativos-Pedagógicos N= 684- 77,8%
Implicar a las familias en la educación de sus hijos/as	110	
Trabajo en equipo	69	
Asistir a las reuniones que convoque el centro	66	
Mejorar la cualificación del profesorado	53	
Poner más interés y responsabilidad por parte de todos	49	
Organización escolar para propiciar la participación	45	
Organizar actividades de participación de todo tipo	38	
Motivación para la participación	33	
Sensibilización y mentalización hacia la participación	32	
Fomentar la participación en AMPAs y consejos escolares	27	
Formación de las familias para la participación	22	
Trabajo de dinamización por parte del profesorado	20	
Buscar la unificación de criterios	6	
Mejorar la calidad y la cantidad de las relaciones	61	Cambios Personales e Interpersonales con los otros N= 133 - 15,1%
Aumento de diálogo y comunicación	47	
Cambio de actitudes	11	
Respeto y aceptación de los otros	9	
Superación de miedos e inseguridades	5	
Acciones sociales de cambio	7	Cambios sociales N= 13 - 1,4%
Utilización de los medios de comunicación	3	
Reconocimiento del trabajo participativo	3	
NO SABE O NO VE NINGUNA	18	2,04%
TOTAL RESPUESTAS DADAS	879	100%

2.1.2. Implicar a las familias en la educación de sus hijos/as

La segunda subcategoría teniendo en cuenta el número de respuestas dadas (110 respuestas) ha sido que se consiga que las familias se impliquen en el proceso educativo de sus hijos/as. Algunas respuestas que se han incluido son: "Que los padres ayuden más a los alumnos", "Comprometer desde casa a los hijos,

responsabilizarse de sus deberes", "Dedicar más tiempo a la vida de sus hijos dentro del centro", "Mayor participación de los padres y no delegar en los otros miembros de la comunidad educativa", "Motivar interés de los padres en la educación de sus hijos",...

2.1.3. Trabajo en equipo

También las familias han aportado la solución del trabajo en equipo para que la situación mejore. Se han agrupado en esta subcategoría 69 respuestas tales como: "Hacer un buen equipo profesor, padres y alumnos", "Trabajar padres, profesores y alumnos juntos para una mayor participación", "Creo que la educación es de los padres junto con los profesores para llevar a cabo un buen fin educativo en beneficio de nuestros hijos", "Padres, profesores unidos para mejorar al niño", "Que sea un trabajo en equipo", "Unión entre padres, hijos y profesorado", "Estar todos unidos", "En el que tanto maestros, alumnos y padres cooperemos", "Unión entre maestros, alumnos y padres", "Más unión y participación entre padres y profesorado", "Trabajar en equipo padres y profesores", "Se empiece de una vez a trabajar en un verdadero equipo",...

2.1.4. Asistir a las reuniones que convoque el centro

Las familias también opinan que otra solución es que se convoque más reuniones y que, por supuesto, las familias acudan a ellas. Se agruparon 66 respuestas del estilo de: "Asistir a las reuniones informativas", "Asistir a las reuniones", "Más reuniones", "Reuniones de los profesores con los padres para informar sobre las pautas a seguir durante el curso para ayudar y mejorar la enseñanza del alumno", "Reuniones de padres y profesores", "Hacer reuniones con padres, madres y profesorado y, porque no, junto con nuestros hijos para que ellos delante de nosotros y profesores digan en que fallamos los unos y los otros", "Más reuniones entre padres, alumnos, profesorado y consejo escolar", "Reuniones",...

2.1.5. Mejorar la cualificación y función educativa del profesorado

Las familias también proponen como solución que el profesorado lleve a cabo bien su trabajo y elevar el nivel de cualificación profesional del profesorado. Se han agrupado 53 respuestas bajo este epígrafe y algunos ejemplos son: "Dejar en paro al que no cumpla con su deber como en toda empresa", "El profesorado dedicarse más tiempo al alumnado que tiene problemas, y no dejarlos apartado y continuar con los inteligentes", "El interés y la voluntad de enseñar y formar a los alumnos", "Hacer que los profesores se preocupen más por sus hijos", "Profesorado suficiente y cualificado", "Mejor formación profesores", "Tener un profesorado eficiente y renovado", "Profesores jóvenes y más preparados pedagógicamente", "Pienso que mejorando el profesorado", "Profesores cualificado", "Formación-reciclaje a profesores incidiendo en este aspecto", "Más profesorado cualificado", "Preparar maestros con auténtica vocación desde la Escuela de Magisterio y que no sea por puro deseo de lucro (selección a través de test psicológico)", "Mejorar la calidad del profesorado que está en contacto con padres y representantes",...

2.1.6. Poner más interés y responsabilidad por parte de todos

Igualmente, 49 respuestas fueron en la línea de reclamar como forma de superar la calidad de la participación en que las personas implicadas pongan más interés y que asuman sus responsabilidades. En esta subcategorías se han incluido respuestas del estilo de: "Que tanto los profesores, padres y alumnos cooperen para que todo sea más fácil para los alumnos", "Responsabilizarse todos ya que es tarea de todos", "Más intereses", "Demostrar más interés tanto por el profesor como por el padre", "Que los maestros y los padres escuchen y respeten pues ambos tienen mucho que aportar",...

2.1.7. Cambiar organización escolar para propiciar la participación

Al igual que el profesorado, las familias opinan que la actual estructura organizativa de los centros educativos no propicia la participación de las familias y por ello proponen cambios principalmente de horarios. Se han agrupado 45 respuestas y algunos ejemplos son: "Se deberían de imponer unas horas obligatorias para los padres en el colegio, de entrevistas con los profesores", "Sigo pensando que el tiempo es lo más importante", "Menos rigidez en las normas de consulta del profesorado", "Liberando al profesorado de las horas de docencia necesarias para realizar este trabajo", "Horarios variables de profesores para los padres trabajadores", "Tener horarios flexibles",...

2.1.8. Organizar actividades de participación de todo tipo

Las familias proponen 38 respuestas que van en la línea de mejorar su participación organizando desde el centro actividades que propicien que ellas participen. Entre las actividades que han propuesto están: actividades de tipo lúdico didáctico, días convivencia con los padres en el centro, actividades extraescolares, excursiones (pequeñas salidas), contactos padres-hijos-profesorado, debates, reuniones, fiestas, concursos, proyectos creativos y lúdicos, actividades escolares, talleres de corta duración sobre temas y/o actividades variadas, comisiones en la elaboración del PEC, en actividades complementarias, celebraciones en conjunto, comisiones de padres, actividades implicativas, fiestas y excursiones familiares, hacer que los padres acudan a ver a sus hijos como juegan al fútbol o al voleibol, etc., contactos individuales padres-profesores, que cada profesor convoque más a menudo a los padres de su aula, charlas entre profesores y padres, entrevista con el profesorado de cada asignatura o tutora cada bimestre, charlas periódicas con los tutores, una vez al mes una reunión en la que padres y profesores de cada clase compartan la educación-enseñanza, las visitas de los padres al profesor/a...

2.1.9. Motivación para la participación

También opinan que hace falta que las personas implicadas se motiven más por la participación. Se han agrupado en esta subcategoría 33 respuestas del estilo de: "En la actualidad motivar a los padres", "Motivar y asesorar a los padres, para que puedan, junto con los profesores, ayudar a que los colegios funcionen bien", "Motivar a los padres", "Motivar mas, principalmente a padres y alumnos, hacerles ver que su intervención es importante", "Motivar a los padres", "La motivación, haciéndoles ver que su participación es necesaria",...

2.1.10. Sensibilización y mentalización hacia la participación

También opinan que hace falta campañas de sensibilización y mentalización para que se produzca un cambio. Esta subcategoría la compone 32 respuestas tales como: "Concienciar e implicar a los padres, mediante conferencias, cartas, etc. de la importancia que tiene la participación en la educación de nuestros hijos", "Un cambio muy grande en la mentalidad de todos los que somos padres, debemos de ser más responsables con la educación de los hijos. Es muy seria", "Que los padres tomen conciencia de la importancia de su participación", "Que todos los padres se conciencien de la importancia que tiene esto para sus hijos", "Mentalizar a los padres que sus aportaciones son importantes",...

2.1.11. Fomentar la participación en AMPAs y consejos escolares

Otra solución aportada es que se impulse más a las AMPAs para que las familias participen más en ellas. Igualmente se propone que se potencie la participación en los consejos escolares. En esta línea se han aportado 27 respuestas del estilo de: "Pertener a alguna asociación, es decir, APA, Consejo Escolar", "Pertener a distintas asociaciones", "Pertener a la asociación de madres y padres, colaborando

directamente", "Mayor participación de la APA", "Tener una buena asociación de padres", "Potenciar las APAs",...

2.1.12. Formación de las familias para la participación

22 respuestas proponen un plan formativo para las familias para que aprendan a participar. Se ha comentado, por ejemplo: "Más formación para los padres", "Que los padres estén más formados", "Más formación para los padres", "La formación de los padres para la educación de sus hijos", "Formación para los padres para que sepamos como participar", "Campañas de educación de padres", "La creación de Escuelas de padres", "Fomentar las Escuelas de Padres a través de las APAs",...

2.1.13. Trabajo de dinamización de la participación por parte del profesorado

También creen que el profesorado debe dinamizar más esta labor. En esta línea se han aportado 20 respuestas tales como: "Disponibilidad del profesorado a colaborar en que participen los padres", "Una mayor iniciativa del director del centro", "Voluntad por parte del colegio", "Fomentarla", "En primer lugar que el profesorado y las direcciones de los centros dejen de ser tan poco abiertos hacia los padres, seguro que nos encontraríamos más cómodos y la participación sería más cómoda y duradera", "La única alternativa es preparar a los profesores para dinamizar esta participación",...

2.1.14. Buscar la unificación de criterios

La última subcategoría creada ha sido la agrupación de 6 respuestas que iban en la línea de proponer como forma de elevar la calidad de la participación de las familias, el que se consiga llegar a acuerdos entre ambas partes y unificar los criterios educativos. Se han incluido frases del estilo de: "Que cada sector ponga un poco de su parte cediendo para lograr un mayor entendimiento", "Ponerse todos de acuerdo", "Estar de acuerdo tanto maestros, padres, hijos", "Alcanzar un consenso entre todos y tener las mismas metas por conseguir",...

2.2. Cambios personales y en las relaciones con los otros

La segunda categoría, en cuanto a número de respuestas ha sido los cambios a nivel personal o en sus relaciones con los demás y abarca todas las mejoras que se pueden dar en las relaciones interpersonales, actitudes, roles, superación de miedos, etc. Ha habido un 15,1% del total de respuestas y se ha subdividido en las siguientes subcategorías:

2.2.1. Mejorar la calidad y la cantidad de las relaciones

Las familias proponen aumentar, tanto cuantitativa como cualitativamente, los encuentros y las relaciones entre los componentes de la comunidad educativa. Se agruparon 61 respuestas y algunos ejemplos que se han dado son: "Hacer el esfuerzo para que haya una mejor relación entre padres y profesor", "Una buena comunicación "sincera" entre los padres y profesores, sobre el alumno y el centro", "La mayor cercanía y trato personal entre los maestros y los padres", "Mayor comprensión por parte de algunos maestros; así como mayor amabilidad. Lo mismo por parte de los padres", "Positivar las reuniones entre padres y profesores",...

2.2.2. Aumento de diálogo y comunicación

En segundo lugar, las familias aportaron 47 respuestas en donde proponen que se aumente la capacidad de diálogo y la comunicación entre ambas partes para superar la calidad de la participación de las familias. Se han incluido respuestas del estilo de: "Más comunicación padres-profesores", "Mayor comunicación con los profesores", "Buscar sistemas alternos y continuos de comunicación entre padres y

maestros, además de los que ya existen", "Que haya una buena comunicación entre la asociación de padres y los profesores", "Una mayor comunicación entre padres y profesores", "Que haya más comunicación y diálogo entre padres, profesores y alumnos",...

2.2.3. Cambio de actitudes

Se propusieron 11 respuestas en la línea de entender que un cambio pasa necesariamente por un cambio actitudinal. Algunos ejemplos que se han ofrecido son: "Para mejorar la calidad de la participación es fundamental un cambio de actitud de todos los sectores implicados", "Con un cambio de actitud sería suficiente", "Que cambie la directora y el profesorado porque con ellos no se puede hablar", "Que cambien sólo un poco",...

2.2.4. Respeto y aceptación de los otros

También las familias aportaron sugerencias de mejora en el sentido de trabajar el respeto y la aceptación con tolerancia de las demás personas y de sus opiniones. Aportaron 9 respuestas y algunos ejemplos: "El respeto y la participación de los alumnos en clase", "El respeto en todos los sentidos entre maestros y padres", "Que tengan más respeto a los profesores y en algunos casos lo contrario", "Respetarnos unos a otros",...

2.2.5. Superación de miedos e inseguridades

La última subcategoría creada dentro de los cambios a nivel personal, ha sido el proponer que las dos partes superen los miedos y las inseguridades. Se han incluido 5 respuestas y algunos ejemplos son: "No tener miedo a los padres", "Que los padres no tengan miedo de comprometerse en lo que puedan para ayudar a los profesores en lo que le soliciten su ayuda", "Que los padres pierdan el miedo a la hora de expresar sus sugerencias y peticiones", "Que los profesores (algunos) se abran más a los padres que todavía algunos tienen un poco de temor a que los padres vayan demasiado al colegio por suerte cada vez son menos pero aun hay",...

2.3. Cambios en la política educativa

La tercera categoría en cuanto al número de respuestas, ha sido los cambios en la política educativa que recoge las alternativas que propugnan un cambio en la estructura política, administrativa y legislativa. Ha habido un 3,5% del total de las respuestas y las subcategorías que la forman son:

2.3.1. Más apoyo e intervención desde la administración

Esta subcategoría fue la más contestada dentro "Mayor apoyo de la consejería de educación", "Más medios por parte de la consejería correspondiente", "Mayor cantidad de medios materiales y humanos", "Tener más medios", "Apoyo administrativo (local y estatal)", "Más ayuda económica por parte de la Consejería de Educación para organizaciones ya formadas. Ej: APA", "Más ayudas de la Consejería de Educación",...

2.3.2. Más poder decisorio y de intervención de los órganos participativos

Se han ofrecido 4 soluciones que proponen que los actuales órganos participativos adquieran más autonomía y, en definitiva, más poder para decidir en los centros. Se han agrupado bajo esta subcategoría, respuestas tales como: "Autonomía para los consejos escolares en todo", "Más representación de los padres en el consejo escolar", "Autonomía para los centros",...

2.3.3. Mejoras legislativas y normativas

4 respuestas van en la línea de cambiar la política educativa haciendo mejoras en la actual normativa legislativa que regula la participación. Algunos ejemplos aportados han sido: "Cambiar todo el sistema educativo y enfocarlo a la educación y formación de la persona, primeramente, y posteriormente a una verdadera participación de todos en mejorar o perfeccionar el mismo", "Los profesores que causan baja y tienen que repartir a los alumnos por las clases en vez de mandar sustituto de inmediato" ,...:

2.4. Cambios sociales

Otra categoría que se ha creado ha sido la resultante de agrupar las respuestas que tiene que ver con aquellas alternativas de mejora que implican transformaciones en el ámbito social, que requieren una intervención o cambio social. Ha habido un 1,4% del total de respuestas y se ha subdividido en las siguientes subcategorías:

2.4.1. Acciones sociales de cambio

También las familias han apuntado 7 soluciones que requieren un cambio de las actuales estructuras sociales tales como: "Querer cambiar la sociedad en una mejora para el futuro de nuestros hijos", "Enseñar a la sociedad a "desbloquearse" y tener criterios propios", "Crear una sociedad democrática y esto conlleva apostar por formar y desarrollar la participación en los centros educativos", "Desde las estructuras de gobierno haya una voluntad política real y consecuente de apostar por una opción participativa",...

2.4.2. Utilización de los medios de comunicación

También se ofrecieron 3 respuestas que proponen la utilización de los medios de comunicación para que la labor de sensibilización llegue a todas las familias. Las ideas dadas han sido: "Hablar sobre el tema por los medios de comunicación (radio, televisión,...)", "Con publicidad por televisión", "Programas de concienciación por parte de la Consejería de Educación, en los medios de telecomunicación".

2.4.3. Reconocimiento del trabajo participativo

3 respuestas ofrecidas por las familias aportan como solución el que se premie y reconozca el trabajo participativo llevado a cabo por los centros y/o las personas implicadas: "Premiar a aquellos centros que están siendo pioneros en este tema", "Ofrecerles algo a cambio" e "Intentar que los padres que estén en paro se les dé alguna bonificación para que se sientan más motivados en ayudar en esta tarea y dediquen más tiempo". Al igual que con las contestaciones dadas por el profesorado, en el caso de las familias, los cambios educativos-pedagógicos es la categoría que más se ha contestado (un 77,8% del total de respuestas dadas). Los cambios educativos-pedagógicos tienen que ver con aquellas alternativas de mejora que implican transformaciones en la realidad educativa. Esta categoría se ha dividido en las siguientes subcategorías:

2.5. No sabe o no ve ninguna

Por último, y a diferencia del profesorado, las familias apuntaron 18 respuestas en la línea de no saber cuáles pueden ser las alternativas que ayuden a mejorar su participación. Algunas respuestas dadas son: "Ninguna", "Nada", "No lo sé", "No puedo precisar cuáles podrían ser", "No se como se puede mejorar",...

3. CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS EXPERTOS EDUCATIVOS

Por último, los expertos educativos que participaron en nuestra investigación también aportaron una serie de alternativas que las hemos agrupado en función que supongan cambios sociales, educativos-pedagógicos, cambios en la política educativa y cambios psicológicos y en las relaciones personales. Las medidas que según los expertos educativos pueden mejorar la calidad de la participación se resumen en el Tabla 3.

TABLA 3. CATEGORÍAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS SOBRE LAS ALTERNATIVAS DE MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS A JUICIO DE LOS EXPERTOS EDUCATIVOS

Dimensión	Categorías	Alternativas
Cambios Sociales	Cultura participativa	Crear condiciones para el cambio social
	Importancia social de la educación	Defensa conjunta de un servicio público de calidad
		Crear plataformas conjuntas para la gestión democrática
Cambios educativos-pedagógicos	Programación Curricular	Adecuar los objetivos educativos a la realidad social
		Demandar que los programas sean menos academicistas
	Formación	Escuelas de padres y madres con la participación del profesorado
		Campañas de información
		Organizar cursos de formación sobre la participación para el profesorado y los padres
		Organizar cursos de formación sobre la participación para el profesorado y los padres
	Sensibilización	Generar necesidades de participación
		Convencer de la importancia de la participación
		Que el profesorado se conviertan en dinamizadores de la participación de las familias
	Organización	Mayor entrega por parte del profesorado
Cambios en la Política Educativa	Funcionamiento	Brindar los medios para la participación
		Reforzar a las comunidades educativas que desarrollen la participación
	Cobertura legislativa-normativa	Poner como modelos a las comunidades educativas participativas
		Legislar de forma más valiente y progresista
Cambios psicológicos en las relaciones interpersonales	Acción sindical	Postura sindical integradora
	Actitudes	Dinamización de valores y actitudes positivas
		Cambio de teoría
	Relaciones personales	Asumir responsabilidades
		Positivar las relaciones

Como se puede comprobar, los expertos educativos han coincidido bastante con las opiniones del profesorado y las familias en cuanto a cómo se puede mejorar la actual situación de la participación educativa. Destacaremos las medidas que han aportado sobre cómo propiciar la importancia que la sociedad debe darle a la educación con la defensa de un servicio público de calidad a través de la creación de plataformas conjuntas para la gestión democrática. Así se ha evidenciado en Canarias con la creación de la "Plataforma Canaria en defensa de la Escuela Pública" y la firma en el 2001 por parte de los agentes e instituciones tanto educativos, como sociales y económicos de Canarias del "Pacto social por la educación".

Otras de las medidas que destacamos tienen que ver con la organización de los currículos. Los expertos educativos demandan que éstos sean menos academicistas y que los objetivos educativos se adecuen más a la realidad social que vive el alumnado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a los resultados que hemos obtenido, el ámbito en el que ambos sectores han visto más alternativas que puedan mejorar la participación educativa ha sido en el educativo-pedagógico. Sin embargo, el peso que ambos le han dado a cada alternativa ha sido diferente. Cabe destacar que la alternativa para mejorar la participación va a diferir según se trate de un sector o de otro, aunque en ambos dicha alternativa refleja una carencia en el otro sector.

Así, el profesorado piensa que las familias carecen de formación para la participación por lo que la primera alternativa de mejora de la calidad de la misma, pasa por planes de formación para padres. Mientras que los padres consideran que están faltos de información por parte del profesorado, por lo que apuestan como mejora de su participación, el obtener más información de todo lo relacionado con el centro.

Se constata, entonces, que si bien coinciden en que tienen carencias, el profesorado entiende que se debe a la falta de formación, dando especial importancia a las escuelas de padres. Algunos, incluso, comentan que esa formación debería evitar la asunción de roles equivocados, siendo los planes de formación los que clarifiquen el papel de los padres con respecto al profesorado. Efectivamente la importancia de la formación, a través fundamentalmente de las Escuelas de Padres y Madres, se observa como una acción fundamental para que la involucración de las familias sea lo más eficaz posible.

La razón de que el profesorado reclame con tanta insistencia formación de padres a través de “escuelas de padres” la explica muy claramente Fernández Enguita (1992). Afirma este autor que el profesorado entiende por participación de los padres todo lo relativo, exclusivamente, a prestarle apoyo personal y convertirse únicamente en una extensión del papel del docente, por lo que defienden hasta la saciedad que los padres se formen para llevar a cabo correctamente esa labor, utilizando para ello la puesta en marcha de las escuelas de padres.

Es curioso observar que la demanda de esa formación, también ha sido reclamada por el profesorado para su propio sector. Algunas alternativas aportadas por el profesorado reflejan el convencimiento de que su propia formación y reciclaje puede servir como acicate para una relación más positiva entre los diferentes sectores. Esta formación del profesorado para la participación no ha sido dada como alternativa por los padres, al igual que la clarificación de funciones. Parece ser que el que se delimiten funciones, responsabilidades y competencias es un interés y una preocupación mayor del profesorado. Lo que sí reclaman es formación del profesorado pero para llevar a cabo con eficacia su función educativa.

Este aspecto de formación para la participación, que ha sido reseñado por parte de todos como imprescindible para mejorar la calidad de la participación, es coincidente con las alternativas que desde los diferentes estudios empíricos y/o teóricos han hecho varios autores (Sánchez González, 1991; San Fabián Maroto, 1994; Santos Guerra, 1996; Consejo Escolar de Canarias, 1999; Kñallinsky, 1999).

Si el profesorado plantea “la formación de padres” como la principal alternativa de mejora de la participación de los padres, ya hemos comentado que las familias centran su atención en la demanda de más “información” sobre la marcha del proceso educativo de sus hijos y del centro educativo. Este hecho nos viene a demostrar, nuevamente, que los padres tienen asumido un papel pasivo, de escucha y de

receptor de información, más que un papel activo de intervención directa en ese proceso educativo. Se sienten fuera de la escuela, no formando parte de ella y, por ello, demandan de la misma un aspecto que nada tiene que ver con su participación, como es el meramente informativo. Hay quienes entendieron la información, también, como un medio efectivo para incentivar y sensibilizar a los padres para que pertenezcan a sus propias organizaciones representativas y suponga también su representación en los Consejos Escolares, identificándose aquí el término información con el de formación.

Curiosamente, el profesorado no ha aportado como alternativa de mejora de la participación el mantener a los padres informados.

El segundo grupo de alternativas más destacada por el profesorado está relacionada con incentivar la organización de actividades de participación de todo tipo, centradas mayoritariamente en aspectos externos a lo que es la dirección y gestión interna del centro escolar: en sus aspectos curriculares, en los proyectos educativos, etc. Digamos que focalizan su atención en actividades más lúdicas, extraescolares, y fomentando el establecimiento de contactos entre los dos sectores. Sánchez González (1991) aporta este dato como característico de los centros educativos que se rigen por modelos no participativos, en los cuáles, la participación de las familias se desarrolla en actividades periféricas, que nada tienen que ver con los aspectos nucleares de la vida del centro. Este grupo de alternativas de organizar actividades de todo tipo, la aportó igualmente las familias pero con un porcentaje más bajo.

Las familias, en cambio, como segunda subcategoría en importancia, entienden que es necesario implicarlas en la educación de sus hijos. Las propias familias insisten en que tienen que tomar con mayor importancia la educación de sus hijos, responsabilizándose de sus tareas, e insisten en la necesidad de plantear un seguimiento periódico de la evolución educativa de éstos, etc. En la misma dirección se afirma el profesorado si bien en porcentajes más bajos que las familias. Redundan en la necesidad de implicar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, cuestión que podría mejorar el rendimiento del alumnado y evitar un alto índice de fracaso escolar. Así, como se observará, se entiende por ambos sectores que dicha implicación debe estar centrada, fundamentalmente, en el aspecto formativo y de rendimiento del alumnado, no poniendo ningún énfasis en aspectos relativos, una vez más, a la toma de decisiones conjuntas en la marcha general del centro escolar.

El "Trabajo en equipo", es la tercera subcategoría en importancia que manifiestan las familias, siendo menos valorada porcentualmente por parte del profesorado. Así las familias apuestan por el trabajo conjunto de todos los sectores, en pos de lograr objetivos educativos comunes. El profesorado, si bien se pronuncia generalmente en la misma línea, hace hincapié en fomentar el trabajo en equipo entre los propios docentes. Como se observará, se hace mención a alternativas que tienen que ver con el proceso educativo del alumnado, con implicaciones concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las relaciones docente-alumno-padres, y no en la vía de relaciones profesorado- alumnado del centro- padres activos que generan procesos amplios de participación más allá del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo éste, obviamente, de suma importancia.

El profesorado ve como más prioritario que las familias, la sensibilización y la mentalización hacia la participación, por parte de todos, apostando por concienciar a los padres de la importancia de la participación, teniendo especial importancia en pos de mantener una cierta coherencia en el proceso educativo del alumnado, para ello propone campañas especiales de sensibilización para que aporten su ayuda a este proceso. Por otra parte, las familias les dan más importancia a la necesidad de la asistencia frecuente a las reuniones que convoca el centro, a la vez que incentivar aún más estos contactos. Se

afirma que es necesario un mayor contacto a través de reuniones con el resto de los sectores de la comunidad educativa. Así, tanto uno como otro sector, cree importante favorecer los contactos entre ambos, ya sea a través de procesos de sensibilización a los unos, o favorecer más las relaciones directas en el centro con la convocatoria y asistencia a reuniones.

Ambos sectores, si bien lo han incluido, no le han dado peso al trabajo dinamizador que el profesorado puede y debe hacer para acercar a las familias al centro.

Para finalizar los comentarios sobre las alternativas en el ámbito educativo-pedagógico, queremos reseñar que las familias han incluido una serie de alternativas que el profesorado no aportó, tales como, motivar para participar y fomentar la participación en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Consejos Escolares.

En lo que respecta al segundo ámbito que incluye cuestiones relacionadas con los cambios personales y en las relaciones con los otros, destaca por parte de las respuestas de las familias la mejora de la calidad y la cantidad de las relaciones, manifestando en este ámbito una importancia primordial también el profesorado, aunque éste en porcentajes comparativamente más bajos. Así y siguiendo en una línea similar al párrafo anterior, se plasma coherentemente la importancia de favorecer los contactos entre los diferentes sectores tanto en su dimensión cualitativa como cuantitativa. Así la mejora de la comunicación o la mayor comprensión se ofrecen como criterios especialmente destacados por las familias. Igualmente, el profesorado comenta la importancia de "positivar las relaciones", capaces de definir un trabajo conjunto solidario y franco.

En líneas generales, se podría decir que en este ámbito de los cambios personales y en las relaciones con los otros, la opinión o alternativas de ambos sectores, tienen un mismo hilo conductor, si bien en un orden de prelación diferente, pero en suma centrados en cuestiones relativas a la necesidad de un cambio de actitudes, apostando por positivarlas y siendo abiertas; por un aumento del diálogo y la comunicación, aprendiendo a interactuar, buscando sistemas alternativos y permanentes de comunicación; por el respeto y la aceptación de los otros, algunas familias, por ejemplo, piden respeto a la figura del profesor y viceversa, el profesorado se dirige a propiciar el respeto a todas las opiniones, siendo tolerantes; por último, la superación de miedos e inseguridades, es también una cuestión importante para ambos sectores. Así el profesorado insiste en que los educadores deben perder el miedo a la participación de las familias, liberándose de las inseguridades que pudiera provocar ese miedo. Aunque con menor importancia, las familias creen que son ellas también las que tienen que hacer un esfuerzo por perder el miedo a la hora de expresar o proponer sugerencias, y piden cierta apertura a aquella parte del profesorado que tenga ciertas resistencias. A estas mismas conclusiones llegó el Consejo Escolar de Canarias (1991) cuando afirmó que para mejorar la participación democrática en los centros, ésta pasa por la mentalización de todos los sectores para desarrollar actitudes de apertura y horizontalidad, en el marco de un proyecto común, en donde se consiga desterrar las actitudes de inhibición, por parte de unos, o de prepotencia, por parte de otros.

En la categoría dedicada a los cambios en la política educativa para favorecer las alternativas de mejora de la participación ambos sectores, profesorado y familias, coinciden en la necesidad de que desde la administración haya mayor apoyo e intervención. Este apoyo e intervención se define en la aportación de medios y recursos que favorezcan un papel más protagonista de la administración. Si el profesorado insiste en cuestiones relativas a los recursos humanos, las familias hacen hincapié cuestiones relativas al

apoyo a las organizaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos. Aunque, se podría decir que en líneas generales hay aportaciones similares en las peticiones.

Las demás subcategorías en este apartado se mueven, también, con iguales criterios, insistiendo en cuestiones relativas a las mejoras legislativas y normativas, a que los órganos participativos tengan más poder decisorio. En el primer caso, respecto a los ámbitos legislativos y normativos, el profesorado además de darle mayor importancia porcentual que las familias, comenta, especialmente, contenidos que tienen que ver con que la legislación contemple horas específicas para esta labor, fuera del escolar. Hacen mención a mejorar los cauces de participación sin confundir las competencias de cada cual y aluden a que esos canales deben ser menos burocráticos. La opinión de las familias en esta cuestión no tiene mucha relación con la expresada por el profesorado. Se expresan de manera más general, como la apuesta por cambiar el sistema educativo en su conjunto, para propiciar una verdadera participación de todos y mejorar el mismo.

Con respecto a los órganos de poder decisorio, tanto el profesorado como las familias –el primero ligeramente en mayor proporción que el segundo-, se expresan en el sentido de dar la mayor autonomía a los órganos de gobierno, insistiendo especialmente en los consejos escolares. Esta autonomía se define en descentralización para los centros. Las familias hacen alusión a la necesidad de que halla mayor representatividad de los mismos en los consejos escolares. El profesorado, por su parte, entre los órganos de gobierno que tienen que tener mayor ámbito de decisiones nombra a los claustros, conjuntamente con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, Consejos Escolares, etc. Digamos que este sector, clarifica más esta opción, cuando nombra ideas relativas a que la descentralización educativa debe conllevar que pasen a la comunidad educativa la mayoría de la toma de decisiones, así como mayor autonomía de los centros en lo que se refiere a la gestión de los mismos. San Fabián Maroto (1994) hace hincapié en esta idea cuando afirma que la participación nunca será plena si no se le concede mayor autonomía a los centros, llegando a la máxima descentralización de funciones.

Por último, en la categoría que alude a los cambios sociales, se encuentra un elemento consustancial que se constata en diferentes estudios sobre la visión propia que el profesorado tiene de sí mismo con respecto a la visión social de su profesión (Sánchez González, 1991; Consejo Escolar de Canarias, 1991; San Fabián Maroto, 1994, De la Guardia, 2004). Nos referimos a que se menciona por parte de éstos, que es necesario valorar más el trabajo docente que lo conciben como que socialmente está infravalorado. Se insiste así, en la necesidad de mejorar la imagen del docente a nivel social, incluso se leen frases como que tienen que recuperar el estímulo perdido socialmente para implicarse con mayor entusiasmo en su labor diaria.

En cambio, las familias no hacen ninguna mención a este hecho. Sí coinciden en la necesidad de acciones sociales de cambio relativas a que la sociedad, en su conjunto, estructure una participación ciudadana real, generadora de una cultura participativa que potencie, a su vez, unos centros educativos más democráticos. El profesorado recoge elementos relativos a la defensa conjunta de un servicio público de calidad, a crear condiciones para el cambio de la sociedad o al menos de la realidad educativa; llegando a hablar incluso, de que hace falta una cultura de la participación. Mencionando, también, que hacen falta ayudas sociales-educativas a la familia y mejorar el medio social de éstas. Las familias citan la necesidad de que desde las estructuras de gobierno exista una voluntad real que apueste por una opción participativa y que la creación de una sociedad democrática conllevaría el desarrollo de la participación en los centros educativos.

La última diferencia que se ha dado entre ambos sectores ha sido que un grupo de padres señaló no saber cómo se puede mejorar su participación, a diferencia del profesorado que no expresó esta carencia de alternativas. Este dato nos hace pensar que, por una parte, puede existir cierto desencanto en el sector de los padres que les hace ser pesimistas a la hora de buscar soluciones, pero, por otra lado, evidencia la falta de formación y de información que venimos reseñando como imprescindible como primer paso para la participación.

A la vista de los resultados anteriormente discutidos, podemos decir que nuestra hipótesis de partida se ha confirmado a pesar de que las alternativas aportadas por unos y otros, se han agrupado en prácticamente las mismas categorías, el peso y la importancia que ambos sectores le dieron a las mismas ha diferido según las perspectivas e intereses de cada uno.

Para el profesorado encuestado en nuestra investigación, en lo que se refiere al ámbito social, son notables las opiniones referentes a la autoimagen negativa que socialmente se atribuyen. El profesorado se siente infravalorado, poco apoyado en su trabajo. Entienden que una dignificación de su profesión donde recuperen el estímulo que socialmente han perdido, supondría el mejoramiento y la potenciación adecuada para que su participación con los miembros de la comunidad educativa fuera real y conjunta. Asimismo ven importante clarificar el papel del maestro/a dentro de la sociedad y por supuesto en lo que se refiere a su misión con respecto a la participación educativa.

Con relación a esto se constata, en general, que "la tarea educativa nos compete a todos" y si al hecho de valorar su profesión se le acompañara la delimitación de las funciones por parte de todos, supondría que la escuela fuera una generadora de relaciones participativas colaborativas.

En este sentido, se percibe la necesidad de que haya canales de participación no burocráticos, sino que por el contrario se "derriben los muros" de la escuela para potenciar la participación activa del resto del contexto escolar tanto interno como externo.

Todo esto se percibe como un medio para, como decíamos anteriormente, consolidar la imagen de un profesorado abierto a la colaboración con el resto de la sociedad, si bien se insiste claramente en la necesidad de clarificar las funciones de todos los sectores.

En suma, podríamos decir que el reconocimiento de la importancia social de la educación favorecería en cierto sentido la valoración social del profesorado, comprometiéndose ambas partes a ello, con el objetivo de fomentar vías de participación democrática.

Así y por otro lado, dentro de una perspectiva educativa-pedagógica observamos que es importante estudiar modelos de participación a la vez que propiciar situaciones para "enseñar" lo que es participación. En este sentido es importante la sensibilización por parte de la comunidad educativa donde el profesorado pueda asumir el ser impulsor de esta actividad.

Generar necesidades de participación colaborativa, como un "proceso enriquecedor y democrático" si bien se hace mención a que esa participación no suponga la fiscalización de las decisiones del profesorado por parte del resto de la comunidad educativa.

En este sentido, la necesidad de clarificar, en su justa medida, los grados de participación y corresponsabilidad que supone cada sector es también un elemento que favorece una actividad compartida, y el "intercambio formal y periódico" tanto de padres como del propio profesorado.

Para la realización de acciones que fomenten el papel del profesorado como dinamizadores de la participación se cree necesario la dedicación de horas en este sentido lo que conlleva una ayuda y apoyo al profesorado, más tiempo libre y la importancia de la acción tutorial (De la Guardia, 2005a, 2007a).

Por esto la formación del profesorado sería una herramienta esencial en materia de participación educativa, formación que condujera a la valoración profesional de su trabajo y a la propia unidad del profesorado. También en lo que se refiere al aspecto formativo, el profesorado, al igual que los padres, entienden que la formación de estos últimos es, así mismo, importante, formación que no debe ir sólo dirigida a aspectos concretos sino más generales, que tengan que ver con su papel en la sociedad. Aquí se reconoce el papel que las "Escuelas de Padres y Madres" pueden jugar en la formación de los padres, siempre que estén coordinadas con la realidad del centro.

La información, como con los padres, se la describe como una acción positiva con relación a la participación. Para ello es necesario que los padres sean intermediarios y/o representantes efectivos de las decisiones que se tomen, que favorezca a su vez la integración de éstos en el centro escolar; y a su vez que los Consejos Escolares "impulsen y arbitren medidas para que hubiera mayor participación".

Asimismo, y en lo que se refiere a la política educativa, se cree necesario una mayor implicación de la administración, ya no sólo como potenciadora de la participación, sino también en el apoyo y asesoramiento en su profesión. Apoyo que suponga por ejemplo: estimular económicamente al profesorado, adecuar los horarios para que pueda propiciar la atención e integración de los padres en el centro como receptores de la información y formación, contratar personal docente liberado fuera del horario estrictamente escolar que potencie proyectos unificados entre padres y profesorado.

Todo ello, contemplando la necesidad de clarificar los cauces de participación y competencias de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Aplicando, incluso, normas de participación que mejoren las relaciones.

Se entiende, también, que se le debe dar más poder decisorio a los Consejos Escolares, fomentando la creación de comisiones, a la vez que realizar un plan tutorial efectivo que refuerce la colaboración y participación entre ambos sectores.

Por otra parte, la dinamización en actitudes positivas, es la idea central desde el punto de vista psicológico. El no tener miedo en asumir responsabilidades, intentando que se comprenda las presiones a las que está sometido el profesorado, supone el abandono de actitudes negativas y fiscalizadores por parte de la comunidad educativa.

En este sentido, el cambio de teorías o la delimitación de roles es una estrategia que se cree como importantísima para encauzar la colaboración entre los profesores y padres. Así también el ponerse en el lugar del otro propiciaría una concienciación y mentalización efectiva para la consecución del objetivo común de los protagonistas de la educación.

Ese objetivo común, es también el que dentro de la interacción entre profesorado y padres, supondría una colaboración mutua, donde aprender conjuntamente, dentro de un marco de relaciones positivas. Por ello se ve fundamental una "disposición favorable", pues se entiende que todos son importantes y están "dentro de la misma dirección e intención". Esta disposición supondría, a la vez, "quitarse el miedo al contacto", incentivando la comunicación e información.

Por su parte, con las opiniones que sobre las alternativas de mejora aportaron las familias, podemos observar que la participación se entiende en tanto en cuanto somos parte de una sociedad democrática que propicia la necesidad de una cultura participativa. En este sentido se entiende que debe existir una voluntad política necesaria que potencie estos procesos, si bien no se olvida que ellos son parte activa de esa sociedad al considerarse "miembros implícitos" de la misma.

Por otra parte entienden que deben actuar con autonomía, con "criterios propios", donde su participación propicie la atenuación de los problemas fundamentalmente en el ámbito educativo.

Se explicita también que la participación está dirigida a la búsqueda del consenso, en el sentido que se tienen las mismas metas, para ello se ve como necesario también la adaptación a los cambios sociales. Todo esto posibilita la superación de los problemas dentro del ámbito educativo.

Es por ello que se entiende la participación como una acción tendente a mejorar el nivel educativo de sus hijos, a la vez que como medio que en otros ámbitos, ya sea el familiar o el social, favorece ambientes cordiales que fomenten la acción conjunta con el profesorado. Podemos decir por tanto que, en este sentido, la participación potencia en cierta medida la importancia social del hecho educativo.

Por otro lado y en el ámbito de lo educativo-pedagógico las familias manifiestan que para participar se debe partir de una premisa fundamental: la necesidad de la formación y de la información, como propiciadoras de una relación positiva que conlleva una "unión para una correcta educación" y que supone el conocimiento del medio escolar para una adecuación a su realidad social.

Efectivamente la importancia de la formación, a través fundamentalmente de las "Escuelas de Padres y Madres", se observa como una acción fundamental para que la involucración de los padres sea lo más eficaz posible. Esta formación no es sólo reclamada a los propios padres sino que la propia formación y reciclaje del profesorado se ve como acicate para una relación más positiva entre los diferentes sectores.

En cierta medida, se constata que existe la necesidad de que haya una relación mucho más estrecha entre profesorado y padres con el objetivo de ser, ambos, generadores de la participación educativa. Esta colaboración supondría a la vez la delimitación de las funciones que cada sector tuviera que realizar. Se puede decir, por tanto, que esa presencia y colaboración en el ambiente escolar potencia esa relación con el profesorado y a la vez sirve de estímulo para motivar a sus hijos. Ambos sectores serían, así, dinamizadores e impulsores de la necesidad de la participación.

Decir también que la información se denota como un medio efectivo para incentivar y sensibilizar a los padres para que pertenezcan a las organizaciones representativas de los padres y suponga también su representación en los Consejos Escolares. Para ello, se entiende que hay que realizar "una valoración real de las causas que provocan esa falta de interés".

Así podemos decir que la información, es uno de los canales que puede brindar los medios necesarios para la vinculación de los padres a la participación directa en su ámbito escolar. De tal manera que se pide a sus propios representantes ser mediadores activos para que circulen la información y propicien cauces abiertos de participación en las propias Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, junto con el profesorado, a través del fomento de actividades diversas dirigidas a ese propósito.

Con relación a la política educativa, podemos comentar que se constata la necesidad del apoyo de la administración como medio para concienciar y motivar a la participación educativa a todos los sectores, especialmente a los padres y al profesorado.

Este apoyo de la administración, no sólo económico, debe garantizar la autonomía organizativa tanto de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, Consejos Escolares y por ende de los propios centros, entendido esto como la petición de una descentralización a la hora de la toma de decisiones. En esta línea se entiende que la administración, como ya decíamos, se ve como un valuarte para fomentar la participación y como propulsora también de información a la comunidad educativa sobre los diferentes cambios educativos que afecten al papel a realizar por los padres.

Una vez más y con relación a la política educativa se observa la necesidad de la unidad entre ambos sectores a la hora de reivindicar cuestiones por parte del centro. Hay, por decirlo así, una suerte de identificación de los padres con su propio centro en cuanto son miembros activos del mismo.

Por otro lado desde la dimensión psicológica se entrevé la necesidad de potenciar actitudes positivas y colaborativas entre los participantes, evitando así actitudes excluyentes.

Se reclama también un sentido de la participación, creemos en cuanto a la asunción de responsabilidades, en pos de buscar vías de debate. Todo ello, como decíamos, dentro de una actitud comprensiva tanto por parte del profesorado y padres capaces así de concienciar y mentalizar al resto de los padres para que participen activamente.

Por tanto y relacionado a la interacción, podemos decir que hay que propiciar una "mayor convivencia" y una "comunicación sincera", donde las relaciones se hagan de manera positiva, intentando todas las partes "ceder para entender", y todo ello en busca del consenso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo Escolar de Canarias (1991). *Informe sobre la realidad educativa canaria*. Tenerife: Consejo Escolar de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (1999). Autonomía y participación. Ponencia presentada en las *X Jornadas de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Autonomía de los Centros Escolares. Granada, 1999.
- Comellas, M^a.J. (2009). *Familia y Escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó Colección Familia y Educación.
- De la Guardia, R.M^a (2004). Variables que mediatizan la participación educativa de las familias. *Tesis doctorales Humanidades y Ciencias Sociales, Tomo nº 6*. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.
- De la Guardia, R.M^a (2005a). *La participación educativa de las familias: el papel del profesional de la educación*. Santa Cruz de Tfe: RTE Comunicación visual, S.L.
- De la Guardia, R. M^a (2005b). Los roles educativos del profesorado y las familias y su relación con la participación educativa. En Amaya, R. (Ed.), *Family-School Community Partnerships. Merging into social development* (pp. 191-211). Oviedo: Grupo SM.
- De la Guardia, R.M^a y Kñallinsky, E. (2007a). Educación *Familiar (Sistema Escolar y Familia)*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Universitaria de Las Palmas.

- De la Guardia, R.M. y Luengo, F. (2007b). Las relaciones con las familias y con el entorno. En Bolívar, A. y Guarro, A. (coords.). *Capítulo 5. Parte II: Escuelas Democráticas, en Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De la Guardia, R.M^a. y col. (2007c). Las actitudes y roles del profesorado y los padres de un centro de enseñanza secundaria en sus relaciones interpersonales y su relación con la participación educativa. En Kñallinsky, E. (Coord), *Fortalezas y debilidades de la familia en una sociedad en cambio* (pp. 357-372). Las Palmas de Gran Canaria: Radio ECCA.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Forest, C. y García, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau llibres
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y Escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pacto Social por la Educación (2001). *Documento Pacto Social por la Educación*. Gobierno de Canarias. Disponible en www.educa.rcanaria.es/peduca/PEDUCA/principal.htm.
- San Fabián, J.L. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp. 18-21.
- Sánchez, P. (Coord.) (1991). *La participación en la renovación de la escuela. Cuadernos nº 1,2,3,4 y 5*. Madrid: Programa de Participación del Servicio de Renovación Pedagógica, Dirección General de Educación, Consejería de Educación y Cultura.
- Santos, M.A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, pp. 50-54.



LOS PROTAGONISTAS DE LOS CONSEJOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES: TENSIONES Y DILEMAS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA

*Carmen Díaz Bazo, Betty Alfaro Palacios,
Lilia Calderón Almerco y Neida Álvarez Laveriano*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art2.pdf>

Fecha de recepción: 31 de diciembre de 2009
Fecha de dictaminación: 14 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2010



Las últimas tendencias sobre la gestión de la educación enfatizan la importancia de la autonomía escolar y la participación como procesos claves para la calidad, la eficiencia y la equidad del sistema educativo (Durston, s.a., Espinola, 2000, López, 2005). En ese marco las reformas que se han iniciado en varios países de la región –y también en el Perú– incluyen la participación de la comunidad educativa como espacio democrático en el que los diversos actores se involucran activamente en la vida de la escuela.

En nuestro país desde el año 2003 –como un mecanismo formal para promover la participación democrática en la gestión de la educación– se han creado diversas instancias de participación, concertación y vigilancia: el consejo participativo regional de educación (COPARE) a nivel de cada Dirección Regional de Educación; el consejo participativo local de educación (COPALE) en cada Unidad de Gestión Educativa Local; y el consejo educativo institucional (CONEI) en cada escuela pública. Estos son espacios de participación promovidos –y reglamentados– desde el Estado y que se constituyen en una oportunidad para generar una dinámica democrática en las escuelas.

En este artículo presentamos algunos de los resultados de una investigación¹ realizada sobre la constitución, el desarrollo y el cumplimiento de las funciones de concertación, participación y vigilancia de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) en seis escuelas públicas de distrito de Puente Piedra (Lima). En la investigación nos interesó reconocer si los CONEI están promoviendo espacios de participación democrática en la gestión de la escuela, es decir, espacios de “participación auténtica” (Anderson, 1998; Andrade y Martínez, 2007) donde sus miembros no sólo son consultados o intervienen representando a sus colegas, sino que son capaces de influir en las decisiones que se tomen, lo que supone a su vez, la redistribución del poder.

Aquí vamos a presentar los resultados vinculados con dos de las preguntas que guiaron el trabajo: ¿cómo se percibe la participación del CONEI en la gestión de la escuela? y ¿qué tensiones se encuentran? Ello lo analizaremos desde los mismos protagonistas del CONEI y desde una perspectiva micropolítica.

1. HACIA LA PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los autores coinciden al definir la participación como la acción por la cual un sujeto interviene con otros en asuntos de interés común para alcanzar un objetivo determinado. Sin embargo, el acercamiento a la noción de participación en el ámbito escolar requiere de ciertas precisiones como: las razones por las cuáles los actores deben participar, con qué propósito, cómo y en qué deben participar (Anderson, 1998). Es así que este término acaba adoptando diversas acepciones, según las perspectivas con que se aborde, tal como lo sostienen Corvalán y Fernández (2002).

Stojnic y Sanz (2007) encuentran que la participación en el ámbito educativo puede entenderse desde dos dimensiones: una, político-social que aporta al desarrollo de una cultura democrática; y la otra, instrumental, en tanto aporta a la eficacia, la eficiencia y la transparencia en la gestión pública.

Por su parte, Corvalán y Fernández (2002) señalan que la participación escolar se expresa en tres categorías: la primera, es la participación como instrumento de eficacia educativa que implica una mejor utilización de los recursos y mejores resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje. La segunda, es

¹Los resultados presentados forman parte de la investigación “La participación democrática en la gestión de la escuela pública. El caso de los CONEI” realizada en el marco de la cartera de proyectos - 2009 financiada por el Vicerrectorado de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

la participación como instrumento de control que implica el ejercicio de derechos y la rendición de cuentas. Y, la tercera, la participación entendida como un proceso de aprendizaje comunitario a través del intercambio de experiencias y conocimientos, y el desarrollo de capacidades. La primera está comprendida en la dimensión instrumental, y la segunda y tercera en la dimensión político-social, propuestas por Stojnic y Sanz (2007).

La perspectiva social y política sugiere una estrecha relación entre la construcción de ciudadanía y la participación escolar capaz de transformar la vida institucional de la escuela y repercutir en la vida democrática de los ciudadanos. Oraisón y Pérez (2006) sostienen que la escuela es el espacio donde se configura la relación entre Estado y sociedad civil, y por tanto, se constituye en un lugar privilegiado para la formación ciudadana y la participación de los miembros de la comunidad educativa.

De manera que en dicha relación, la participación escolar aparece como un medio tanto para generar cambios en la dinámica escolar como en el desarrollo de capacidades para ejercer los deberes y derechos ciudadanos. Se asocia la participación escolar con el ejercicio de derechos democráticos en la toma de decisiones que va desde la macropolítica del poder central hasta la micropolítica de la escuela y las aulas (Blanco, 2008).

De acuerdo a ello, la noción de participación escolar se ubica en el contexto conceptual de democracia, en tanto que los actores de la escuela pública son miembros de la sociedad, ciudadanos que pertenecen o están vinculados a una institución pública, y reciben un servicio público al cual tienen derecho. Por consiguiente, se podría afirmar, al menos en teoría, que la participación de los padres, profesores, estudiantes y comunidad en la gestión escolar constituye el ejercicio de un derecho y un deber ciudadano, suscrito por la ley, lo cual los convierte en sujetos de la democracia.

La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es un imperativo no sólo político-democrático □ derecho ciudadano a la información, a la consulta y a la iniciativa, a la transparencia en la gestión de lo público □ sino de relevancia, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas (Torres, 2001:4).

Por su parte, desde una perspectiva instrumental, la participación escolar tiene como objetivos la eficacia y la eficiencia en la gestión para la mejora de los servicios educativos, y la calidad de los aprendizajes expresada en mejores resultados (López, 2005; Aguilera, 2008). De acuerdo a López, éste último es el objetivo central de la participación en la escuela:

Es importante resaltar además que en todo momento el objetivo central de la participación escolar debe ser el de afectar positivamente el mejoramiento de la prestación del servicio educativo, es decir, garantizar que la escuela logre lo que se espera de ella: por un lado el aprendizaje de niños y jóvenes asegurando la calidad de la enseñanza, y por el otro su formación como ciudadanos (p. 7)

Ambas perspectivas son claves para entender el propósito de la participación en la escuela. Por un lado, promover el ejercicio de una ciudadanía activa y por otro, lograr una escuela eficaz capaz de asegurar el desarrollo integral de los alumnos. Sin embargo, para hablar de participación auténtica (Anderson, 1998), es necesario preguntar además ¿en qué se participa? y ¿cómo se participa?

En caso de la educación, en concreto, el término encubre aspectos muy variados, que pueden ser incluso contradictorios: participa quien protesta por las violaciones a sus derechos a la educación, pero participa también quien colabora con programas del Estado; asimismo, quien exige rendición de cuentas o quien trabaja en mejorar los libros de texto (Latapi, 2005:9).

Al respecto, podemos distinguir niveles de participación (Gento, 1994; Arnstein, 1996; Trilla y Novella, 2001 y Stojnic y Sanz, 2007) que van desde no tomar en cuenta la opinión del miembro de una determinada organización y donde la participación se limita básicamente a seguir indicaciones, a responder a ciertos estímulos o asistir a alguna actividad – lo que se conoce como participación activa-; hasta niveles que involucran mucho más a sus miembros a través del acceso a la información, la posibilidad de expresar sus puntos de vista, la posibilidad de representación, la delegación y redistribución del poder, la cogestión y la participación directa de los sujetos en la toma de decisiones. Estos últimos suponen niveles más altos de participación y ciertas condiciones para que se desarrollen.

Para la participación en las escuelas no basta que exista una estructura organizativa y legal que la fomente. Bien señalan Stojnic y Sanz (2007), Vásquez y Oliart (2007), Eguren (2006), entre otros, que la constitución de espacios de participación por mandato legal no ha sido suficiente para su institucionalización como espacios de participación auténtica. Ello nos hace ver que puede existir una buena implementación formal de espacios de participación, pero existen factores informales que pueden hacer que ella fracase. Y ello, supone considerar condiciones culturales y micropolíticas de la escuela, que pasan por la forma cómo se concibe las relaciones de poder al interior de ella.

En las experiencias que recogen López (2005) y CERCA (2004) sobre la participación en la escuela en países de América Latina, observan que ella es inducida por el Estado a través de normas que regulan su creación y desarrollo². Las reformas educativas orientadas a la autonomía de las escuelas han enfatizado la creación de estamentos de participación de docentes, padres de familia y alumnos y se han regulado los mecanismos para ello. Lo normativo ha legitimado los posibles espacios de participación frente a la comunidad educativa; sin embargo, se mantiene el reto de pasar “de la normatividad a la práctica real en las instituciones educativas” (López, 2005:26).

Junto al marco normativo –que en la experiencia de algunos países es importante que siga siendo inducida y promovida por el Estado (López, 2005)– las investigaciones revelan que se hace necesario desarrollar en los sujetos capacidades para la participación. Tarea nada fácil más aún cuando nuestros sistemas educativos han estado acostumbrados a prácticas centralistas, e incluso autoritarias, donde son sólo unos pocos quienes tienen el poder de decisión.

Para ello se sugiere la formación de capacidades y el desarrollo de habilidades de todos los sujetos involucrados directa o indirectamente en la gestión de la escuela. Entre estas capacidades se sugiere promover la toma de decisiones, la solución de problemas, la resolución de conflictos de modo pacífico, el manejo de dinámicas de grupo, la habilidad para trabajar con otros de modo cooperativo y llegar a consensos, el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y defensa de los propios puntos de vista, y la capacidad de comprender los argumentos de los otros, entre otras (López, 2005; CERCA, 2004; Naval, 2003).

Asimismo, la participación en la gestión de la escuela supone una modificación de las estructuras y procesos organizativos. Los esquemas burocráticos y jerárquicos de la organización escolar deben dar paso al cogobierno o la gestión colegiada. En ello, se reconoce como condición importante la

² Hay experiencias, principalmente en Centroamérica, donde la participación ha surgido de los mismos actores de la comunidad y que luego fueron apoyadas y adoptadas por el Estado. Tal es el caso del Programa de Educación con participación de la Comunidad (EDUCO) en El Salvador.

representatividad y el reconocimiento de los integrantes, por ejemplo, de los consejos escolares. Además, se considera el acompañamiento constructivo del sector público en la implementación de la participación en la gestión escolar (Andrade y Martínez, 2007).

...para que la escuela, y más concretamente los consejos escolares, puedan cumplir con funciones estratégicas en relación con aspectos de dirección, pedagógicos y administrativos, se requiere de puntualidad en la provisión de recursos (...) por parte de los niveles financiadores (...) así como de asistencia técnica y acompañamiento para la correcta asunción de esas nuevas responsabilidades (López, 2005:32).

En síntesis, otorgar o ganar poder supone tener las capacidades y los recursos para tomar decisiones. En ese sentido, no se puede hablar de dar participación a los diversos actores si es que no se les forma en capacidades, se le dota de recursos –algunas veces económicos– para ello y se acompaña el proceso.

De otro lado, la promoción de la participación en la escuela supone romper con una cultura escolar centrada en la figura de la dirección, y en algunos casos autoritaria, arraigada en muchas de nuestras escuelas (Stojnic y Sanz, 2007; Vásquez y Oliart, 2007; Eguren, 2006; Andrade y Martínez, 2007, Ugarte *et.al.* 2006). Al respecto, Anderson (1998) se pregunta cómo puede ocurrir la participación en casos en que los sujetos esperan participar en una cultura de poder en donde el intercambio de su capital cultural es percibido inferior. Ciertamente, ello no es un problema de técnicas, sino de cambio de cultura.

La participación crea las condiciones para el capital social. Ello es el conocimiento, la confianza y lazos personales que facilitan la colaboración, en nuestro caso, en una organización. Adúriz y Ava (2006, 18-19) se refieren al capital social como al conjunto de “conexiones profundas entre las personas –vínculos de confianza y reciprocidad, valores compartidos, afectos, tradiciones de entendimiento mutuo– (...) es la infraestructura moral e institucional de una comunidad”. Para Naval (2003) la participación es una dimensión inseparable de comunidad. No hay comunidad sin participación. Y las comunidades fortalecen la existencia del capital social. En otras palabras, a través de la participación, los sujetos adquieren hábitos de cooperación y aprenden a confiar en otros.

La escuela proporciona relaciones sociales y, con ello, expectativas y canales de información y participación que constituyen capital social para los individuos, que aumentan su base de acción y sus vínculos de solidaridad (Terrén, 2003:274).

En la organización como comunidad existe un fuerte sentido de pertenencia, implicación, compromiso y responsabilidad personal ante una misma misión. Esta situación es la que crea las condiciones para la participación. Con ello se crea un círculo virtuoso donde a mayor participación, mayor capital social y viceversa.

La participación exige una cultura de la confianza. Los sujetos otorgan responsabilidades a otros, se comparten las responsabilidades porque se tiene confianza en el otro. La confianza es lo importante en las relaciones donde existe capital social. El empoderamiento supone confianza en que los otros tomarán decisiones de acuerdo a las necesidades y a partir del conocimiento que se tiene de su realidad. La falta de confianza genera que se vea al otro como amenaza y puede obstaculizar el desarrollo de una participación más auténtica y democrática.

Además, supone una cultura que respete la diversidad pero en situación de igualdad donde todos los sujetos tienen el derecho de participar en igualdad de condiciones y capacidades. Andrade y Martínez (2007) llaman la atención al respecto cuando señalan que se puede utilizar mecanismos de participación, pero éstos pueden continuar excluyendo a los sujetos, “por ejemplo cuando la participación ocurre bajo

mecanismos y canales que se sustentan en el manejo de información que no se encuentra igualmente distribuida en la población, y en el empleo de lógicas y procedimientos que exigen un modo de actuar y formas de comunicación que no son universales” (p. 14).

Finalmente, la escuela no es un espacio neutro, sino una “institución destinada a asumir la praxis pedagógica como praxis política, constituyéndose en un ámbito privilegiado para la deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales” (Oraison y Pérez, 2006: 18). Reconocemos que la escuela es un espacio de discusión política. Al no ser un espacio neutro, en la escuela se entrelazan diversidad de intereses y metas y se juegan relaciones de poder entre grupos e individuos que buscan ejercer influencia en la toma de decisiones. En ese sentido, es considerada un espacio micropolítico (Ball, 1989). En este juego de poder las decisiones son tomadas por acuerdos o negociaciones entre los miembros. Los acuerdos pueden ser públicos (en asambleas, por ejemplo) o bien planteados tras “bambalinas” en los contextos informales de la escuela.

Desde la dinámica micropolítica existen riesgos y tensiones que se generan de la práctica misma de la participación. Las decisiones de modo participativo pueden ser más lentas y dispersas que las decisiones tomadas de modo autocrático. De otro lado, se pueden generar situaciones de resistencia de los posibles involucrados. Como por ejemplo, celos profesionales donde el poder del conocimiento que tienen los directivos y docentes menosprecie el conocimiento que puedan tener las familias. O de menosprecio del nivel cultural de los padres o de los alumnos como sujetos capaces de participar en igualdad de condiciones (Oraison y Pérez, 2006). O ver a las familias como amenazas de la tarea docente al involucrarse en acciones de vigilancia o rendición de cuentas de los resultados educativos (López, 2005). O bien que las familias consideren que ellas no deben intervenir en cuestiones de la escuela, pues “para ello mandan a sus hijos allí”. También se puede encontrar resistencias a la participación de los alumnos por considerarlos poco maduros para ello.

Los padres, ante el muro en el que puede leerse «nosotros somos quienes tenemos el conocimiento experto, la experiencia y el poder», generalmente renuncian a mantener un enfrentamiento directo o una actitud crítica para plantear o reivindicar un cambio en las relaciones entre los distintos sectores, o una mejora en las prácticas de los docentes o de la dirección (Bardisa, 1997)

Además se corre el riesgo que la participación se entienda sólo como fiscalización o control de la actividad escolar y no como colaboración y apoyo a ella. Otro peligro, es entender la participación como mecanismo de defensa fruto de una actitud de desconfianza hacia el otro especialmente a los que gobiernan la escuela (Naval 2003, Díaz Bazo, 2007). En estos casos, se trata de una pseudo-participación (Ball, 1989).

A pesar de dichas resistencias, la participación exige la delegación de tareas o funciones en otras personas, es así que se otorga poder a diversos actores en la toma de decisiones. Ello es lo que se llama “empoderamiento”. El surgimiento del término empoderamiento hace alusión a dar poder de decisión a los actores que han sido excluidos de ello: las mujeres, los niños, los jóvenes, las personas con menos recursos, las personas con alguna discapacidad, o las personas culturalmente diferentes. Es decir que el término puede ser interpretado como un proceso político en el que grupos marginados de la sociedad luchan por los derechos humanos y justicia social. En el caso de la escuela nos estamos refiriendo a dar voz, protagonismo y responsabilidad a los que por el centralismo y autoritarismo no han estado acostumbrados a participar en los asuntos de la escuela o han sido excluidos de ello: los docentes, las familias y los alumnos. Hablamos de un mayor empoderamiento de los actores en el manejo de las escuelas, el que mejora cuando los miembros tienen mayor experiencia de participación y conocimiento

sobre el funcionamiento de la escuela (López, 2005). Así los sujetos tienen un mayor control sobre la vida personal y social, son personas más fuertes en sus estructuras de personalidad, personas más autónomas y seguras de sí mismas y mejor preparadas para asumir responsabilidades (Maiztegui, 2007).

Los docentes necesitan tener la autoridad para influir en la gestión escolar y para participar en las decisiones con respecto a las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos. También necesitan apoyo para aprender a cumplir de la mejor manera los objetivos que ha establecido el sistema. Los directores de las escuelas necesitan tener la autoridad para asignar sus presupuestos, contratar y despedir a los docentes y recompensar a quienes tienen un buen desempeño. Las comunidades necesitan algún nivel de influencia sobre la selección de los docentes y la gestión de sus escuelas. Los padres deberían tener alguna elección en la determinación de la escuela a la que asisten sus hijos. (...) El "empoderamiento" y el fortalecimiento de capacidades, en general, son fundamentales para la responsabilidad por los resultados en educación. (Puryear, 2006:133)

En esta dinámica, el liderazgo de los directivos juega un papel importante, pues la participación supone transferir y compartir el poder con otros y crear las condiciones al interior de la escuela para que ella se dé, manejando las resistencias que se puedan dar. La dinámica de participación exige liderazgos, personales o colectivos (Maiztegui, 2007). Exige también la necesidad de preparación y entrenamiento de las personas implicadas, antes y durante el proceso. El líder como un "experto en liderar procesos de cambio, desde el acompañamiento en las experiencias directas a la guía para la reflexión personal" (Maiztegui, 2007:156).

Aquí estamos hablando de un liderazgo distribuido (Murillo, 2006) o liderazgo compartido donde el poder de decisión no recae en un solo sujeto, sino que es compartido en varios. Así, algunas funciones que eran exclusividad de los directivos, pasa a ser compartida por los representantes de los padres, los alumnos y los profesores.

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, "dispersada" en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo) (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004) (Murillo, 2006:19).

En suma, la participación en la escuela supone generar cambios sustantivos en los procesos educativos; cambios que provengan de las expectativas e iniciativas de los actores, puesto que los cambios promovidos desde "arriba" y desde "fuera" no inciden sustantivamente en la calidad educativa. Por tanto, mejorar la calidad de la educación y desarrollar capacidades para vivir en democracia pasa necesariamente por transformar la cultura y funcionamiento de las escuelas hacia espacios donde se promueva la participación de todos los involucrados en los procesos educativos.

Los estudios realizados sobre la participación escolar encuentran que si ésta no trasciende el plano formal normativo y burocrático, y produce cambios significativos podría correr el riesgo de ver distorsionados sus objetivos y ser utilizada como mecanismo de legitimación de la crisis de la institución escolar o de situaciones injustas socialmente impuestas, o simplemente como medio para mantener el statu quo (Oraisón y Pérez, 2006; Llamas y Serrat, 2002). Por tanto, surge la necesidad de pasar de la normatividad a la práctica real, de la estructura a la cultura de la participación (López, 2005; Andrade y Martínez, 2007; Llamas y Serrat, 2002) creando las condiciones estructurales, culturales y políticas para ello.

2. MARCO NORMATIVO DE LOS CONSEJOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES – CONEI

Las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina, en general, y en el Perú, en particular –en el marco de la autonomía y la descentralización educativa– han propuesto diversos estamentos como espacios de participación democrática. En nuestro país, en el caso específico de la participación en la gestión de la escuela, ha sido inducida a través de las normas con la creación de los Consejos Educativos Institucionales–CONEI.

En nuestra Ley General de Educación promulgada en el año 2003 y en el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo del año 2005 se norma el funcionamiento de los CONEI con carácter de obligatorio en las escuelas públicas en el marco de una gestión descentralizada, participativa y flexible. El CONEI se define como un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana de la institución educativa y lo involucra en la colaboración y promoción de una gestión eficaz, transparente, ética y democrática que promueve el respeto a los principios de equidad, inclusión e interculturalidad. El CONEI está integrado por el director de la institución educativa -quien lo preside-, los subdirectores -si los hubiera-, representantes de los docentes, del personal administrativo, de los padres de familia, de los estudiantes y de los exalumnos. Eventualmente puede estar integrado por otros representantes de instituciones de la comunidad si así lo acordara el Consejo. Ellos son elegidos por sus respectivos estamentos.

Sus funciones se vinculan con:

- la participación: en la formulación y evaluación del proyecto educativo institucional, en el Comité de Evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo de la institución, opinando sobre los criterios de autoevaluación de la institución educativa y los indicadores de desempeño laboral; y cooperando con el Consejo Participativo Local de educación de su circunscripción.
- la concertación: para propiciar la solución de conflictos que se suscitan, priorizando soluciones concertadas frente a quejas o denuncias que no impliquen delito.
- la vigilancia: del acceso, matrícula oportuna y asistencia de los estudiantes en la institución educativa; del cumplimiento de los derechos y principios de universalidad, gratuidad, equidad y calidad; del adecuado destino de los recursos de la institución educativa y aquellos que, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento General de la Asociación de Padres de Familia, estén comprometidos con las actividades previstas en el Plan Anual de Trabajo; del cumplimiento de las horas lectivas de aprendizaje, el número de semanas lectivas y la jornada del personal docente y administrativo para alcanzar el tiempo de aprendizaje requerido para los diferentes niveles y modalidades.

Según información del Ministerio de Educación del Perú, de 47,454 instituciones educativas registradas al 30 de junio del 2006 se habían constituido 21,119 CONEI. Esta nueva forma de organización rompe con el tradicional esquema donde la dirección aparece como la única responsable de las decisiones y se promueve un mayor protagonismo de los otros miembros de la escuela en la gestión de la escuela.

3. EL DISEÑO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de la investigación optamos por un estudio de corte cualitativo y semi-inductivo (Flick, 2000; Pourtois et Desmet, 1988). Ello permitió tener en cuenta la complejidad de las situaciones, entender la dinámica de los procesos y acercarnos a las percepciones, significados e interpretaciones que tienen los sujetos para dar sentido a sus acciones y la forma cómo definen la situación.

El estudio se desarrolló en seis escuelas públicas del distrito de Puente Piedra ubicado al norte de Lima. Este es un distrito emergente con auge comercial. Las escuelas del distrito forman parte del proceso de expansión del Plan piloto de municipalización de la gestión educativa cuyo Consejo Educativo Municipal (CEM) es presidido por el Alcalde e integrado por representantes de todos los CONEI de las Instituciones Educativas de la jurisdicción municipal.

Las escuelas seleccionadas reúnen dos condiciones: escuelas completas (con primaria y secundaria completa) y con CONEI constituido formalmente. En cada escuela se recogió información de cada uno de los miembros del CONEI de acuerdo a su disponibilidad y consentimiento a participar. En la siguiente tabla se puede observar el total de informantes por caso.

TABLA 1. TOTAL DE INFORMANTES POR CASO Y ESTAMENTO

	Directivos	Representantes de los profesores	Representantes de los administrativos	Representantes de los alumnos	Representantes de los padres de familia	Total
Caso 1	2	2	1	1	0	6
Caso 2	2	2	1	0	2	7
Caso 3	1	2	0	2	2	7
Caso 4	3	2	1	1	1	8
Caso 5	1	2	1	1	1	6
Caso 6	4	1	0	1	1	7
TOTAL	13	11	4	6	7	41

Para la recolección de la información utilizamos un *guión de entrevista semiestructurada* para los integrantes del CONEI. Este consistió en preguntas abiertas en torno a las funciones del CONEI y su participación en él. El guión permitió recoger información no reglada de antemano y de acuerdo al diálogo que se establecía con el informante. Las entrevistas se realizaron entre los meses de mayo y julio de 2009. Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción.

Para el análisis de la información hemos seguido dos de las etapas propuestas por la grounded theory: open coding y axial coding (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) y para ello usamos el software Atlas-ti. Cada miembro del equipo de investigación realizó la codificación abierta y analizó los 41 documentos (entrevistas transcritas) que obtuvimos. En ese sentido, utilizamos la triangulación de investigadores como medio para asegurar la validez y confiabilidad de la información (Huberman y Miles, 1991).

A partir de la gran cantidad de categorías y citas obtenidas en la primera etapa de codificación, iniciamos un proceso de comparación y organización de las categorías. Partimos de las categorías más citadas lo que indicaba un patrón o constante en la percepción de los sujetos. Con ello elaboramos un sistema de relaciones mucho más estructurado. En ese momento las categorías no pertinentes se dejaron de lado y se construyó la relación de categorías. Ello ayudó a comprender el sentido que otorgan los sujetos a su participación del CONEI en la gestión de la escuela.

4. LA PARTICIPACIÓN DEL CONEI EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

La participación cobra diversos significados en el discurso de los sujetos a partir de sus propias experiencias como miembros del CONEI; experiencias que van desde sentirse alguien importante en la organización educativa hasta simplemente "estar de pantalla".

Fundamentalmente, el discurso de los sujetos deja entrever que la participación se concibe como un acto de representación; es decir, que todos los estamentos y actores de la escuela tienen un representante ante el CONEI, aún cuando no todos participan directamente en las reuniones. Los sujetos cumplen esta función de representación al ser la "voz" de sus representados, es decir, son un nexo entre el CONEI y el estamento respectivo y viceversa.

...ser la voz de los alumnos en cada decisión que toma la dirección o con respecto al alumnado. Nosotros somos la voz, estamos presentes. Como hay un proyecto en la dirección de cambio de uniforme nosotros estamos ahí, para ver también que la voz de los alumnos sea escuchada. C3A2.txt - 2:6 (39:43)³

La metáfora de la "voz" está asociada al deseo de decir algo públicamente, de hacerse presente, de hacerse escuchar por quienes ejercen autoridad o cierto poder. En el caso de los sujetos entrevistados esta necesidad es satisfecha por un mediador o un representante.

Así, representar y ser la "voz" implica recibir opiniones, quejas y reclamos de sus representados y llevarlos a la reunión del CONEI, y luego informar sobre los acuerdos. Además supone motivar, "hablar" a sus representados para influir en ellos con la intención de provocar cambios y superar problemas. Cada sujeto elegido por su grupo, habla por sus representados, defiende sus intereses y actúa a favor de ellos. Aunque, también ocurre que los miembros del CONEI hablan por ellos mismos en su condición de docente, alumno o padre de familia; y no siempre recogiendo las opiniones de sus representados.

Observamos que este nivel de participación es aún incipiente, pues aparece la idea de mediación entre la dirección y los representados y donde generalmente las decisiones son tomadas por las autoridades y aprobadas de manera formal por los representantes (Stojnic y Sanz, 2007), quienes luego informan de las decisiones a los diversos estamentos.

Otra de las percepciones que se destaca en el discurso de los sujetos es que la participación equivale al acto de expresar opiniones, escuchar y ser escuchado y ello tiene lugar en las reuniones del CONEI y también fuera de ellas. Los sujetos escuchan las necesidades y quejas de sus representados, y son los que llevan los reclamos a las reuniones del CONEI. La posibilidad de elegir representantes, presentar quejas, expresar las propias ideas y tomar acuerdos por mayoría es percibida como una participación democrática. Con menor énfasis, se pone de relieve la percepción de la participación como la capacidad para tomar decisiones justas, descentralizadas y democráticas (López, 2005).

Mire, si nosotros nos reunimos ahorita, vemos en el CONEI una democracia porque nuestra ideas lo expresamos, lo decimos, entonces eso es parte de una democracia. C4AD1.txt - 9:29 (253:255).

Los directivos y profesores son quienes valoran la participación porque les permite escuchar los aportes, ideas y sugerencias de otros para tomar mejores decisiones: "siempre dos, tres cabezas... pues a veces se llega a una solución más acertada, más beneficiosa para todos" (C5P1.txt - 19:27 (219:226)). Se

³Mantenemos la codificación originada por el software Atlas-ti. El software codifica cada una de las citas, señalando el número de documento, el número de cita, y la(s) línea(s) en la que aparece la cita. La C indica el número de caso; D: directivo, P: profesor, A: alumno, AD: administrativo y PF: padre de familia.

entiende que las decisiones tomadas son responsabilidad, ya no solo del director, sino de todos los miembros del CONEI. Para los directivos, la participación es un modo de compartir responsabilidades y sentir que sus decisiones han sido respaldadas por los otros.

...ahora ya no miran solamente al director, sino miran también a sus representantes que ellos han elegido, ¿no? es decir se ve que no es solamente el director el que puede administrar un colegio, sino también son los mismos profesores, si hay indisciplina ya no es el director, antes decían si hay indisciplina es el director, no ahora dicen, no, si hay indisciplina es que nosotros somos los causantes, profesores y todos, antes no, antes decían el director. C3D1.txt - 3:29 (344:345).

Otra forma de entender la participación es como apoyo a la gestión que realiza el Director, tanto en lo administrativo, financiero como pedagógico. El énfasis que observamos está en apoyar la búsqueda de soluciones a problemas que se presenten, apoyar las decisiones referidas al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento, y vigilar y controlar, especialmente los asuntos financieros. No así, en aspectos vinculados con la gestión de asuntos pedagógica, como participar en la formulación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, velar por el número de horas dedicadas al aprendizaje o participar en el Comité de evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo de la institución. Ello revela que la participación del CONEI se centra en aspectos inmediatos y de preocupación práctica de carácter administrativo y financiero, dejando de lado, los asuntos relacionados con lo educativo y los aprendizajes de los alumnos.

A pesar de la valoración y la importancia que se otorga a la participación de profesores, alumnos y familias en la gestión de la escuela, hay dos temas que llaman nuestra atención y generan ciertas tensiones en la manera cómo se concibe la participación. El primero es que la participación de los miembros del CONEI aparece en algunos casos como un mero trámite formal para cumplir con la norma. Sus miembros -especialmente docentes y familias- expresan que han sido elegidos, pero que no los toman en cuenta en las decisiones de la escuela. Afirman que "están de pantalla", lo que refleja que aún en la cultura de la escuela no es aceptada su real participación.

Porque me han tomado miembro del CONEI como pantalla, porque no me participan en una reunión, no me participan en las reuniones que tienen, qué vamos a acordar, la verdad desconozco todo eso C2PF1.txt - 40:20 (469:471).

El segundo tema que ha llamado nuestra atención es que algunos profesores y directivos, reconocen que este organismo no es necesario si es que el director cumple y se identifica con la institución. Ello revela la no valoración del CONEI como un espacio de participación en sí mismo sino como una forma de evitar excesos del director a través de la vigilancia y el control. Si el director trabaja bien, entonces ¿qué sentido tiene el CONEI?

...como le digo, siempre depende de quién esté en la cabeza ¿no? porque si el director que está administrando el colegio es un buen director, que verdaderamente se identifica con la institución, se identifica con sus colegas, con los alumnos, no es necesario que haya un CONEI... C1P1.txt - 33:50 (675:691)

Como vemos, la participación tiene dos discursos presentes en la escuela, por una lado los informantes reconocen su importancia al dar "voz" a los que han estado excluidos y poder intervenir en asuntos de la escuela; pero por otro, se encuentran resistencias al mantener la idea que el buen funcionamiento de la escuela depende sólo del director, quien puede coordinar, especialmente con los docentes y administrativos, y dejan de lado la participación de los padres de familia y de los estudiantes, como veremos a continuación.

5. LOS PROTAGONISTAS DEL CONEI

De acuerdo a la norma el CONEI está presidido por el Director de la escuela y conformado por los subdirectores, representantes de los docentes, del personal administrativo, de los estudiantes, de los exalumnos y de los padres de familia, pudiendo ser integrado también por representantes de otras instituciones de la comunidad. De los seis casos estudiados ninguno ha incluido a exalumnos ni a representantes de la comunidad, quizás por no ser obligatoria su incorporación. En todos los casos, suelen estar representantes de los docentes de primaria y de secundaria; y, del mismo modo, representantes de padres y alumnos de ambos niveles. Los miembros asumen una representación legal y son nombrados por resolución directoral por un período de dos años.

Los **directivos** -de acuerdo a la normativa- son “miembros natos”. Los otros miembros del CONEI son elegidos por sus representados en asambleas o reuniones. Encontramos que en algunos casos, no se elige, sino se designa al miembro del CONEI por influencia del director. Algunos sujetos perciben que se elige personas sin idoneidad que desconocen las funciones del CONEI o que no saben para qué fueron elegidas como sucedió con el caso de un alumno. Ello, nos revela, nuevamente, una participación por exigencia normativa, y no como un real espacio de gestión democrática.

El director es considerado el actor clave pues dirige al CONEI como su representante legal. El director es la “cabeza de la organización”, la figura principal y de él depende el buen o mal funcionamiento de la escuela y del CONEI. Ello evidencia una cultura escolar que se mantiene centrada en el director, a pesar de los intentos de involucrar a otros en la gestión de la escuela. El buen desenvolvimiento de los miembros depende de la gestión del director y aseguran que si él les da el espacio, se pueden hacer “buenas cosas” dentro de los canales normativos.

La figura del director es relevante porque asumen que tanto la democracia como la transparencia que se ejerza en el CONEI dependen de este actor.

...por eso la base principal para que un CONEI esté bien formado, bien constituido en una forma democrática depende del director o de la directora. Por ejemplo un director que es antiguo, que sabe - como se dice- que sabe todos los problemas de la institución, ¿cómo lo maneja? como si fuera su casa... C1D1.txt - 31:56 (906:924).

Los informantes reconocen ciertas características personales para realizar las acciones de gestión, como ser líder, cuidadoso, respetuoso, transparente y tener un trato horizontal que permita la participación de todos.

La centralidad de la figura del director, la vemos reflejada aún más cuando observamos que el nivel de participación de los miembros del CONEI no es el mismo para todos como es el caso de los alumnos y de los padres de familia. Mientras hay alumnos y padres que relatan sobre su participación en las reuniones y sus actividades en la escuela como miembros del CONEI, también están aquellos que no son llamados a participar, y como señalamos antes, sienten que “están de pantalla”⁴

Los **alumnos** expresan que para participar en el CONEI han sido elegidos por sus compañeros y por votación entre los alumnos más destacados. Ellos son la “voz” de sus compañeros, pues recogen las inquietudes de ellos para llevarlas a la reunión del CONEI donde opinan y hacen propuestas, participan en

⁴ En el trabajo de investigación analizamos 16 actas de reuniones del CONEI realizadas entre enero y junio de 2009 y en ninguna de ellas encontramos la presencia de los alumnos en estas reuniones, y sólo en algunos casos la presencia de los representantes de los padres de familia.

el desarrollo de proyectos y toman decisiones, aunque ellas revelen que tienen que ver con asuntos periféricos a los procesos educativos.

Mientras que para los directivos y profesores la participación de los alumnos es importante y son un medio para hacer llegar directivas y citaciones a los padres -es decir, tienen un carácter más bien instrumental que de verdadero fomento de la participación- para otros ella no es pertinente en ciertas situaciones, porque "no deben perder clase" o porque la agenda indica "temas de adultos" como los asuntos administrativos y económicos de la escuela. Valoran su participación en temas considerados menores lo cual revela que se subestima la capacidad crítica y valorativa de los alumnos y se actúa en forma contraria a la norma que prescribe su participación sin distinción alguna.

(...) ahora, esta vez como los temas eran este... prácticamente trato de adultos no le hemos hecho participar [se refiere al representante de los alumnos], pero eso sí, por ejemplo, hay cosas en las cuales los chicos participan, llámese, por ejemplo, el municipio escolar viendo la problemática de los alumnos en cuanto a este... cómo trabajar con ellos. C3P2.txt - 5:89 (253:260).

De otro lado, la participación de los padres de familia en el CONEI evidencia características muy particulares. Observamos que su participación no se da dentro del marco normativo del CONEI, sino en los espacios informales de la escuela ejerciendo su derecho a vigilar la educación de sus hijos. Es así que los padres relatan las actividades de "vigilancia" que realizan, como el cuidado de la seguridad en el entorno de la escuela, de la conducta y bienestar de los alumnos, y de aspectos relacionados con el desempeño docente.

Sí, vigilancia. Por ejemplo, vengo al colegio, veo qué profesor ha faltado ¿no? A veces para mí eso es vigilancia, porque veo, o también veo de repente un niño que falta mucho, qué problemas tiene; entonces averiguamos, investigamos, vamos a su casa, porqué está faltando o de repente ya no quiere estudiar... C3PF2.txt - 7:42 (471:476).

Los padres observan la hora de ingreso y de salida; observan e intervienen cuando detectan falta de aseo y desaliño en la apariencia personal de los alumnos; se desplazan por los patios y contorno de las aulas para observar la conducta, la asistencia y la presencia de los alumnos en las aulas; e incluso intervienen en casos de alumnos con problemas. De manera que la actuación de los padres evidencia el interés de éstos por la educación de sus hijos; pero, ello genera una serie de tensiones y malestares.

Mientras los docentes consideran que los padres no están calificados para participar en las reuniones y que están excediéndose en sus funciones, el director los acusa de "creerse fiscalizadores".

Los padres piensan que son los fiscalizadores ¿no? del colegio, hay situaciones que se meten en el cual no deben estar ¿no? (...) en vez de apoyar, malogran algún proyecto de la institución educativa. C2D1.txt - 36:5 (65:68)

En estas evidencias nos damos cuenta que prevalece la cultura de la desconfianza entre los propios sujetos del CONEI, específicamente en la cuestionada participación de los padres de familia y los alumnos; quienes en la mayoría de los casos están ausentes en las reuniones del CONEI porque no se les invita a participar.

Pienso de que un profesor de repente puede participar pero... eso que participe un alumno o que participe un padre de familia, y a veces el alumno desconoce ciertas cosas y puede haber cosas que... nosotros... habiendo cosas privadas dentro de todos los directivos ¿no? y eso puede salir y el alumno desconoce (...) Ahora, el padre de familia (...) no son ni siquiera instruidas, entonces... ¿Qué nos pueden aportar? ¿No? No, no pueden aportar nada (...) me es incómodo ver a una madre de familia que en vez de aportar habla como si estuviera en el mercado, habla, no tiene manera de expresarse... C6D2.txt - 24:20 (269:287)

El pensar en que los padres no están preparados o que los alumnos no tienen competencia, es limitar y negar el derecho de participar en igualdad de condiciones y capacidades (Andrade y Martínez, 2007). Por tanto la falta de confianza genera la actitud de ver a los padres y alumnos como una amenaza y esto crea obstáculos para el desarrollo de una participación auténtica y democrática en la escuela.

6. LA MICROPOLÍTICA DE LA PARTICIPACIÓN

Como acabamos de ver ser miembro del CONEI genera una serie de tensiones en las personas que lo conforman y en la relación con los otros sujetos de la organización. Por un lado, supone una responsabilidad que es aceptada por los sujetos, quienes son concientes del ejemplo que son para la comunidad educativa.

Y yo como integrante del CONEI, este..., me siento visto por los demás docentes, en la que son muchos ojos que me ven y son muchos de ellos que me pueden de repente señalar si en algún momento me equivoco, entonces como integrante siempre trato de dar lo más justo de mí. C4P2.txt - 14:29 (264:268)

Por otro, genera ciertos problemas y enemistades al no ser bien vistos por los otros miembros de la comunidad, especialmente al cumplir con sus funciones de vigilancia y concertación.

...otros pues te mandan a la quinta rueda del coche "¿quién eres tú?" entonces a eso no nos refrenda el director ¿cómo quedamos?, quedamos mal, entonces cómo meternos en esas cosas. (...) Bueno en ese momento no te dicen nada ¿no?, en ese momento todos te escuchan, pero ya después saliendo afuera dice "que se cree ella, que se cree" "se cree perfecta" o al menos dicen "¿qué? ¿para eso la hemos elegido?" hay murmuraciones [murmuraciones] ¿no? C2P1.txt - 38:56 (579:582).

Hasta incluso pueden ser denunciados por exigir el cumplimiento de las funciones. Los miembros del CONEI viven entre exigir cumplir las funciones y la amenaza permanente de ser denunciados por abuso de autoridad. Ante ello, algunos asumen una actitud pasiva y de no intervención en los asuntos de la escuela para evitarse problemas.

Sí... es muy beneficioso, tal vez otros colegas lo pueden tomar con más fuerza, pero es ganarse enemistad, muchos colegios -he visto por ejemplo- que sus representantes del CONEI por haberles indicado algo [a sus colegas], por haberles llamado la atención ha sido... le han abierto proceso judicial y en lo penal, entonces es un poquito... manejarlo con sutileza, con sutileza para evitar problemas... C2P1.txt - 38:65 (653:658)

Por otro lado, ser miembro del CONEI y representar a un estamento puede generar excesos en el ejercicio de las funciones. Los profesores y administrativos se expresan de la siguiente manera cuando se refieren a su participación en el CONEI: "Yo soy del CONEI" o "Yo soy CONEI" revelando un estatus diferente y una forma de hacer sentir su papel al interior de la organización escolar, llegando incluso a abusar de la autoridad que se le confiere, como se plantea en el siguiente caso desde la perspectiva de un profesor.

Ahora tratamos de que cada uno cumpla con sus funciones, sin estar atribuyéndose funciones que no son de nosotros, entonces porque muchas veces pensamos que somos del CONEI y nos atribuimos de repente funciones que no nos competen; entonces uno tiene que tener conocimiento de cuáles son nuestras funciones ¿no?, hasta dónde llega, hasta dónde abarca, entonces tratamos en las reuniones de no sobrepasarnos de eso. C1P1.txt - 33:49 (558:564)

Pero, quien ve más amenazado su poder, es el director quien considera que los profesores, los administrativos y los padres representantes del CONEI se exceden en sus funciones. A decir, de los directivos la participación del CONEI tiene límites planteados por las funciones que se le otorga, y sus miembros no deben participar en aquello que no les compete.

Caso 1	Caso 2	Caso 6
<p>... allí hay algunas cosillas que ellos quieren hacer lo que quieren, a veces hay profesores de que "no, yo soy del CONEI y yo quiero hacer lo que quiero" y hay más de uno, por eso hay un poquito... también... de repente de que el profesor ¿no?... quiere el hacer... o ella primeramente mandar "yo voy a llevar" y no es así se tiene que trabajar en coordinación... C1D1.txt - 31:13 (200:206)</p>	<p>...a veces los miembros del CONEI, como son elegidos por los profesores, ellos piensan queeee... bueno es... un director más son ellos, quieren actuar en cosas que no les competen. C2D1.txt - 36:34 (379:382)</p>	<p>ahorita... nos falta la santa autoridad acá porque acá a veces... ¿no? ahí todos ellos ya son directores, todos ordenan, todos mandan, todo es ¿no? no hay distinción... C6D2.txt - 24:38 (402:405)</p>

Estas citas revelan que los directivos no llegan a ver la participación de los profesores como una colaboración en la gestión de la escuela, sino como una pérdida de poder, que tratan de evitar seleccionando a los sujetos que no se opongan ni generen problemas a la dirección.

...el director a veces prefiere tener gente en el CONEI que no sea sus enemigos, ¿no? para... porque también este... el CONEI tiene que ver con la administración, ¿no? ya que antiguamente pues cuando no había el CONEI o el COCOP⁵ creo más antes había una especie de reyezuelo ¿no? en cada colegio, eran reyezuelo que tomaban las decisiones, justamente el CONEI este... es una institución que se ha creado para que se democratice el colegio, para que se democratice; y pues como el director no quiere perder terreno, ¿no? entonces a veces hemos detectado, ¿no? que el año pasado pues... como él tiene mucha relación y sobre todo, tal vez autoridad sobre los administrativos este... vimos pues que el cargo de... de administración que ellos habían elegido no se habían... no se había respondido ¿no? sino que él de alguna manera había influido para que el representante de administración sea una persona más allegada a él, ¿no? y no alguien que sea su contrario. C6P1.txt - 27:19 (176:192)

Algunos informantes consideran que el representante del CONEI debe ser una persona que no se oponga a la Dirección, y con ello quieren decir, que no discrepe ni genere más problemas. "Inclusive los directores tratan de que [el representante de los padres de familia] sea un padre muy... más tranquilo porque son los padres que traen los problemas y saben más cosas, ven más cosas..." (C6P1.txt - 27:33 (371:373)). De este modo se rechaza a participantes críticos con la dirección pues son los que crean problemas o pueden boicotear el desarrollo de la escuela.

La oposición, la crítica y la discrepancia son mal vistas y como opuestas a la concertación. Con ello, parece que se afirma la idea que la concertación se da entre ideas iguales, y no entre voces diversas. Quien se opone, quien critica o discrepa no podría participar en el CONEI. Ello puede generar problemas en la búsqueda de una gestión democrática en donde se pueda discrepar y llegar a acuerdos.

Observamos una dinámica de poder en donde el director no termina de compartir sus funciones y se ve amenazado por la presencia o la crítica de los otros y prefiere compartir la gestión con las personas que no se le enfrenten o simplemente ignorar a sus representantes. Del mismo modo, los profesores se ven amenazados por la intervención de los padres de familia quienes asumen su función de vigilancia y están presentes en la escuela exigiendo el buen desempeño de los docentes. Ambos, ni directivos ni profesores quieren perder el poder que ejerce cada uno en sus ámbitos. Y en esta dinámica siguen ausentes los alumnos.

⁵ COCOI: comité de coordinación interna

7. A MODO DE SÍNTESIS

Los CONEI en el Perú fueron creados como órganos de participación, concertación y vigilancia en la gestión de la escuela pública, en el marco de una gestión eficaz, transparente y democrática. Existe una normativa que ha facilitado la constitución de dichos organismos en cada escuela pública del país; sin embargo, ello no ha estado acompañado de un real cambio en la concepción de participación y, mucho menos se ha traducido en una práctica real y auténtica de participación de todos los integrantes del CONEI. Y ello porque la estructura normativa no es suficiente, si es que no incluye un análisis de las condiciones culturales y micropolíticas que hagan posible la participación.

La investigación da cuenta que la dinámica cultural y micropolítica de la participación es muy compleja. Existen aun ideas centralistas, autoritarias y de desconfianza arraigadas en las personas y que conviven en las escuelas, a pesar que en el discurso se valora la inclusión de docentes, alumnos y padres en la gestión de la escuela. Como afirman Stojnic y Sanz (2007), Vásquez y Oliart (2007), Eguren (2006), Andrade y Martínez (2007), entre otros, para promocionar la participación democrática es necesario romper con una cultura en la cual la figura del director es central en la gestión de la escuela. Ello invita a pasar a una cultura del empoderamiento donde la confianza y los lazos personales faciliten la colaboración.

En los casos estudiados encontramos aun desconfianza y ciertas resistencias para promover la participación de todos sus miembros, especialmente de los padres de familia y de los alumnos. Los padres de familia son percibidos sin capacidades para participar o como una amenaza para la escuela por sus acciones de vigilancia, las que además son consideradas como una "intromisión". Por su lado, los alumnos son percibidos como sujetos sin capacidades para participar cuando se trata de asuntos "de adultos" o simplemente, se ignora su participación. Los informantes se quejan de la no idoneidad de las personas que son parte del CONEI.

De otro lado, al CONEI se le ve como un mecanismo de fiscalización, vigilante e incluso sancionador frente a las irregularidades de los trabajadores (directivos, docentes y personal de servicio) de la escuela, y no como colaboración o apoyo en la búsqueda de la mejora de la gestión.

En esta situación de percepciones cruzadas: temores, resistencias, insatisfacciones, no valoración de las capacidades de los otros, se hace más difícil la colaboración y la distribución del poder. Para ello, se deberá trabajar, en promover los vínculos de confianza, y valores compartidos entre las personas de una organización para crear lazos personales que faciliten la participación.

Hay que reconocer -desde una perspectiva micropolítica- que la participación sin discrepancias, sin resistencias y sin conflictos es una ilusión. Observamos que los informantes, esperan una situación que en la realidad difícilmente se va a encontrar. Ello, lleva a pensar que es necesario romper el mito de la "escuela perfecta" sin conflictos y ayudar a comprender que una participación democrática supone, justamente, discrepancias y diversidad de opiniones, que deberán resolverse a través del diálogo, la argumentación y el acuerdo, en un clima de respeto y confianza en el otro. Es este tipo de participación, a nuestro juicio, la que puede hacer que la escuela camine hacia una gestión democrática.

Si bien encontramos avances, pues se participa a un nivel activo en cuestiones vinculadas principalmente con aspectos administrativos (infraestructura y equipamiento) y financieros (uso de los recursos financieros) y se reconoce logros en ellos, se debe avanzar en la promoción de una participación orientada a la toma de decisiones en ámbitos de gestión pedagógica. En los casos estudiados falta un

mayor compromiso en asuntos vinculados con el aprendizaje de los alumnos, es decir como un instrumento de eficacia educativa que implique una mejor utilización de los recursos y mejores resultados en los procesos de enseñanza en los aprendizajes de los estudiantes; y como instrumento de control para el ejercicio de derechos y rendición de cuentas (Corvalán y Fernández, 2002).

Consideramos que el CONEI puede ser un espacio de participación democrática siempre y cuando presente condiciones favorables para ello: información sobre sus funciones, representatividad de sus integrantes, desarrollo de capacidades para la participación, establecimiento de relaciones interpersonales de confianza mutua, habilidades comunicacionales de empatía y asertividad (Andrade y Martínez, 2007), la valoración de las capacidades de los otros, mayor precisión en la normativa existente, el apoyo y acompañamiento del Estado, el reconocimiento al cargo asumido, las facilidades de tiempo para la discusión hacia la toma de decisiones, entre otras.

Queda todavía un largo camino para que las escuelas fortalezcan un clima de confianza, donde los miembros del CONEI no sean meros observadores o amenaza a la gestión del director, sino protagonistas para mejorar el servicio educativo, y promover una cultura y participación democrática en la gestión de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adúriz, I. y Ava, P. (2006). Construcción de ciudadanía: experiencia de implementación de un índice de participación ciudadana en América Latina. *América Latina Hoy: Revista de Ciencias Sociales*, 42, pp. 15-35. http://pdf2.biblioteca.hegoa.efaber.net/ebook/16661/Participacion_ciudadana.pdf Consultado el 11 de febrero de 2009.
- Aguilera, J. (2008). Elementos configuradores de la autonomía en las organizaciones educativas. Rodríguez, A. y Peralta, F. (eds.). *Autonomía, educación moral y participación escolar* (pp. 95-106). Edición digital. Pamplona: EUNSA. <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecapucpsp/search.action?adv.x=1&p00=escuela+y+autonomia&f00=all&p01=Education&f01=subject&sortBy=score&sortOrder=asc&page=1> Consultado el 31 de enero de 2009.
- Anderson, G. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, 35(4), pp. 571-603.
- Andrade, P. y Martínez, M. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil. Política educativa- 2001 – 2005*. Lima: Foro Latinoamericano de Políticas educativas- FLAPE- Foro Educativo.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *JAIPI*, 35 (4), pp. 216-224. <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html> Consultado el 17 de febrero – 2009.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Madrid: Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm> Consultado el 15 de marzo de 2007.

- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe* (pp. 7-16). Santiago: OREALC-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf> Consultado el 2 de febrero de 2009.
- Compromiso cívico para la reforma de la educación en Centro América – CERCA. (2004). *Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en 5 países latinoamericanos. Informe consolidado regional*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y El Caribe (PREAL). http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=232&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/82|Autonom%EDa%20y%20Gesti%F3n/232|Participaci%F3n Consultado el 20 de enero de 2009
- Corvalán, J. y Fernández, G. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(004), pp. 9-50. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27030402&iCveNum=1028> Consultado el 10 de febrero de 2008.
- Díaz Bazo, C. (2007). *La dimensión ética de la organización escolar. Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Católica de Lovaina – Bélgica.
- Durston, J. (s.f). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. Conferencia dictada en *Encuentro de Educación Rural: Situación y Desafíos en América Latina*. División de Desarrollo Social. CEPAL. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro45/libro45.pdf> Consultado el 20 de abril de 2006.
- Eguren, M. (2006). Nociones básicas en torno a la participación. Revisión de la literatura. Montero, C. (ed.) *Escuela y participación en el Perú: temas y dilemas* (pp 29 – 129). Lima. Instituto de Estudios Peruanos
- Espinola, V. (2000). *Autonomía Escolar: factores que contribuyen a una Escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento regional de operaciones 1. División de programas sociales 1. <http://www.iadb.org/idbamerica/PHOTOS/APR02/educacion.pdf> Consultado el 28 de marzo de 2007.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: ediciones Morata.
- Gento, S. (2001). *Participación en la gestión educativa*. España: Santillana, S. A.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine
- Huberman, M. y Miles. M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Latapi, P. (2005). La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de observatorio ciudadano de educación. *Perfiles Educativos*, 27 (107), pp. 7-39.
- López, M. (2005). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Documento 35 http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63%7CPREAL%20PUBLICACIONES/64%7CPREAL%20Documentos Consultado el 12 de noviembre de 2008.

- Llamas, J. M. y Serrat, M. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spanish schools. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), pp. 303-322. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=8974009&lang=es&site=ehost-live> Consultado el 2 de febrero de 2009.
- Maiztegui, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), pp. 144 – 160. <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art8.pdf> Consultado el 2 de febrero de 2009.
- Murillo, J. (2006). Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art.pdf> Consultado el 2 de febrero de 2009.
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, XXXVI (1-2), pp. 183 – 204.
- Oraición, M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29. <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf> Consultado el 20 de enero de 2009.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Puryear, J. (2006). La *accountability* en la educación: ¿Qué hemos aprendido? Corvalán, J. & McKeenen, R. (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 125 – 134). Santiago de Chile: PREAL- CIDE.
- Stojnic, L. y Sanz, P. (2007). *Democratizando la gestión educativa regional. Dilemas y posibilidades de los Consejos Participativos Regionales de Educación (COPARE)*. Lima: GTZ- Proeduca.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. California: Sage publications.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis*. <http://www.ase.es/alcala/terren.pdf>. Consultado el 10 de marzo de 2009.
- Torres, R. M. (2001). Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. París: UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf Consultado el 22 de enero de 2008.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26. <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/trilla.pdf> Consultado el 06 de febrero de 2009.
- Ugarte, D., Alva, J. y Gómez, C. (2006). *Aprendiendo a democratizar la escuela pública. Una experiencia en Independencia de Lima Metropolitana*. Lima: Tarea.
- Vásquez, T. y Oliart, P. (2007). *La descentralización educativa 1996 – 2001. La versión real de la reforma en tres departamentos andinos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.



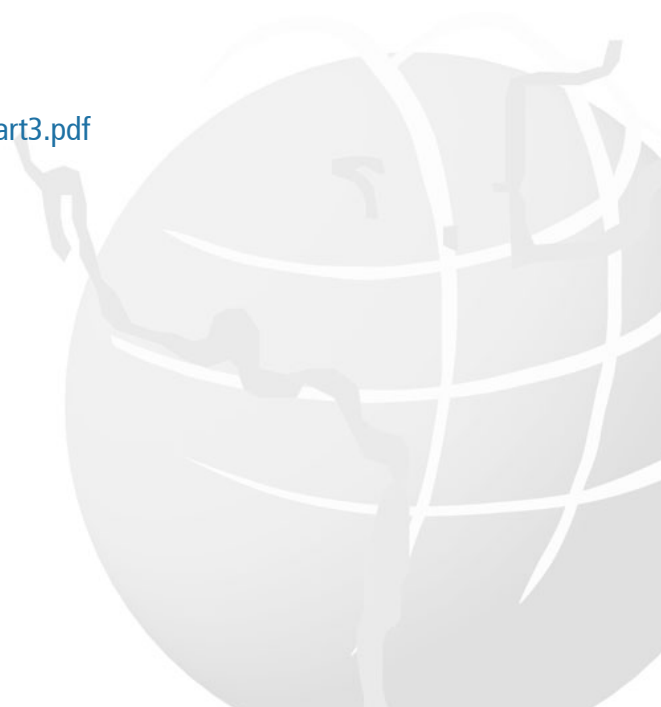
LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS: INJERENCIA EN LA GESTIÓN Y APOYO AL APRENDIZAJE

Cristina Beatriz Carriego

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2009
Fecha de dictaminación: 23 de enero de 2010
Fecha de segundo envío: 15 de enero de 2010
Fecha de aceptación: 8 de febrero de 2010



Los sistemas educativos se configuran sobre el dispositivo de la alianza entre la escuela y la familia. Narodowski (1999:70) afirma que no hubiera existido la posibilidad de universalización de la educación escolar si el dispositivo de alianza maestro- padre, escuela- familia, no hubiera estado lo suficientemente instalado e institucionalizado. Agrega que para que se cumpliera la universalización era necesario un acuerdo tácito entre los que están “naturalmente” encargados del niño y los que están efectivamente encargados del alumno.

Si bien en el marco de la escuela moderna la familia y la escuela se articulaban alrededor de un conjunto de valores compartidos, en estos días la preeminencia del mercado y la caída del Estado- nación altera el modo de constitución de los roles que hicieron posible la alianza (Rossano, 2006). Al respecto, Carro et al (1996) sostiene que las relaciones entre las familias y las escuelas sufre importantes transformaciones por las cuales las familias adquieren un lugar estratégico como usuarios/clientes que evalúan la oferta del servicio escolar. Por su parte, Braslavsky (1999) sostiene que la alianza entre las instituciones educativas, la comunidad y las familias implica una negociación simbólica que requiere que las partes se reconozcan y hagan concesiones mutuas, y que cuando esto no es posible se hace difícil centrarse en el aprendizaje y construir la identidad de cada escuela.

Por otro lado, en América Latina los sistemas educativos han crecido en su cobertura y las tasas de escolarización así lo demuestran¹. Sin embargo la cobertura no asegura la equidad en términos de oportunidades y calidad educativa. Para referirse a este fenómeno, Gentilli (2009) habla de un proceso de inclusión-excluyente, como dinámica que ha caracterizado el desarrollo educativo contemporáneo latinoamericano.

En este escenario, la influencia de la familia puede verse como una vía poderosa para incidir en el mejoramiento del servicio educativo² (López, 2006), o puede ser un actor que desde el rol de “cliente”, debilita la autoridad escolar (Narodowski y Carriego, 2006).

A raíz de estas preocupaciones, el trabajo que se presenta tiene como objetivo describir qué características asume la relación de la familia con la escuela considerando específicamente cómo se concreta la participación de las familias en las instituciones según el nivel socioeconómico de los padres y el tipo de gestión institucional³.

La indagación se llevó a cabo a partir de un estudio cualitativo etnográfico que propone la comparación sistemática de 4 escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. La selección de los casos combina las variables: nivel socioeconómico (alto y bajo) y tipo de gestión (estatal y privada).

Los resultados muestran las estructuras previstas para la participación de las familias en cada una de las escuelas, la forma en que los padres expresan sus disconformidades, y por último, el compromiso que asumen en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

¹ La tasa regional de escolarización aumentó del 92 al 93% en los últimos diez años. Fuente: Informe Educación Para Todos; http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=47232&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado en enero de 2010.

² Dentro de estas perspectiva, la influencia de la familia se denomina “ruta corta” de rendición de cuentas (López, 2006).

³ Este trabajo constituye un avance de la investigación en curso “Trabajo pedagógico y contexto social y normativo en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires”. Dicha investigación se está desarrollando en el marco del doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés y su director es el Dr. Mariano Narodowski.

Se considera que el análisis que se presenta de los datos puede ayudar a mostrar la complejidad del problema de la relación entre las familias y las escuelas en la actualidad, y constituirse en un insumo para quienes tienen a su cargo la responsabilidad de la gestión educativa.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Diferentes abordajes en el estudio de la relación escuela -familia

La diversidad de estudios disponibles, muestra que la relación entre la escuela y la familia puede ser abordada desde distintas perspectivas. Miradas macropolíticas, micropolíticas y pedagógicas se distinguen y a la vez se entrelazan para mostrar diferentes aristas de este vínculo.

Desde un enfoque macropolítico, el interés por evaluar el aumento de la participación de los padres en América Latina a partir de los procesos de descentralización y democratización, ha dado lugar a estudios como el realizado por López (2006) cuyo propósito es hacer una revisión de normas, programas y prácticas relacionadas con la participación de padres de familia y de la comunidad en el ámbito escolar. La autora enfatiza que otorgar un mayor espacio al "poder del cliente", parece ser una vía poderosa para incidir en el mejoramiento de la prestación del servicio. También hace referencia a "los riesgos" de la participación de los padres en la vida escolar y a la promoción de dicha participación en ámbitos precisos de la vida de la escuela. Al respecto afirma que no parece pertinente que los padres se involucren en lo que sucede en el aula en términos pedagógicos. Concluye que se notan avances en los procesos de democratización y participación de los padres en la gestión de las instituciones educativas aunque no se cuenta con evaluaciones para establecer conclusiones contundentes en cuanto a los avances o impactos de las medidas que promueven debates en los gobiernos escolares y privilegian las prácticas comunicativas y deliberativas. Sobre el final del trabajo se afirma que se requiere de una agenda de investigación sobre estos temas que privilegie la indagación empírica para tener un conocimiento más real sobre las prácticas participativas en las escuelas y que incluya los efectos no buscados de la participación de los padres.

Dentro de esta misma línea, Martinello (1999) sostiene que en las últimas décadas Latinoamérica ha experimentado reformas educativas que reflejan profundas transformaciones en las operaciones del Estado, y una transición hacia estructuras más democráticas y participativas. Afirma que en el mundo entero, iniciativas importantes de reforma han promovido la colaboración entre escuelas y padres para mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, clasifica las intervenciones de los padres y distingue los roles que pueden asumir respecto a la escuela: a) Padres que se ocupan de la crianza de los niños, b) Padres como maestros, que colaboran con el aprendizaje de sus hijos; c) Padres como agentes de apoyo a la escuela, que contribuyen aportando recursos, o d) Padres como agentes con poder de decisión, que ocupan cargos en la dirección de la escuela. Cada uno de estos roles representa niveles diferentes de involucramiento y tiene consecuencias en la tarea educativa.

Asimismo, en estudios sobre gestión escolar, se analiza la influencia de las familias en la micropolítica institucional (Ezpeleta, 1996; del Cueto, 2002; Carriego, 2005; Zanelli y Carriego, 2007). Los estudios mencionados contemplan el análisis de la relación de la escuela con las familias en instituciones que atienden a poblaciones de distinto nivel socioeconómico. Por su parte, Ezpeleta (1995) analiza la participación de familias en sectores de extrema pobreza en México y cómo se vinculan con la escuela en el marco del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). El estudio da cuentas de que el interés de

los padres por la educación de sus hijos es distinto a la confianza en la escuela, y que la falta de confianza es producto de la insatisfacción por el servicio escolar que sus hijos reciben caracterizado entre otras cosas por el alto ausentismo de los docentes y su inestabilidad.

Si consideramos la preocupación por los procesos y los resultados del trabajo pedagógico, a su vez, la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar (2008) da cuenta de que la efectividad de las escuelas se relaciona con la participación de los alumnos y de las familias en la vida del centro educativo⁴. En la tercera generación de estudios, desarrollados desde 1986 hasta la actualidad, se definen los "correlatos clave"⁵ de la eficacia y en estos estudios ya se considera la fuerte implicación de las familias. Al mencionar la implicación de los padres y la comunidad en las escuelas efectivas, destacan que estas implican a los padres y miembros de la comunidad para apoyar los programas docentes o los comprometen en la gestión del centro. En otros casos se menciona la intervención de los padres en la política escolar (apertura a los padres, política de participación en asociaciones de padres) y distintos grados de contacto del centro con los padres (información, participación en la toma de decisiones, implicación de los padres en las distintas actividades, satisfacción con la implicación de los padres).

Como un ejemplo de estas investigaciones podemos mencionar un trabajo realizado en Uruguay. Fernández Aguerre (2004) describe que las escuelas eficaces presentaron relaciones positivas y fluidas entre maestros y familias, aunque la diferencia mayor no estaba en la participación de los padres en reuniones o actividades escolares sino en la valoración recíproca que mostraban padres y maestros.

Otro ejemplo de un estudio realizado en la región, es el de Rakzynski (2004) que analiza escuelas que atienden a poblaciones de bajos recursos en Chile. Respecto a la relación de las familias con la escuela concluye que las escuelas efectivas tienen claridad respecto de qué es lo que esperan y buscan caminos para conseguirlo. Agrega que en algunas escuelas, las familias son tematizadas como un problema, ya sea debido a su escaso compromiso con la educación de sus hijos o a la excesiva intromisión de algunos apoderados en la gestión de los directivos y docentes. En otras, el rol de las familias se visualiza como apoyo a las actividades que organiza la escuela, a través de recursos y ayuda material. En otros casos, los profesores desarrollan acciones con padres para estimular la generación de un ambiente propicio de estudio en las casas.

A partir de la revisión de trabajos sobre esta temática se puede afirmar que se originan en distintas motivaciones. Por un lado, surgen por la necesidad de evaluar los cambios propuestos por las políticas educativas y los programas específicos implementados para aumentar la participación o resolver problemas educativos en distintas poblaciones. Otro conjunto de estudios analiza los cambios culturales en las actitudes asumidas por los padres, que pueden incluir la pérdida de la confianza hacia la institución escolar e incluso el posicionamiento de los padres en el rol de "clientes" frente a la escuela. Por último, las investigaciones sobre eficacia estudian su relación con los procesos y resultados de aprendizaje.

Ubicamos este trabajo dentro del segundo grupo, ya que pondremos el foco en la forma que asume la participación de los padres según el tipo de gestión de la escuela y el nivel socioeconómico de las familias.

⁴ "La variable participación de los padres es un constructo creado a partir de distintas variables relacionadas con los padres como participar en actividades curriculares, en actividades extraescolares o en la organización y el funcionamiento del centro" (Murillo, 2007:154).

⁵ Aspectos en los que las escuelas inusualmente eficaces puntúan más alto que los centros ineficaces

1.2. Definiciones iniciales

Partiremos de la consideración de los conceptos de participación, voz y salida. El primero de ellos es definido genéricamente por Frigerio (1992) como el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en un ámbito público. Desde una perspectiva restringida, Martinello (1999) define la participación como las prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. Por su parte Anderson (2002: 154), desarrolla una teoría crítica de la participación y distingue entre participación y participación auténtica. Insiste en que esta última debe resultar “tanto en el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes”.

Asimismo resulta especialmente potente acudir al aporte de Hirschmann (1989), quien en la década del '70 expuso lo que él mismo denominó como “perspectiva de salida-voz”. Analiza en los sistemas sociales que los actores que experimentan una creciente insatisfacción disponen de dos reacciones o “remedios activistas”: 1) la salida (o retiro de una relación conformada como comprador de una mercancía o como miembro de una organización) y 2) la voz (intento de reparar y mejorar la relación haciendo un esfuerzo por comunicar las quejas, inconformidades y propuestas de mejoramiento). La primera posibilidad se vincula con la existencia de alternativas para los consumidores o empleados que por distintas razones estén insatisfechos. El segundo mecanismo, la voz, se relaciona con el ámbito de lo político, con la expresión y canalización de opiniones y protestas. Hirschman señala que la voz adquiere una importancia fundamental en los casos de las organizaciones en las que la gente ingresa con la intención de permanecer durante un período muy prolongado. Como ejemplo menciona el caso de la escuela, el matrimonio y otros. Pero la voz también es relevante cuando no hay posibilidad de otras alternativas (por monopolio o competencia débil). El autor agrega que en muchas oportunidades la formación de la voz depende de la posibilidad de una acción colectiva. Y cobra mayor impacto en aquellos ámbitos en los que hay pocas opciones, o los actores no cuentan con información suficiente sobre la calidad o no están en condiciones de comparar. Por otro lado, también menciona “la lealtad” como un factor que puede retardar la salida. La lealtad hará que a pesar de la disconformidad se postergue o se elimine la posibilidad de la salida. Si bien Hirschman se refiere a la reacción de los miembros de una organización en un contexto de deterioro, en este caso utilizaremos sus conceptos para analizar el desmejoramiento de la relación misma, que no necesariamente involucra el declinamiento o la baja de la calidad del servicio que prestan las escuelas.

Usaremos los conceptos presentados para ayudarnos en el análisis de lo que acontece en la relación entre la escuela y la familia en los distintos contextos estudiados, y trataremos de identificar qué forma toma la participación de las familias a la luz de las necesidades del sistema educativo de aumentar su equidad y la calidad de sus resultados.

2. MÉTODO

Ezpeleta y Furlán (2000) consideran que se hace indispensable una amplia dosis de trabajos de indagación, de estudios y de ensayos polémicos que ayuden a comprender la complejidad de los cursos de acción de los actores escolares. Por ello se eligió realizar un estudio de nivel microsocioal que, respondiendo a un marco metodológico etnográfico, pueda dar cuenta de la complejidad que asumen las interacciones en el escenario escolar.

A partir del objetivo general planteado para la investigación, que consiste en describir cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo, se consideró necesario estudiar escuelas que conjuguen variaciones en estos aspectos.

El universo de estudio está constituido por las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires⁶. Por las razones expuestas anteriormente, las unidades de análisis se definieron a partir de una muestra intencional que combina las variables: nivel socioeconómico (alto y bajo)⁷ y tipo de gestión (estatal y privada)⁸. La indagación se propone la comparación sistemática entre 4 escuelas⁹.

De aquí en adelante para referirnos a las escuelas utilizaremos las siguientes siglas:

EA: escuela estatal de NSE alto.

EB: escuela estatal de NSE bajo.

PA: escuela privada de NSE alto.

PB: escuela privada de NSE bajo.

Cabe aclarar que de las escuelas elegidas PA, PB y EB son de doble escolaridad (los niños asisten 8 hs), la escuela EA es de escolaridad simple (los niños asisten 4 hs), y que las escuelas privadas son católicas.

En este trabajo se realiza un abordaje cualitativo, vinculado con la experiencia subjetiva de docentes y familias. Se optó por un abordaje multimétodo, propio de la investigación cualitativa, porque permite examinar las restricciones de la vida cotidiana, elaborar ricas descripciones acerca del funcionamiento del mundo social y capturar el punto de vista individual (Denzin y Lincoln, 1994).

⁶ En el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires el 47,1% de los alumnos concurren a escuelas privadas y el 52,9% a escuelas estatales (Fuente: Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Relevamiento Anual 2007).

⁷ Cuando nos referimos a las escuelas de Nivel socioeconómico bajo, hacemos referencia a escuelas que atienden niños de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Se consideró adecuado seleccionar una escuela oficial y otra privada de uno de los distritos escolares del sur de la Ciudad, que según los datos del Censo Nacional de población y vivienda (2001) presenta el 19% de hogares en estas condiciones, a diferencia de los distritos del norte donde el porcentaje no supera el 7%. La escuela privada de NSE medio-alto se seleccionó por la cuota que pagan las familias. A diferencia de lo que sucedió con las escuelas de NSE bajo, no resultó fácil encontrar una escuela primaria estatal donde concurrieran niños de familias de NSE medio-alto. Se hizo necesario identificar una escuela de este tipo con prestigio académico que fuera atractiva o deseable para aquellas familias que consideran por principio que sus hijos deben concurrir a una escuela estatal aunque estén en condiciones de pagar la cuota de un colegio privado. Aunque se identifica una tendencia de las familias de NSE medio alto a enviar a sus hijos a escuelas privadas (Narodowski y Nores, 2002), el estudio de un caso de escuela oficial que atienda a este tipo de familias, permite responder al interés teórico de comparar los cuatro casos en función del tipo de gestión y el nivel socioeconómico.

Una vez elegidas las escuelas, los datos obtenidos en la documentación escolar sobre la ocupación de los padres permitió ratificar la selección. En los grados analizados en las escuelas del sur, hay una cantidad significativa de padres y madres que se ocupan en trabajos que no requieren calificación y otra cantidad similar de padres/madres que se ocupan en trabajos que requieren estudios de nivel medio o el aprendizaje de un oficio. En estas escuelas pueden encontrarse casos de padres que reciben el subsidio del *plan jefes/jefas de hogar* (Programa del Ministerio de Trabajo que comenzó a principios del año 2002 como respuesta a la desocupación producida por crisis socioeconómica del año 2001) o que no tienen empleo, y quienes tienen estudios superiores son docentes o enfermeras, a diferencia de lo que puede observarse en las escuelas de NSE alto donde los padres con estudios superiores son mayoritariamente universitarios.

⁸ Según la Ley de Educación Nacional vigente para la Argentina desde el año 2006, todas las escuelas primarias del país son escuelas públicas. A su vez, pueden clasificarse en escuelas públicas de gestión estatal, de gestión privada (confesionales o no confesionales), de gestión cooperativa o de gestión social (art.13). En este trabajo se estudian escuelas públicas de gestión estatal y privada.

⁹ "La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión". (González Ávila, M. en <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgonzalez5.htm>).

CUADRO 1. TIPOLOGÍA DE ENTRADA

Tipo de Gestión:	Nivel socioeconómico (NSE)	
	Bajo	Alto
Estatal	1	1
Privada	1	1

A partir de entrevistas realizadas a los actores (directores, docentes, padres y madres) y de la observación de la cotidianeidad del trabajo escolar, se describe el vínculo que las familias establecen con cada una de las escuelas.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la comparación de la participación de las familias. En el primer apartado se describen las estructuras previstas en las escuelas para la participación de las familias. Luego se analiza la forma en los padres expresan sus disconformidades con respecto al funcionamiento de las instituciones escolares y el grado de injerencia que tienen sus reclamos en la gestión de la escuela. Por último se ofrece una descripción del compromiso que asumen los padres con el proceso de aprendizaje de sus hijos.

3.1. Estructuras de participación y provisión de recursos

En las escuelas estatales la participación se canaliza formalmente a través de la cooperadora, que constituye la estructura desde donde las familias colaboran en forma sistemática con la gestión escolar. Realizado el análisis de necesidades, los miembros de la cooperadora votan para tomar las decisiones sobre el uso de los recursos disponibles. En su gran mayoría los recursos se aplican en la resolución de problemas de infraestructura, o se adquieren recursos didácticos, muebles y útiles, etc.

En la escuela EA, donde asisten familias de NSE alto que eligen enviar a sus hijos a una escuela del Estado, los padres de la cooperadora elaboraron un cartel, que expuesto en el hall de la escuela expresa los fines y objetivos de esta estructura de participación. En él se enuncia:

“El fin de la cooperadora es interpretar y desarrollar las necesidades de la comunidad según sus posibilidades para concretar Proyectos Pedagógicos. Es un puente entre la escuela y la comunidad para transmitir la necesidad de promover el desarrollo de actividades que beneficien a la comunidad educativa e incrementar la participación de la familia en el ámbito escolar permitiendo el acercamiento familiar. Para ello se debe elegir un delegado por cada grupo de alumnos”.

Las cooperadoras reciben del gobierno cuotas para el mantenimiento edilicio de la escuela. Por otro lado, adquieren recursos económicos para cumplir sus objetivos a través de distintas actividades en las que se espera la colaboración de las familias y la comunidad en general (festivales, kermeses, fotos de fin de año, etc.). La escuela EA expone públicamente su trabajo en un cartel que informa: (ver Cuadro 2)

CUADRO 2. CARTEL DE LA COOPERADORA DE LA ESCUELA EA

La cooperadora en marzo- abril realizó:	
<ul style="list-style-type: none"> - Reparación de alcantarillas en el patio de P.B. - Recarga de matafuegos. - Reparación de reja del balcón de jardín. - Arreglo de fotocopiadora. - Compras de artículos de limpieza. - Arreglo de la puerta de emergencia del gimnasio. - Compra de materiales de Educación Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pago de la Profesora de computación e insumos. - Desinfección. - Desinsectación y control de agua (limpieza del tanque). - Arreglos varios de plomería, vidriería, cerrajería y carpintería. - Arreglo del extractor de la cocina.

Una maestra relata:

"Vos acá pedís un libro de 25 \$ y a la semana los tenés todos. En un grupo de 30 pibes, 4 no los podían comprar. Esos cuatro se solucionan con la cooperadora. Tenemos una cooperadora muy fuerte."

La escuela EB (estatal de NSE bajo), si bien comparte el mismo mecanismo de participación que EA, que se concreta a través de la cooperadora, la disponibilidad y el uso que se les da a los recursos, es muy diferente. La presidenta de la cooperadora afirma:

"De los 370 chicos que son, pagan y están al día 20 personas".

Las emergencias edilicias y los recursos básicos, como también las necesidades de asistencia a las familias en situaciones críticas, parecen llevarse los magros recursos que obtienen. La cooperadora responde con escasos recursos a las necesidades.

"Nuestra idea siempre fue cerrar el patio, y nunca lo pudimos hacer en estos 17 años que estoy en la escuela. No lo pudimos hacer por falta de fondos. Aparte quisimos hacer con acrílico y media sombra pero tampoco pudimos. La municipalidad no nos daba suficiente dinero como para hacerlo, ese es un sueño que tenemos. También pintar todas las aulas pero esto es imposible (...)".

También compran remedios para familias que transitan un problema de salud y no pueden hacer frente a la compra de medicación. La cooperadora de la escuela EB parece operar como un resguardo solidario ante las dificultades que afectan a las familias de la comunidad escolar. La tesorera de la cooperadora sostiene:

"Cuando termina el año, en la mitad de año si hay alguna necesidad urgente que los padres no pueden pagar, zapatillas, medicamentos. Tratamos de estar en lo más que uno pueda. De las familias pagan muy pocos".

El nivel socioeconómico de las familias, no parece eximir a la escuela y a la comunidad de problemas con el manejo de los recursos. A pesar de las buenas intenciones, las presidentas de las cooperadoras que entrevistamos, relataron hechos de corrupción. La presidenta de la cooperadora de la escuela EA afirmó:

"Sé que hubo problemas otros años anteriores por el tema de un fraude. Sí, la tesorera ponía 2 ceros en lugar de 3 y se quedaba con el resto. Eso se trató por medio de abogados". Por su parte, la presidenta de la escuela EB describe: "Se compraron dos terrenos por valor que excede los 15.000.- y está a nombre de la Asociación cooperadora y de otra persona. La escritura es compartida y lo que no se está pagando de ese terreno nos está afectando a nosotros. Entonces no sabemos de dónde sacaron la plata, ni quién es la otra persona ni quién de la cooperadora fue y firmó la escritura. (...) entonces hay que poner un abogado, para que empiece a investigar a ver qué es lo que pasó. Plata que había y que no se sabe en qué se gastó... así que esto es... venimos bastante complicados".

En el caso de las escuelas privadas la participación no se canaliza a través de una cooperadora y cada institución determina la forma de intervención de los padres. En el caso de la escuela PA existe una Asociación de Padres con un alto grado de organización interna, cuenta con una comisión directiva y agrupa a sus miembros en subcomisiones según los intereses (cultura y eventos, espiritualidad, pasantías, prensa y difusión, recursos humanos, solidaridad, deportes, etc.). Enuncia como misión:

Fortalecer los vínculos entre el colegio y las familias hacia una educación integral y compartida de nuestros hijos, siguiendo con la premisa que somos "los primeros educadores" y "la primera Iglesia doméstica".

Se los convoca para participar pero el aporte de los padres al mantenimiento de la escuela se hace a través del pago de una cuota mensual, por lo que el trabajo de la Asociación de Padres no está

relacionado con la búsqueda de recursos o el aporte de dinero. Las inquietudes pedagógicas las presentan a los maestros, a los directores o al director general por fuera de dicha estructura.

El ingreso de recursos es continuo por el pago del arancel mensual, que es uno de los compromisos que asumen las familias con la firma del contrato educativo antes del inicio del ciclo lectivo. En este caso la escuela espera que los padres se comprometan con la tarea educadora de la escuela y conformen una comunidad identificada con sus valores.

Por el contrario, en la escuela PB no existe una estructura ad hoc para participación de las familias, aunque debido a la escasez de recursos, las autoridades invitan a las familias a colaborar con la escuela. Algunos de ellos son convocados para realizar trabajos voluntarios cuando esto es necesario, por ejemplo ayudando a servir en el comedor. También colaboran en ferias de plato o actividades. En general sus inquietudes las canalizan a través de entrevistas con los maestros o la dirección de la escuela.

Una maestra relata:

"Años atrás hacíamos una feria del plato y los padres venían. Nos regalaban mercadería y se la vendíamos a los padres por ej. en paquetes a un peso. Ellos compraban. También a veces tenemos ropa de 2° mano, ellos vienen y compran. Saben que es para comprar una tele, un video, o ahora por ej. no tengo libros de literatura. Los que tengo son de 1° grado porque estaba más nutrida. Ahora tenemos la reunión de padres de 2° grado y les vamos a pedir dinero para hacer una compra colectiva. No tengo libros en el armario, los que tengo los saqué de la biblioteca de 1° que estaba más nutrida". (Maestra PB)

Como en el caso de la escuela PA, las familias de la escuela PB deben sostener la escolaridad de sus hijos a través del pago de una cuota mensual pero el monto es prácticamente simbólico, ya que la suma es equivalente a la de la cooperadora de las escuelas estatales y con dicho monto la escuela les ofrece también el almuerzo que se sostiene por donaciones de alimentos.

Podríamos afirmar que desde las estructuras previstas para la participación en las escuelas estatales, prevalece un modelo centrado en el rol de las familias como agentes de apoyo a la escuela (Martinello, 1999), ya que desde la cooperadora como estructura formal, contribuyen específicamente aportando recursos. En este aspecto la escuela PB se asemeja en mayor medida a las escuelas estatales, debido a que la búsqueda de recursos ocupa un lugar de mayor relevancia y las necesidades que se presentan requieren de aportes de dinero que no se pueden obtener recurriendo a los fondos ordinarios.

Por el contrario, la escuela PA, convoca a los padres pero no necesita que sus actividades se avoquen al aporte de fondos. La Asociación de Padres, genera actividades diversas para complementar la tarea educativa y promueve la construcción de una comunidad entre las familias de la escuela. Esta estructura no tiene objetivos vinculados a la tarea específicamente pedagógica. En el próximo apartado se ofrecerán mayores detalles respecto a su funcionamiento.

3.2. Participación crítica y gestión escolar: salida, voz y lealtad

A partir del análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas hemos identificado dos formas posibles de expresar disconformidades por parte de las familias y tratar de modificar aspectos del funcionamiento escolar para producir mejoras según sus expectativas. El primer caso es el de la participación crítica con injerencia directa en la gestión, el segundo caso, que corresponde a las escuelas privadas, es el de la participación crítica sin injerencia directa en la gestión. Pasaremos a explicar las diferencias entre estos tipos, que no se vinculan con el NSE de las familias sino con el tipo de gestión de las escuelas, es decir con su condición de estatales o privadas.

3.1. Participación crítica con injerencia directa en la gestión

En las escuelas estatales que hemos estudiado, se suscitan conflictos que no pueden ser resueltos por el equipo directivo. En una de las escuelas el problema se vincula con la insatisfacción de los padres respecto a la inestabilidad de las directoras y al desacuerdo con el estilo de gestión. A partir de esta disconformidad, las familias elaboran en una asamblea una carta que hacen llegar al Ministerio de Educación.

Una madre relata:

“Hay una maestra que todos la quieren de directora. La quieren todos, yo no sé porque la vi 2 ó 3 meses, casi ni la conocí pero los papás de chicos que la tuvieron la quieren a ella. La directora anterior se fue en noviembre, estuvo casi hasta fin de año. En el gobierno les dijeron que no, que había un concurso. Hicieron una reunión de padres. Creo que se habló de la autonomía que tiene que tener la comunidad para definir cosas concretas de la escuela. Bueno, en esas reuniones pedían que el que gane el concurso no esté a punto de jubilarse, en cuatro años yo, desde la dirección, tuve más transición que escuela con una línea clara... los papás se están movilizando para ver cómo sigue la conducción de la escuela”.

En el próximo recuadro se puede observar la carta que los padres de la escuela EA hacen llegar al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Y piden que se evite el procedimiento de rutina contemplado en las normas que regulan el trabajo docente, para preservar a la escuela de la inestabilidad en el equipo de conducción.

Tenemos el agrado de dirigirnos a usted para solicitarle considere la posibilidad de disponer que el cargo de director/a de la Escuela EA, se concurse en 2009 para que quede director definitivo en 2010.

Motiva este pedido, la preocupación que nos genera el hecho de que —al no concursarse el cargo— hemos tenido en 2008 una directora próxima a la jubilación, cuyo retiro se hizo efectivo poco tiempo antes de la finalización del ciclo lectivo y que idéntica situación se repetirá este año, ya que la directora interina actual presentó la documentación ante ANSES¹⁰ en noviembre pasado, con lo cual —salvo que usted acceda a nuestro pedido— el cargo tampoco entrará a concurso este año y nuevamente en 2010 será ocupado interinamente.

Dado que entre noviembre de 2007 y noviembre de 2008 ha habido tres directoras (una titular jubilada, una interina jubilada y una tercera interina en vías de jubilarse), y que esto podría continuar indefinidamente, quedamos en la seguridad de que sabrá comprender la inquietud de la comunidad por tener lo antes posible un/a director/a definitiva, que pueda llevar adelante un proyecto a largo plazo.

Estas familias se han organizado y se reúnen para manifestarse y también para coordinar la búsqueda de alternativas a los paros que se producen por reclamos salariales de los gremios docentes. A pesar de los reclamos las familias de EA, y de sus posibilidades de pagar una escuela privada, no están dispuestas a “salir” del sistema estatal sino que prefieren trabajar por su mejora.

En la escuela EB, ocurrió algo similar: funcionó durante todo un ciclo lectivo sin directivo estable. Recién en el segundo cuatrimestre asumió como suplente una directora que al terminar el año se fue de la escuela. A diferencia de los padres de EA, los padres de EB, no realizaron ninguna acción frente a esta dificultad y en sus relatos sólo mencionaron el pedido realizado años atrás por insatisfacción con dos maestras. Respecto a la inestabilidad en los cargos directivos, parecen resignarse a la situación.

¹⁰ Administración Nacional de la Seguridad Social.

Tanto en la escuela EA como en la EB se puede observar que los padres no encuentran en el director o directora un responsable con poder de tomar decisiones vinculadas con la mejora que ellos aspiran para la escuela.

Los padres de EA consolidan su intervención participando en la cooperadora escolar y tomando decisiones vinculadas con los recursos financieros. También se acercan a los maestros y a la dirección para presentar sus inquietudes y esperan ver que sus hijos aprendan en función de sus expectativas. En este caso, las expectativas de los padres están relacionadas con la posibilidad de que sus hijos reciban una preparación que les permita ingresar posteriormente a escuelas estatales prestigiosas de nivel medio, a las que se accede luego de rendir un exigente examen de ingreso.

Si bien las demandas de los padres de ambas escuelas estatales son diferentes y se sostienen sobre la consideración de distintos estándares de calidad y exigencia, podríamos afirmar que la participación crítica se afianza en la defensa de los propios derechos de ciudadano y en el derecho a la educación de calidad para sus hijos. Si los reclamos no se resuelven en la escuela, trascienden la dirección y llegan al Distrito y al Ministerio de Educación. Aunque esto, a su vez, prolonga el conflicto en el tiempo y a través de distintas instancias de decisión.

Por otro lado, la inestabilidad de la gestión de ambas escuelas estatales muestra que los intereses de los docentes que concursan para ocupar cargos de gestión próximos a jubilarse o que aspiran a cargos titulares y permanecen por corto tiempo en las escuelas como suplentes o interinos, se enfrenta con el interés de los padres vinculado a la estabilidad y a la conducción eficiente de la institución. La estrategia de carrera de los docentes, en estos casos, no parece estar alineada con la estabilidad requerida para el desarrollo de procesos de mejora en las escuelas.

3.2. Participación crítica sin injerencia directa en la gestión

En las escuelas privadas no se observa lo mismo que en las estatales respecto a la injerencia de los padres en la conducción.

Las escuelas privadas cuentan con un Ideario, un Proyecto Educativo, un Reglamento propio y un estilo institucional que son presentados en el momento en el que la familia elige la escuela. Estos documentos sientan las bases de la relación posterior y operan como contratos fundacionales de dicha relación. A su vez resguardan a la escuela de las exigencias individuales y de los pedidos "a la carta", que puedan realizar las familias.

La escuela PA prevé la participación de los padres a través de la Asociación de Padres. Al respecto una madre sostiene que la participación es acotada y delimitada sólo a algunos ámbitos:

"Nosotros le proponíamos acciones a principio de año al rector que era un poco el que presidía la asociación de padres, y en este tipo de cosas él nunca tenía inconvenientes (refiriéndose a la comisión de trabajo de pastoral). Pero si había algo que tenía que ver con los alumnos, ya no... era bastante digitado lo que había que hacer. En lugar de ser una asociación de padres independientes era como si fuéramos colaboradores del rector". Madre PA

A partir de lo observado en las escuelas de gestión privada, los niveles de disconformidad de las familias no llegan a ser altos, ya que esta situación llevaría a optar por la salida hacia otra institución que satisfaga en mayor medida las expectativas. Por otro lado, ante un reclamo insistente, las autoridades pueden invitar a las familias a resolver su disgusto cambiando a su hijo de escuela. Esta respuesta, que puede ser pronunciada por cualquier director de una escuela privada sin problemas de matrícula, no es

factible en una escuela estatal, que tiene la obligación de albergar a quienes se encuentran en el radio de la escuela.

Los reclamos se expresan en entrevistas o en cartas dirigidas a los directores con una expectativa de que la solicitud puede ser escuchada. Este es el caso de los padres que, por ejemplo, hacen llegar su pedido al director general de la escuela PA para que se reduzca el número de alumnos por grado. A pesar de ser una solicitud insistente, realizada por gran cantidad de padres con diversos fundamentos, la dirección general como dueña de la institución, contra-argumenta y sostiene este número de alumnos por grupo como una de las características de la escuela y del estilo institucional, que tiene que ser elegida o por lo menos aceptada. Y no hay cabida para ningún tipo de negociación alrededor de este tema. Demás está decir que si hay grupos de 45 niños es porque todas esas familias eligen la escuela, es decir que a su vez, el tema de conflicto es un indicador del alto nivel de conformidad de los padres con la propuesta general de la escuela.

Una maestra relata:

“El número de chicos por grado siempre es un tema de queja. Una vez en una reunión el rector se paró y dijo, “acá todos saben dónde está la puerta”. Pero vos no podés quejarte porque nadie te dijo que era una cosa y es otra, sin embargo de eso se quejan.” Maestra PA.

Si bien algunos padres se posicionan en un rol de padres- clientes, sus demandas no parecen tener éxito.

Otra madre, que cambió a su hijo de escuela por estar en desacuerdo con el estilo institucional afirma:

“Yo siempre sentí que el colegio estaba plantado en una postura. Es más, el rector me llegó a decir “bueno, señora, si a Ud. no le gustan estas cosas del colegio no lo tiene que mandar acá”. Y tenía razón. En el fondo me ayudó al decirme eso.” Madre PA

Si bien cada escuela ofrece una identidad social que forma parte de lo que la familia pretende obtener del colegio de sus hijos, llegado un límite de disconformidad, puede optarse por “la salida” hacia otras instituciones. El padre llega a tomar estas decisiones solo si sus desacuerdos son extremos. La comunidad¹¹ parece ofrecer un espacio de pertenencia que fortalece “la lealtad”. Los mayores disgustos se presentan cuando la escuela les transmite a los padres las dificultades para que su hijo se adapte a las exigencias institucionales y toma la iniciativa al plantear la posibilidad de un cambio de escuela.

De alguna manera, el mercado coloca a los equipos de conducción de algunas escuelas en situaciones de privilegio respecto a las demandas de las familias. Si las familias pretenden pertenecer a una comunidad educativa que tiene una trayectoria consolidada y dispone de listas de espera para el ingreso de alumnos, deben aceptar las reglas de juego impuestas por la escuela. Esta situación le otorga mayor poder de decisión y acción al equipo directivo. A su vez, la libertad de elección en una gran variedad de oferta de proyectos educativos, opera para los padres de NSE alto como una restricción al disgusto y a la exigencia. Al respecto, afirmábamos en otro trabajo que la experiencia demuestra que las instituciones privadas que han sobrevivido a las diferentes crisis que se han enfrentado en nuestro medio son, justamente, aquellas que no se preocuparon por someterse a las demandas del padre como cliente que, por otra parte son

¹¹ Estudios realizados en EEUU y en Inglaterra sobre las escuelas católicas, identifican al capital social interno de las escuelas como uno de los factores vinculados con los buenos resultados. Grace (2007) destaca que este concepto fue definido por Coleman y Hoffer (1987) como “la red de relaciones de apoyo y confianza que existe entre las personas”. Y agrega que Bryk (1993) lo menciona como uno de los elementos del denominado “efecto escuelas católicas”, con el que identifica las fortalezas de este tipo de escuelas

siempre cambiantes. Y agregábamos que estas son aquellas que han sabido mantener su identidad, principios y convicciones centrales, sin que ello vaya en contra de la flexibilidad, la escucha o la necesaria adecuación a los nuevos tiempos (Zanelli y Carriego, 2007).

En el caso de la escuela PB, nos encontramos con una institución que ha llegado al límite de su capacidad para recibir alumnos, y con una gran cantidad de familias que desean que sus hijos ingresen. Esta situación la asemeja a la escuela PA, los padres no tienen interés de abandonar la escuela y si existen reclamos estos son puntuales y acotados. Dado que la escuela recibe subvención del Estado y donaciones para cubrir el servicio de comedor, la cuota es muy reducida comparada con otras escuelas privadas y no se encuentran con las desventajas de días sin clases por paros docentes, que son frecuentes en las escuelas estatales. Esto es valorado especialmente por los padres que trabajan y no cuentan con ayuda para organizar el día cuando sus hijos no tienen clases. Según los relatos de los padres, lo que parece sostener "la lealtad" de estas familias es la percepción de los beneficios en términos de: contención socioafectiva y compromiso docente, días de clases y doble escolaridad con comedor.

El comportamiento de las autoridades de estas dos escuelas puede vincularse con lo manifestado por Grace (2007: 68) en su investigación sobre escuelas católicas en Inglaterra. En dicho estudio se muestra cómo las autoridades religiosas restringieron el "poder parental" sosteniendo que el bien común de la comunidad católica tiene precedencia sobre los derechos y decisiones individuales e incluso grupales de los padres¹².

3.3. Participación en el aprendizaje: el padre como maestro

En este aspecto se puede hacer una distinción entre las escuelas de NSE alto y las escuelas de NSE bajo. Y esta diferencia está vinculada con los saberes y la cultura general requerida por la escuela.

Para el caso de las instituciones de nivel socioeconómico medio-alto las docentes afirman que los padres se comprometen en general con la educación de sus hijos. Esta afirmación se corrobora en el tipo de intervenciones registradas en las reuniones de padres, ya que la formación les permite indagar sobre el proceso de aprendizaje y apoyar a los niños en la realización de las tareas. Aunque este compromiso parece ser mayor en la escuela estatal- EA, que en la escuela privada- PA.

Las familias de la escuela EA, tienen un fuerte involucramiento en el aprendizaje de sus hijos. En la reunión de padres consultan a los maestros sobre cómo ayudarlos con la comprensión de los contenidos, cómo promover el gusto por la lectura, cómo ayudarlos a practicar Matemática. Frente a este pedido las maestras explican el enfoque metodológico. De todos modos, el compromiso con la educación de los hijos no siempre se traduce en un apoyo a la autoridad del maestro y pueden presentarse enfrentamientos o cuestionamientos.

Estas diferencias entre EA y PA podrían explicarse por una carga laboral menor por parte de las madres¹³, ya que la concurrencia de los niños a escolaridad simple (medio día) supone que alguien se ocupe de su

¹² Posición contraria a los intereses de la política de Margaret Thatcher, que confiaba en el poder parental para estimular una competencia entre las escuelas.

¹³ Mientras que en la escuela PA el 73% de las madres tienen ocupaciones que requieren de estudios superiores y un 15 % declara ser ama de casa, en la escuela EA estos porcentajes son del 47,5 % y 35 % respectivamente. Seguramente que en las familias de PA, la obligación del pago de un arancel mensual alto, también presiona para la salida de las madres al mercado laboral.

cuidado el resto del día. Asimismo, las familias asumen que la escolaridad simple debe complementarse con espacios de aprendizaje fuera de la escuela (realización de tareas escolares, estudio de un idioma, práctica de deporte, participación en talleres de arte) en mayor medida que si sus hijos asistieran a doble escolaridad.

Como afirmamos anteriormente, estas familias se involucran con los procesos de gestión y hacen llegar sus inquietudes a la dirección de la escuela y cuando sus reclamos no pueden ser abordados por quienes tienen a su cargo la conducción, hacen escuchar sus voces en el Distrito escolar y en el Ministerio de Educación. Han elegido la escuela por su nivel académico y están dispuestas a trabajar para sostenerlo, la "lealtad" con la escuela estatal (denominada generalmente "escuela pública") no es una lealtad generalizada hacia estas escuelas sino especialmente enfocada a la que se destaca por su nivel académico. Esta escuela les permite cumplir con un mandato ideológico que los identifica con este tipo de escuelas¹⁴ sin dejar de ofrecer a sus hijos un buen nivel académico. Para estas familias resulta clave movilizarse para evitar el declinamiento de la calidad educativa.

De la misma manera que los maestros de las escuelas de NSE bajo dicen que los padres trabajan mucho y no tienen tiempo de ayudar a sus hijos, este mismo comentario se escucha de los docentes de la escuela PA ya que los padres de sus alumnos en su mayoría son profesionales, trabajan intensamente y, aunque cuentan con los recursos culturales requeridos por la escuela, no siempre se ocupan del seguimiento escolar de sus hijos como lo desean los docentes.

CUADRO 3. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS EN LAS FAMILIAS SEGÚN NSE Y TIPO DE GESTIÓN DE LA ESCUELA

Disponibilidad de recursos	NSE bajo		NSE alto	
	Privado-PB	Estatal-EB	Privado-PA	Estatal –EA
Saberes y cultura general	No disponen de los recursos culturales requeridos por la escuela.		Poseen recursos culturales requeridos por la escuela.	
Tiempo	La carga laboral les impide comprometerse con el seguimiento de la escolaridad y en algunos casos de la crianza adecuada. No disponen del tiempo para apoyar a sus hijos en el aprendizaje. Descansan en el trabajo de la escuela a la que sus hijos asisten durante todo el día.		Disponen del tiempo para apoyar a sus hijos en el aprendizaje. Colaboran en el trabajo de la escuela a la que sus hijos asisten medio día.	

La falta de tiempo por las horas dedicadas al trabajo, une a los padres de NSE alto con los padres de NSE bajo. Aunque con una infraestructura de apoyo y ayuda muy diferente, los docentes de los niños de las escuelas de NSE bajo y de la escuela PA solicitan a los padres que acompañen más el aprendizaje de sus hijos.

Una madre de PB sostiene:

¹⁴ En las entrevistas la "escuela pública" aparece asociada a la calidad educativa de décadas pasadas, a la infancia de los padres que han llegado a ser profesionales reconocidos pero por sobre todo, a la posibilidad de que sus hijos tengan contacto con niños de distintas clases sociales. Esto último se puede concretar en las escuelas estatales de elite ya que el estudio de Narodowski y Andrada (2000: 5) muestra que la relación entre matrícula pública y porcentaje de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) es decididamente positiva para cada uno de los distritos en los que poblacionalmente se subdivide a la Argentina: altos porcentajes de NBI se asocian con porcentajes mayores de matrícula pública y a mayores niveles de NBI, menor oferta de escuelas privadas.

"Nos han convocado a presenciar clases especiales y no han venido padres, vinimos una mamá y yo nada más". Madre PB

La maestra de EB afirma: La participación de los padres no es muy amplia. Están dispuestos a una reunión de padres, si hay un evento especial vienen. Cuando vienen dicen que trabajan hasta las 8 de la noche y dicen que están solos con los chicos y no se pueden acercar. Eso sí se ve, que ni los ven. Ellos llegan a las 8 de la noche y no los ven, me doy cuenta que no miran el cuaderno de comunicaciones. Ellos dicen "yo me estaba acostando y llego mi mamá".

En las escuelas de NSE bajo, a la falta de tiempo se le agrega la carencia de recursos culturales requeridos por la escuela:

"Ahora es diferente de cuando yo iba a la escuela, yo sé dividir, multiplicar, sumar y restar pero después no. A veces me dicen "mamá, no es así, es así". Es todo distinto ahora." Madre PB

Cuando se trata de los niños con dificultades de aprendizaje, los maestros de las escuelas de NSE bajo, parecen tener una expectativa sobre el apoyo familiar no acorde con la posibilidad de los padres. Aunque estos consideren fundamental el aporte de la escuela y valoren el trabajo del maestro, no siempre cuenta con los recursos culturales o de tiempo para dedicarse a incentivar en sus hijos el interés por el trabajo escolar. Uno de los maestros de la escuela EB afirma enfáticamente:

"Apoyo, seguimiento y apoyo. Rehacer las tareas. Yo acostumbro poner al costadito en el cuaderno "rehacer en casa", o... ante las dificultades, en casa, manejarlas en casa, practicar en casa, no queda otra. Práctica, mucha práctica." Maestra EB.

En algunos casos los legajos contienen también información sobre el nivel educativo de los padres, y se consigna en numerosos casos "nivel primario incompleto".

En un cuaderno de comunicados puede leerse:

La maestra escribió: "Noto muy sucio el cuaderno de Lautaro, debería cuidar más su cuaderno"

"Gracias Señor ya able con el"

"Señor. Lautaro esta medio ajitado. Que no Realice Ed Fílica. lleva certificado de la neumonologo, cualquier cosa me llaman al celu. Gracias.

Más adelante escribe: "Se quejó varias veces de dolor de muelas"

La madre responde: "Señor Lautaro me conto. El sigue con el tratamiento del dentista; El martes tiene que volber al dentista.

Gracias.

Firma"

"Señor Lautaro estuvo un poco ajitado todo el domingo no puede hacer ginacia cualquier cosa me llama".

La maestra escribe: "Necesito que me cuentes en qué quedó el llevar a Lautaro al especialista (psicólogo-psicopedagogo). Observo un retroceso en su escritura. Si querés podés venir a charlar el jueves de 11 a 12 hs".

La madre responde: "Señor primero tengo que hacer unas reuniones con otros padres, y los sicologo son 5 martes y de hay van a evaluar si Lautaro necesita cicologo.

Pero Ahora yo trabajo mucho no tengo tiempo voy aver cómo arreglo para poder concurrir a las reuniones".

En este caso, se podría afirmar con Anderson (2002) que cuando los padres no comparten la cultura profesional (y de clase media) de la escuela, es pertinente preguntarse si es factible que se produzca participación auténtica de las familias. Sobre todo cuando se espera que participen de una cultura en la que el valor de cambio de su capital cultural es percibido como menor.

4. CONCLUSIONES

Como afirmamos al comienzo del trabajo, el contrato implícito que se establece entre la familia y la escuela se remonta al origen mismo de la institución escolar y acompaña su desarrollo y sus transformaciones. En la actualidad, se requiere que dicho vínculo refuerce la posibilidad de contribuir con la mejora de la escuela y que los distintos actores que conforman la comunidad educativa se comprometan con la calidad de sus procesos.

Sin lugar a dudas el ejercicio de la voz por parte de las familias es un recurso importante para participar en la mejora del funcionamiento escolar pero también observamos que en escuelas que sufren los mismos problemas, por ej. la inestabilidad de los directores en sus cargos de EA y EB, el nivel socioeconómico de las familias condiciona la forma de movilizarse y actuar para la resolución de la dificultad.

También pudimos analizar que en las escuelas de NSE bajo los padres tienen menos posibilidades de realizar un acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos y frecuentemente los docentes esperan de las familias más de lo que deberían esperar para apoyar el progreso de los niños. En estas escuelas los maestros suelen quejarse de falencias de los padres en su rol de crianza, que implica la provisión de condiciones que permiten al niño asistir a la escuela o tener un acompañamiento adecuado en el proceso de aprendizaje. Aunque esto no es privativo de las familias de NSE bajo sino que esta carencia se observa también en niños de familias de la escuela PA (privada de NSE alto), que no disponen de tiempo por sobrecarga laboral.

Las familias de la escuela EA (estatal de NSE alto) son las que muestran una participación mayor en el apoyo al aprendizaje. El compromiso con el seguimiento del aprendizaje de sus hijos podría vincularse con la disponibilidad de capital cultural, con las altas expectativas de ingreso a escuelas secundarias prestigiosas y con una menor carga laboral de las madres, que a la vez se establece como causa o como efecto de la concurrencia de sus hijos a una escuela de escolaridad simple.

Si analizamos a los padres como agentes con poder de decisión, la comparación de las escuelas estatales y privadas nos muestra que si bien en estas últimas pueden existir estructuras para canalizar las inquietudes de los padres e integrarlos a la vida institucional, esto no genera mayor poder para la toma de decisiones. La categoría de padre- cliente, que se refuerza por el pago de una cuota mensual que sostiene las escuelas, no otorga mayor poder a las familias, la participación es acotada y con mayores restricciones que en las escuelas estatales. La posición privilegiada que ocupa la escuela PA en el mercado restringe la participación crítica de las familias.

Los niveles de disconformidad tienen en todas las escuelas un límite generado por alguna ventaja que la escuela ofrece a las familias. A cada una según sus parámetros. Incluso en el caso de la escuela que presenta las mayores restricciones edilicias y problemas en la estabilidad de su equipo de conducción, los padres encuentran la posibilidad de que sus hijos reciban atención durante la doble jornada escolar que además incluye el desayuno, el almuerzo y el refuerzo de merienda.

Como afirma Anderson (2002), las escuelas son lugares de constante lucha política y cultural: educadores, padres y administradores luchan unos con otros por los recursos, los compromisos ideológicos y el significado de la escuela. No parece que sea fructífero insistir en una mayor participación de las familias sin tener en cuenta las posibilidades que brinda cada contexto. Para el aumento de la calidad y la equidad educativa es necesario convocar a todos los actores de la comunidad más amplia a la que pertenece la escuela. En los sectores más vulnerables depender solo del esfuerzo de las familias puede generar nuevamente inequidad.

La complejidad y los matices que toman los procesos de participación de los padres y la actualización que cada institución hace de la alianza, tienen que ser tenidos en cuenta por quienes intentan promover la participación de las familias en la escuela como reaseguro de su mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación en: Narodowski, M. (comp.) *Nuevas tendencias en política educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo en *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).
- Carro, S. et al (1996). Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. *Propuesta Educativa*, 7(14).
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Del Cueto, C. (2002). Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias. UNSAM. Tesis de Maestría. S/E.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Ezpeleta, J. (1996). Participación social, ¿en qué escuela? en *Revista Propuesta Educativa*, 7(14), pp. 48-52.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Unesco.
- Fernández Aguerre, T. (2004). De las "escuelas eficaces" a las reformas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22(65), pp. 377-408.
- Frigerio, G. (1992). *Cara y Ceca de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Troquel.
- González Ávila, M. (2010). Aspectos éticos de la investigación cualitativa en <http://www.oei.es/salactsi/mgonzalez5.htm>, Consultado: enero de 2010.
- Grace, G. (2007). *Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas*. Buenos Aires: Educa-Santillana.
- Hirschman, A. (1989). *Enfoques alternativos sobre la sociedad de mercados y otros ensayos recientes*. México: FCE.

- Keyes, M. y Gregg, S. (2001). *School- Community Connections: a Literature Review*. Washington: Office of Educational Research and Improvement: DC.
- López C, M. M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Doc. N° 35. PREAL.
- Martinello, M. (1999). Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America. *Development Discussion Paper No. 709*. Boston: Harvard University.
- Murillo, J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Narodowski, M. y Andrada M. (2000). Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino. *Doc. de trabajo, 36*. Buenos Aires:CEDI.
- Narodowski, M., Nores, M. y Andrada M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica.
- Narodowski, M. y Carriego, C. (2006) La escuela frente al límite y los límites de la escuela, en: Héctor Fabio Ospina (comp.), *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)*. Santiago de Chile: Fondo de investigaciones Educativas- PREAL.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa en Terigi (comp.) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zanelli, N y Carriego, C. (2007). La escuela y la atención a la "familia-cliente". *Revista Novedades Educativas*, 201, pp. 4-6.



EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS SOBRE LA VISIÓN DE EXPERTOS EDUCATIVOS

Francisco Santana Armas y Rosa M^a de la Guardia Romero

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art4.pdf>

Fecha de recepción: 8 de diciembre de 2009
Fecha de dictaminación: 11 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 11 de febrero de 2010



La investigación que se presenta, parte de una más amplia, donde se pretendía estudiar la opinión de expertos en el ámbito de las políticas de evaluación sobre diferentes dimensiones de dichas políticas. Estas dimensiones eran las siguientes:

- La concepción de Calidad que se tiene sobre el sistema educativo.
- Las Funciones y Objetivos de la Evaluación Institucional.
- La Valoración sobre los Aspectos Positivos y Negativos de la Evaluación Institucional.
- Y, el Papel de los Agentes Educativos: Administración, Expertos, Familia y Alumnado, y por último, Profesorado.

En este trabajo sólo se va a presentar, los resultados de la opinión de dichos expertos en relación al papel que juega la Familia con respecto a las políticas de evaluación institucional del sistema educativo. Para ello, haremos un breve análisis inicial sobre las características peculiares de las políticas educativas actuales y posteriormente se presentarán los resultados de esta parte de la investigación.

1. LA FAMILIA Y SU PAPEL COMO AGENTE EDUCATIVO

La instauración de políticas destinadas a evaluar de manera sistemática el rendimiento académico de los sistemas educativos nacionales es una herramienta más en manos de las sociedades para poder "oír" el estado de los mismos. Es obvio decir que la observación del estado de los sistemas educativos tiene una visión fragmentada, mediada por diversos intereses, limitada por aspectos políticos e ideológicos, condicionada por cuestiones de carácter económico. En esta visión de los resultados de los sistemas educativos ha propiciado un papel esencial y determinante las políticas de evaluación institucional. Los informes PISA son un claro ejemplo de la repercusión social y mediática que para los Estados tienen sus resultados y conclusiones.

La consolidación de este tipo de evaluaciones supone igualmente una redefinición del papel de los agentes educativos e incluso un cuestionamiento de su papel con respecto a sus funciones en los sistemas educativos nacionales.

Por un lado el profesorado se encuentra en la tesitura de ser el principal agente formador de aquellos a los que se les mide sus competencias y conocimientos. Por ello la visión fragmentada de la que antes hablábamos presiona a los docentes en pos de atribuirles ciertas responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y por otro, siendo el más importante para el caso que nos ocupa, las familias observan de manera general el estado del sistema educativo en el que sus hijos e hijas se encuentran. Es obvio pensar que su interés es claramente particular, en el sentido de que su preocupación se ciñe fundamentalmente a una visión individual del rendimiento educativo de sus hijos e hijas. Pero si pensáramos en una visión de carácter más general, en una implicación real de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ¿qué papel podrían tener las familias en la implantación de las políticas de evaluación institucional de los sistemas educativos?

En principio, las familias se convierten en uno de los agentes que tienen una especial importancia en los procesos de legitimación de las políticas educativas. De hecho, se les ofrece cauces de participación formales en los Consejos Escolares con el objetivo de que las decisiones sean de carácter colegiado entre

el profesorado y las propias familias. Aún así estas estrategias no parecen confirmar que se lleven a cabo desde una verdadera cultura participativa y democrática, es más algunos estudios constatan que se alejan de esa perspectiva (De la Guardia y Santana, 2003). Así, se puede observar que existen tres grandes contextos en los que se observa el nivel de participación de las familias (Gil Villa, 1995):

- Contexto Político, supone intervenir en la gestión a través de los Consejos Escolares.
- Contexto Académico, implicación en las actividades en el aula o en aquello que esté relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Y por último, Contexto Comunitario, relacionado éste con las actividades extraescolares.

Pues bien, el estudio de De la Guardia y Santana (2003), antes mencionado, confirmaba que es precisamente el último contexto en el que los padres y madres más ejercen el sentido de la participación, mientras que en el académico parecen limitar su participación a cuestiones secundarias y nunca relacionadas con las tomas de decisiones. Igualmente en el político, su actividad participativa se centra en ser representantes de las familias en el Consejo Escolar.

A este análisis, hay que atribuirle ahora una especial importancia a cómo contribuye, si es que lo hace, la puesta en práctica de las políticas de evaluación institucional antes mencionada, a la participación de las familias en los sistemas educativos.

Para ello y de forma global, habría que darle especial relevancia a los procesos de mercantilización de la educación y su relación con la priorización del rendimiento académico en las políticas educativas por encima de los denominados procesos educativos. Atendiendo a esto, si los centros educativos están cada vez más presionados en la búsqueda de objetivos no determinados por sus realidades internas sino por las presiones externas del mercado, cabría pensar que la toma de decisiones pierde su carácter democrático y fortalece una perspectiva más administrativa. La eficacia entendida como pre-diseño de la consecución de unos determinados objetivos preestablecidos por la autoridad central y por el mercado toman protagonismo frente a una visión que centra más sus actuaciones en revitalizar los organismos democráticos de participación. Es más, la necesidad de rendir cuentas de manera inmediata y corto "placista" no caza adecuadamente con una visión participativa y contextualizada de lo educativo, en ocasiones acusada de lenta e ineficaz. En este sentido, se desvanece por tanto entender que las familias pueden tener una función coeducativa junto con la propia institución escolar, siendo más un mero observador externo del proceso. Así las familias se alejan del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que potencia una visión clientelar de las familias (Santana, Jiménez y De la Guardia, 2005) lo que puede reformular la función de los padres y madres:

"Mientras que, en el pasado, las discusiones sobre los padres y las escuelas se centraban en la forma de cumplir éstos sus funciones como coeducadores, el discurso que utiliza gran parte del pensamiento contemporáneo destaca cada vez más la obligación de las escuelas de cumplir sus obligaciones con los padres." (Whitty, Power y Halpin, 1999:134).

Atendiendo a estos planteamientos, brevemente analizados, es donde se configura la investigación que aquí se presenta. Esto es, qué papel les confieren a las familias, aquellos expertos que participan, diseñan o gestionan, o han gestionado, procesos en torno a las políticas de evaluación institucional del sistema educativo. A continuación detallamos las características de la investigación y los principales resultados de la misma.

2. DATOS GENERALES DEL ESTUDIO

2.1. Metodología

Para el desarrollo de este estudio se utilizó el Método Delphi, que ofrece la opción de ir trabajando por etapas diferentes a través de la coordinación del investigador con la introducción de unos tópicos o temas que favorecían la intervención y opiniones de los expertos. Casi la totalidad de la investigación se hizo a través del correo electrónico, si bien, en dos ocasiones las primeras entrevistas se hicieron a través de grabación.

Este método favoreció la interacción “virtual” entre los expertos, conociendo las opiniones de cada uno de ellos. A la postre, la metodología Delphi (Landeta, 2002) posibilitó la ordenación de las etapas y en cierta medida, lo que hemos dado en llamar, también, un “grupo de discusión virtual”, con las limitaciones y ventajas que el contacto a través de correo electrónico supone.

Se creyó que dicho método era el mejor adaptado a las circunstancias de esta investigación, fundamentalmente por las siguientes razones:

- Facilitaba el trabajo con los expertos a través del correo electrónico.
- Propiciaba una coordinación permanente entre los expertos y el investigador antes dudas o problemas que pudieran surgir.
- Garantizaba el anonimato de los expertos.
- Se posibilitaba dar información previa de manera rápida antes de cada ronda de preguntas.

Utilizando esta metodología se realizando dos rondas de preguntas. En una primera etapa se confeccionó una Entrevista de Modalidad Abierta, donde se hizo un análisis de contenido de las respuestas emitidas. Y en una segunda etapa un Cuestionario que recogía las ideas emitidas en la primera entrevista para tratar de averiguar el grado de acuerdo y desacuerdo de los expertos.

2.2. Informantes

La muestra de nuestra investigación se ha realizado a través de un Muestreo Probabilístico e Intencional donde los criterios generales de selección que se prefijaron para el grupo de expertos fueron los siguientes:

- Perfiles: Tener entre sus líneas de investigación cuestiones relativas a la evaluación institucional contrastadas a través de publicaciones en revistas o libros, comunicaciones a congresos, etc. Participación en comités científicos u organismos relacionados con la evaluación institucional. Haber ostentado o estar ostentando cargos institucionales en organismos relacionados con la evaluación institucional.
- Localización: Se pretendía que fueran expertos de buena parte del ámbito español si bien se intentó con especial interés la participación activa de expertos situados en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Especialización: Intentar representar a distintas disciplinas científicas, especialmente desde la economía, pedagogía, sociología y psicología.

Con respecto a los contactos establecidos, se intentó ampliar al máximo el ámbito territorial. Se contactó aproximadamente con 50 expertos a través de correo electrónico. De entre los 50 contestaron positivamente 16 personas y de entre las 16 personas hubo una mortandad a lo largo del proceso de 6 personas. Finalmente contábamos con 10 expertos.

El perfil definitivo fue el siguiente:

- Por Zona Geográfica: 7 expertos de Canarias, 2 de Cataluña y 1 de Valencia.
- Por Profesión: Inspectores de Educación y Profesorado Universitario.
- Relación con la Evaluación Institucional: miembros de Comités Científicos, autores-directores de trabajos sobre indicadores educativos o proyectos de evaluación institucional, responsables y ex-responsables políticos en el ámbito educativo, directores y ex-directores de institutos de evaluación.
- Áreas de Conocimiento: Didáctica, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Educación Comparada, Economía de la Educación.

2.3. Técnicas de recogida de datos y análisis

Se realizaron, dentro del Método Delphi, 2 Rondas de Preguntas que a continuación se detallan:

2.3.1. 1ª Ronda: Formulación de Preguntas de Modalidad Abierta

Esta fase consistió en la confección de un Cuestionario de Opinión con Preguntas de Modalidad Abierta sobre el papel de la evaluación institucional en el sistema educativo. El objetivo era acercarnos, en líneas generales, a los elementos que se pensaban eran centrales en relación a las políticas de evaluación en el Sistema Educativo. La idea era entresacar opiniones sobre las siguientes dimensiones:

- La concepción de Calidad que se tiene sobre el sistema educativo.
- Las Funciones y Objetivos de la Evaluación Institucional.
- La Valoración sobre los Aspectos Positivos y Negativos de la Evaluación Institucional.
- Y, el Papel de los Agentes Educativos: Administración, Expertos, Familia, Alumnado, y por último, Profesorado.

En el trabajo que aquí se presenta nos centraremos exclusivamente en el Papel de las Familias.

2.3.2. 2ª Ronda: Formulación de Entrevista Abierta Semiestructurada y Análisis de Contenido

Una vez respondido dicho cuestionario, se seleccionaron, con el propósito de hacer una síntesis y evitar repeticiones de ideas, frases literales que recogían fielmente las opiniones dadas sobre las diferentes dimensiones. Este resumen se envió a los expertos. Posteriormente, y utilizando las frases seleccionadas se realizó una Entrevista Abierta Semiestructurada. Con esta técnica se trataba de averiguar el Grado de Acuerdo que los expertos tenían, en una Escala de 1 a 5 sobre las frases escogidas. Al ser una muestra limitada, 10 expertos, se entendía que serían más relevante los posicionamientos que se sitúen, mayoritariamente, en los extremos de un lado u otro de la escala.

De estas mismas frases se realizó un Análisis de Contenido. Cada una de las dimensiones, antes mencionadas, contaba con sus respectivas categorías y subcategorías.

A continuación se presenta un cuadro con las subcategorías creadas y sus respectivas definiciones, a través del análisis de contenido, entresacadas de las frases respondidas por los expertos en relación al papel de las familias con respecto a las políticas de evaluación institucional:

CUADRO 1. DEFINICIÓN DE SUBCATEGORÍAS SOBRE EL PAPEL DE LAS FAMILIAS

Participación:	Frases que suponen grados de implicación en torno a los procesos de evaluación.
Receptor de información:	Definen los grados de acceso a la información y/o a tener conocimiento de lo que se hace.
Control	Se define en torno a los grados de exigencia de los agentes, incluso podríamos denominarlos de rendición de cuentas hacia los mismos.

2.4. Resultados e interpretación de los mismos

TABLA 1A. CATEGORÍA Y RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LAS OPINIONES SOBRE EL PAPEL DE LAS FAMILIAS

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Frases de Expertos	Grado de Acuerdo	
PAPEL DE LOS AGENTES	FAMILIA	PARTICIPACION	1. A la hora de decidir para qué evaluar, porqué, qué, etc. en el ámbito del debate político del que hablaba antes, pues lógicamente no es lo mismo que esté solo la administración tomando esas decisiones que esté el profesorado, las familias, el alumnado, etc.	2,3,4,5	1,3,1,5
			Total	10	
			2. A las familias y los alumnos se les ha de implicar en el proceso, pidiendo su participación directa en lo que fuera necesario (facilitación de datos, opiniones, etc.) y luego también en la determinación y aplicación de las medidas correctivas u optimizadoras que se deban aplicar.	2,3,4,5	2,3,3,2
			Total	10	
			3. Conforme nos vamos acercando más a la práctica, el papel de las familias, del alumnado, a niveles de centro y de aula, si ahí no se da una plena participación a estos sectores, dudo mucho que se pueda llevar a cabo alguna política de evaluación relevante.	1,2,3,4,5	1,1,2,2,4
			Total	10	
			6. Deberían estar presentes en los foros donde se deciden las políticas evaluadoras que se van a llevar cabo.	1,2,3,4,5	1,1,1,4,3
			Total	10	
			7. Estos dos agentes deberán tener un papel de menor intensidad que el propio profesorado en quien recae principalmente el proceso educativo.	1,2,3,4,5	4,1,2,1,2
			Total	10	
			8. Hacerlos partícipes del proceso de evaluación, como parte de la comunidad educativa, tanto en la elaboración de los criterios como en la valoración de los resultados.	2,3,4,5	1,3,1,5
			Total	10	
			9. Ir arrinconando al alumnado y a las familias en ámbitos decisionales restringidos no me parece buena idea. Tiene que jugar un papel decisivo, tanto en la concepción de la política como en la interpretación y difusión de los resultados de la evaluación.	2,3,4,5	1,1,4,4
			Total	10	
			11. Que apoyen dinámicas de cambio.	1,2,4,5	1,1,4,4
			Total	10	
			16. Son informadores cualificados del proceso.	1,2,3,4,5	1,2,3,3,4
			Total	10	
17. Son partícipes de los cambios que la evaluación proponga.	3,4,5	2,4,4			
Total	10				
18. Su participación en el ámbito estatal, de C.A. e institucional se deberá canalizar a través de sus organizaciones de padres/madres y de alumnos correspondientes a esos niveles de decisión	1,2,3,4,5	1,2,3,1,3			
Total	10				

**TABLA 1B. CATEGORÍA Y RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LAS OPINIONES SOBRE EL PAPEL DE LAS FAMILIAS
 (CONTINUACIÓN)**

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Frases de Expertos	Grado de Acuerdo		
PAPEL DE LOS AGENTES	FAMILIA	RECEPTOR DE INFORMACIÓN	4. Conocer los diseños y propuestas de evaluación, tanto internas como externas	1,3,4,5	1,3,2,2	
			Total	8		
			5. Deben participar aunque no considero que los padres deban participar en proyectos de sistemas de indicadores del sistema educativo, pero son fundamentales en la evaluación de centros en donde sus opiniones aportan información imprescindible para una evaluación comprensiva, participativa y corresponsable.	2,3,4,5	1,2,2,5	
			Total	10		
			10. Las familias y los alumnos –siempre que su edad se lo permita- tienen el derecho a ser informadas de manera clara y amplia respecto a los propósitos de la evaluación así como respecto a los resultados de la misma, tanto del conjunto del sistema como de las instituciones a las cuales asisten sus hijos.	4,5	2,8	
			Total	10		
	CONTROL			13. Que reciban información y apoyen la transparencia.	2,3,5	1,2,7
				Total	10	
				15. Son destinatarios de los análisis y conclusiones.	3,4,5	3,2,5
				Total	10	
			12. Que compensen el efecto de vaivén de las políticas de evaluación exigiendo compromisos y recursos para un proceso permanentemente abierto y riguroso de valoración del sistema, audiencia y auditoría pública.	1,3,4,5	1,3,2,4	
			Total	10		
			14. Son coevaluadores de los procesos analizados, como usuarios.	2,3,4,5	1,5,1,3	
			Total	10		

Atendiendo a los datos, la prelación de las subcategorías relacionadas con 18 frases en relación al papel de las Familias con respecto a las políticas de evaluación sería la siguiente:

- 1° Participación: 11 frases.
- 2° Receptor de Información: 6 frases.
- 3° Control: 2 frases.

Teniendo en cuenta dicha clasificación, se podría decir que en relación al contenido de las 18 frases prima una perspectiva, fundamentalmente, participativa y de receptores de información, otra cuestión será ver a qué tipo de participación nos estamos refiriendo. En cambio, la idea de Control es de mucha menor intensidad, se pudiera decir, observando estos criterios, que el nivel de exigencia y supervisión está en parte restringido.

Existe para el grupo de expertos de nuestra muestra un mayor consenso en cuatro ítems de los aquí enunciados. Ítems que están relacionados, uno con la Participación y dos con ser Receptor de Información. Así la frase número 2, al hablar de participación, comenta que A las familias y los alumnos se les ha de implicar en el proceso, pidiendo su participación directa en lo que fuera necesario (facilitación de datos, opiniones, etc.) y luego también en la determinación y aplicación de las medidas correctivas u optimizadoras que se deban aplicar. Ninguno de los 10 expertos se muestra en desacuerdo con dicha frase. 9 responden con los valores más altos del grado de acuerdo y sólo 1 no se pronuncia claramente. Así existe un amplio consenso entre los expertos en que las Familias tienen que dar información y dar su opinión sobre las medidas a tomar para corregir, digámoslo así, las disfunciones

detectadas. Por otro lado, con respecto a la subcategoría de Receptor de Información, existe un importante consenso en las frases número 10 y número 13. La primera habla de que Las familias y los alumnos –siempre que su edad se lo permita- tienen el derecho a ser informadas de manera clara y amplia respecto a los propósitos de la evaluación así como respecto a los resultados de la misma, tanto del conjunto del sistema como de las instituciones a las cuales asisten sus hijos. Con esta opinión los 10 expertos responden con el acuerdo, y la mayoría de ellos, 8 concretamente, con el totalmente de acuerdo. En la segunda frase, aquí mencionada, se comenta Que reciban información y apoyen la transparencia, donde nuevamente 9 expertos se sitúan entre los valores más altos del nivel de acuerdo y sólo 1 se muestra indeciso al responder con el valor medio de la escala. Por tanto, es evidente que el papel primordial de las Familias es la de recibir información suficientemente clara y transparente para que conozcan adecuadamente el estado del sistema educativo y que su participación fundamental se centra en dar información y opinión sobre diferentes cuestiones referidas al sistema educativo.

Igualmente existe un amplio consenso, aunque en menor medida que los anteriores, en la frase número 17. En ésta se dice que Son partícipes de los cambios que la evaluación proponga, esto es 8 expertos se muestran bastante o totalmente de acuerdo en que las Familias participen a posteriori de los cambios que la evaluación desarrolle, mientras 2 expertos se muestran indecisos. En este caso, con esta opinión se alejan de una perspectiva de participación más directa en las políticas de evaluación, si bien, siguiendo esta idea, tendrán capacidad de acción una vez se ejecuten los procesos de evaluación y posteriormente produzcan los cambios necesarios. Se puede decir, por tanto, que fundamentalmente el consenso entre los expertos se muestra en aquellos ítems donde se potencia una perspectiva de las Familias como informadores privilegiados y como receptores de información, también privilegiados, de los resultados de la evaluación. Veremos en los siguientes párrafos como este consenso se desintegra cuando a las Familias se les atribuye papeles más activos en la puesta en práctica de las políticas de evaluación.

Sólo se observan ciertas diferencias entre los expertos en dos ítems que están relacionados con la Participación. En la frase número 7 se comenta que Estos dos agentes (se refieren aquí también al alumnado) deberán tener un papel de menor intensidad que el propio profesorado en quien recae principalmente el proceso educativo, donde 3 expertos se muestran de acuerdo, 2 no se pronuncian y del resto, 4 muestran su total desacuerdo y 1 su bastante desacuerdo. Tenemos por tanto algunas discrepancias entre nuestra muestra sobre el nivel de intensidad de la participación entre las Familias, por una parte, y el Profesorado, por otro. Aunque la mitad de nuestros expertos creen que las Familias no tienen porque tener un papel menor que el Profesorado.

La otra frase donde se apunta ciertas discrepancias es en la número 18. Aquí se dice que Su participación en el ámbito estatal, de C.A. e institucional se deberá canalizar a través de sus organizaciones de padres/madres y de alumnos correspondientes a esos niveles de decisión. No existe consenso entre los expertos sobre cómo se canaliza la participación de estos agentes. De hecho 3 se muestran en desacuerdo, otros 4 se muestran de acuerdo y por último 3 no se pronuncian claramente. La posición del desacuerdo se pudiera interpretar en que no sólo la participación de las familias se debe hacer a través de sus organizaciones representativas sino también facilitar dicha implicación de manera directa.

Igualmente, se puede hablar de ciertas diferencias, aunque aparentemente menos acentuadas, en la frase número 9, referida también a cuestiones relacionadas con la Participación. Se dice que Ir arrinconando al alumnado y a las familias en ámbitos decisionales restringidos no me parece buena idea. Tiene que jugar un papel decisivo, tanto en la concepción de la política como en la interpretación y difusión de los resultados de la evaluación, en cierto sentido el contenido de esta frase puede estar relacionado con la

frase número 18 antes comentada. Los desacuerdos de ésta se pueden deber realmente a que se piense que las organizaciones representativas puedan restringir los ámbitos de decisión de las Familias. En cualquier caso, la frase número 9 no sólo habla de esa restricción sino que dichos agentes deben tener un papel decisivo en la concepción de la política, donde, por tanto, el nivel de implicación es verdaderamente importante. Pues bien, antes de ver si existe cierta relación entre las respuestas de las dos frases, hay que observar los resultados de esta frase donde 5 expertos se muestran bastante o totalmente de acuerdo, 2 se muestran bastante en desacuerdo y por último 3 se muestran indecisos o no se pronuncian. Es obvio que el nivel de acuerdo entre los expertos no es muy alto, si bien la mitad de ellos parece tener claro que a las Familias hay que posibilitarles canales de participación amplios, tan amplios como para que sea posible que participen, insistimos en esto, en la concepción de la política, así como en la interpretación y difusión de los resultados, tarea esta última, habitualmente, sobre todo la de interpretar, realizada por los expertos y políticos.

Con respecto a las dos frases que se han relacionado con el Control, encontramos menos diferencias pero no grandes acuerdos. Por ejemplo la frase número 12 habla de Que compensen el efecto de vaivén de las políticas de evaluación exigiendo compromisos y recursos para un proceso permanentemente abierto y riguroso de valoración del sistema, audiencia y auditoría pública. Existe un nivel de acuerdo entre los expertos escaso. 6 expertos se manifiestan bastante o totalmente de acuerdo, mientras que 1 muestra su total desacuerdo y otros 3 no se pronuncian. Por tanto, para una mayoría relativa de expertos, las Familias deben exigir compromisos y recursos para garantizar un proceso de evaluación del sistema adecuado lo que implica un cierto nivel de control y de rendición de cuentas ante esas políticas.

Con respecto a la frase número 14, relacionada también con el Control, se habla de que las Familias Son coevaluadores de los procesos analizados, como usuarios. Desde esta perspectiva de usuarios de un servicio son también capaces de valorar los procesos educativos, aunque la mitad de los expertos, 5, se muestran indecisos y no se pronuncian claramente al respecto posicionándose en el valor medio de la escala. En cambio, 4 están bastante o totalmente de acuerdo, mientras que 1 se muestra bastante en desacuerdo. ¿Produce esa indecisión, duda o no pronunciamiento el concepto de coevaluadores? Cuando hablamos de coevaluadores, les estamos atribuyendo una misión, fundamentalmente a las Familias, similar a la función que hasta ahora tiene fundamentalmente la administración a través de las instituciones de evaluación, puede ser probable que para algunos expertos dicha función sea excesiva y produzca dudas. Igualmente es interesante observar el concepto de usuarios que habitualmente se diferencia del de clientes. De ahí quizás a un usuario desde la óptica de un servicio público tenga una consideración de mayor capacidad de acción dentro de ese servicio, mientras que el de cliente se aleja de esa perspectiva, pues siendo una noción procedente de las relaciones privadas y comerciales, su nivel de exigencia es alto pero en ningún caso participa para evaluar el proceso sino fundamentalmente el producto. Se pudiera afirmar, por tanto, que siguiendo este razonamiento, existen dudas para nuestra muestra también sobre esta perspectiva ante el papel que se le puede atribuir a las Familias. En cualquier caso es paradójico observar el importante consenso al que nuestros expertos llegaron con la frase número 2 y las evidentes dudas en este ítem número 14.

3. CONCLUSIONES

En cierto sentido, podemos constatar que el grado de participación de las familias en el ámbito del auge actualmente existente con respecto a las políticas de evaluación es cuando menos difusa.

Así parece desligarse el concepto de participación en la toma de decisiones del concepto de participación en cuanto dar información sobre la percepción de la realidad del sistema educativo. Una vez más, se aleja a la familia en torno a estas nuevas estrategias de evaluación del sistema de ser codecisores de cambios, pero sí de ser capaz de influir en torno a la información que den para que otros tomen esas decisiones. De igual manera, el papel de receptor de información, es aquí fundamental. Con las políticas de evaluación institucional se cumple la máxima sobre la idea de la rendición de cuentas, en este caso, esta parece ser la perspectiva legitimadora que deben jugar las familias con respecto a los resultados del sistema educativo. Pero insistimos, luego el ámbito de las decisiones pasa al terreno de lo individual, esto es a buscar que el sistema educativo dé un mejor servicio, pero esas decisiones son tomadas, gestionadas y diseñadas en otro ámbito superior. De hecho parece existir un menor consenso sobre el papel coevaluador de las familias, en tanto que éstas tomen decisiones también en torno al diseño y gestión del mismo. En cualquier caso sí es de resaltar como la muestra parece capacitar el mismo nivel de participación a las familias y al profesorado.

La característica difusa que imprime las políticas de evaluación institucional a una participación más activa de las familias es una cuestión que deberá ser tenida en cuenta en los años venideros. Si bien es importante que dichas políticas sean capaces de dar cuenta del estado del sistema educativo, no es menos cierto que se corra el riesgo de supeditar los cambios del sistema en torno a la satisfacción individual de cada una de las familias con respecto al rendimiento, obviando que posiblemente en la mayoría de los casos, el proceso de enseñanza-aprendizaje será mucho más positivo si finalmente en torno a ese proceso el alumnado ve el reflejo de que sus familias son un agente educativo integrado durante su trayectoria escolar no sólo como un cliente sino un miembro más del proceso formativo.

La rendición de cuentas justifica la intervención y el control de la administración, una característica a nuestro entender que refuerza el carácter burocrático de la administración que es la del control de aquella que presuntamente intenta descentralizar. En el caso español particularmente, se refuerzan estos mecanismos de dirección aunque de manera indirecta (Ball, 1998:112), donde el control estatal se potencia en detrimento del control profesional y por su puesto del control de las familias.

La necesidad de medir datos específicos, concretos, "objetivos" puede lastrar aquellos aspectos de carácter participativo. La evaluación, utilizada como instrumento político pudiera coartar la autonomía, porque su forma de actuar impregna el modelo organizativo por completo. Las políticas de evaluación actuales forman parte, por tanto, de una primera arista de control y gestión de la administración, que impone medidas claras, técnicamente justificadas y legitimadas, en un contexto político económico y social donde prima la competencia.

Desde la otra arista, está la posibilidad de cogestionar y codecidir de los agentes educativos no sólo el profesorado, sino también las familias. Pero ante esta posibilidad, levita una visión clientelar pues confunde la democracia con la elección (Anderson, 2002). En este sentido de familia-cliente sólo se reconoce la relación familia-educación-hijo-resultado educativo. La participación aquí, o mejor su implicación, es la de esperar un dato, un resultado final, independientemente de otros factores colaterales que rodean el proceso.

En suma, las políticas de evaluación institucional de los sistemas educativos sin duda ayudan a clarificar la situación de los mimos pero también pueden condicionar los procesos cotidianos de los centros educativos y entre ellos el papel de las familias, cuestión ésta de especial importancia si queremos efectivamente mejorar la calidad del sistema público de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G.L. (2002). Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en la educación. En Narodowski y otros (ed.) *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Ed. Granica.
- Ball, S.J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(32), pp.119-330.
- De la Guardia, R.M. y Santana, F. (2003). Alternativas de mejora de la calidad de la participación educativa de las familias. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de AIFREF-EUSARF 2003: "El buen trato en las diferentes culturas"*, 9-12 Abril Leuven-Bélgica.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- House, E.R. (1993). *Professional evaluation: social impact and political consequences*. California: Sage Publications.
- Landeta, J. (2002). *El método delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Madrid: Ariel.
- Santana, F., Jiménez, M. y De la Guardia, R.M. (2005). De la democracia participativa a la democracia de consumidores: el papel de las familias como agente educativo. *Revista Témpora*, n^o extraordinario, pp. 219-240.
- Whitty, G; Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata/Paideia.



ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES MEDIANTE LA VISIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA

Juan Manuel Trujillo Torres y María Pilar Cáceres Reche

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art5.pdf>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2009
Fecha de dictaminación: 17 de enero de 2010
Fecha de segundo envío: 25 de enero de 2010
Fecha de aceptación: 18 de febrero de 2010



Nos encontramos en un momento en el que la gestión del conocimiento y el control organizativo, en una Sociedad global como la nuestra, pertenece y ha de pertenecer al colectivo de usuarios. Así se demuestra, por ejemplo, en los procesos organizativos de la Internet, en la que los usuarios reciben información pero también la crean, acceden al conocimiento pero lo comparten y finalmente hacen circular en red todo ello desde un cambio de actitud para cambiar y mejorar el mundo. Las redes están facilitando enormemente dichas posibilidades y se encuentran incardinadas como base en procesos de mejora de calidad de instituciones educativas entre otras. Con ello, la complejidad propia de la tecnología está desapareciendo en beneficio de los datos y el usuario final. En definitiva, permisibilidad manifiesta para la expresión del usuario confiriéndole autonomía e inteligencia en base a una "arquitectura" de la participación. Desde esta perspectiva, la organización educativa, debe promover y hacer uso adecuado de estas posibilidades y formas de actuación en aras de mejorar la propia institución y las relaciones consecuentes entre las personas que la conforman.

Se abren nuevos escenarios, nuevas formas, diferentes alternativas para la participación y la relación, nuevas estructuras para el desarrollo del comercio y el trabajo y en definitiva nuevas reglas en torno a un necesario cambio de actitud innovadora y comprometida. Y todo ello en base a un protagonismo ejemplar del usuario que se convierte en actor activo, participativo y colaborativo y sin el cual las organizaciones tienen poco sentido de funcionamiento. Ahora la web y consecuentemente el resto de organizaciones entre las que se encuentran las educativas, afirman Pisani y Piotet (2009), pertenecen a los que la utilizan...en ambos sentidos: para recibir y para crear, para acceder a la información y compartirla, para hacerla circular. Los usuarios le dan forma y la utilizan a su vez para cambiar el mundo. Este cambio de práctica (no de herramienta) está en el centro de la evolución actual, que es la que tenemos que comprender hoy.

Estos mismos autores hablan de "alquimia de las multitudes" al referirse a la inteligencia colectiva y afirman: el fenómeno, apasionante, estimulante y prometedor, es capaz de lo mejor pero también de lo peor, algo que no debe olvidarse y contra lo que siempre hay que luchar...la alquimia de las multitudes es la participación de los webactores. Esta participación está en el núcleo de nuestra visión de lo que está en juego hoy, tanto en la web como en las relaciones entre ésta y el mundo real, tanto en la dimensión digital de nuestras vidas como en su dimensión física.

Hablamos de protagonismo del usuario y competencia comprometida para el trabajo colaborativo, cooperativo y creativo que desde la propia constitución nodal, a modo de fuerza centrífuga, ha de ejercer. La educación, el mundo educativo ha de aprovechar sin lugar a dudas dichas dinámicas de participación en torno a un cambio de actitud efectivo que pretende construir conocimiento sin más. Conocer, aprehender y significar para los procesos de E-A las utilidades de dinámicas de acción colaborativas es clave en este futuro presente.

Y es que advertimos precisamente consecuencias de un cambio de actitud en la forma y estructuración del trabajo que aprovecha en todo momento las ventajas que ofrece la Red y las redes profesionales y no olvida las restricciones que siempre han de estar presentes para mejorar en esa dirección desde la reflexión compartida y valoración de posibilidades. Pero ¿las dinámicas organizativas de nuestros centros educativos son éstas? ¿la realidad es bien diferente a nuestro desarrollo y propuestos teóricos?.

Así, desde esta perspectiva, nos adentramos en el estudio y conocimiento del interior de la organización educativa (estudio de caso) en base a la indagación etnográfica, dentro de un marco y paradigma ecológico y considerando el análisis desde la visión micropolítica. Entre los objetivos de la investigación

se encuentran: descubrir las relaciones y dinámicas establecidas entre la Comunidad y el Centro educativo, valorar deficiencias y aspectos positivos para la consideración de propuestas de mejora, definir aspectos informales de la organización que pueden influir en las relaciones de cooperación y mejorar las dinámicas relacionales para la construcción de una verdadera Comunidad Educativa.

Un marco teórico que toma como referente las características del paradigma ecológico considerando la importancia de las relaciones formales e informales, el carácter determinante del contexto, la importancia del mundo representacional y de las dinámicas procesuales, la relevancia de la interpretación de los indicadores del centro para su conocimiento, etc. Y una metodología etnográfica que insta a descubrir aquello que no es visible ni aparente en una primera observación y que precisa de una proyección e inmersión procesual en las dinámicas de desarrollo para advertir el porqué de cada una de las acciones dadas y con ello reflexionar y proponer para la mejora organizativa. Análisis pues detallado y lo más objetivo posible de las conductas que se ofrecen de forma natural en las instituciones sociales o configuraciones de tipo grupal, para de algún modo justificar las leyes constitutivas que las dirigen.

1. VISIÓN MICROPOLÍTICA. UN PUNTO DE INFLEXIÓN COMPRENSIVO PARA EL ENCUENTRO COMUNITARIO

Si entendemos que las personas no pueden desligarse de ningún modo de la estructura en la que están, ya que son ellas mismas las que dan sentido a esa estructura, si pensamos que las diferentes situaciones y procesos que se producen en un centro son imprevisibles, complejos y condicionados por variables como los intereses individuales y grupales o las relaciones de poder entonces nos acercamos a una perspectiva micropolítica. Se podría afirmar que este modo de entender la realidad organizativa es un sentimiento, es una vivencia que se debe sentir y que representa un modo de acercarnos a todo lo que sucede en un centro educativo (Bernal, 2004).

Es evidente que el concepto de organización ha cambiado y evolucionado a lo largo de los años adecuándose a las distintas épocas en base a las características significantes de las mismas. Así pues, se ha producido un avance desde el paradigma racional, que concibe la organización como un sistema cerrado y estructurado en todas sus formas con una planificación y proyección exhaustiva, conformándose todo intencional, razonado y dirigido a una meta concreta hasta una concepción que insta a la debilidad entre las partes constituyentes por considerarse complejas y diversas. Se produce un enorme avance social y económico donde las personas que conforman la organización se tornan como eje dinámico y vertebrador de las mismas.

Las relaciones con el entorno se sitúan en un plano principal y ofrecen enormes posibilidades de crecimiento y desarrollo si son optimizadas en su globalidad. La promoción comunitaria y su capacidad consecuente para intervenir son cuestión baladí para el desarrollo organizativo. Hemos de considerar que, como afirman Rodríguez y Dei (2001:55) en el momento actual, el grado de ambigüedad e incertidumbre, interna y externa, son tan altas, la dimensión política tan extendida, las alianzas y coaliciones tan perentorias que las organizaciones pasan a concebirse como arenas políticas o anarquías organizadas y en este caso pues, la acción se entiende que emerge del propio proceso social en el que se genera.

Así, el paradigma positivista parece no adecuarse a los nuevos tiempos y observamos una evolución inminente hacia el posicionamiento socio-crítico en el entendimiento de la complejidad inherente de las organizaciones presentes. Las organizaciones actuales, desde su complejidad, requieren un análisis de las mismas, ejecutado desde la generalidad hasta la particularidad constituida de los centros educativos.

Consecuentemente, una característica relevante y trascendente en las organizaciones actuales, es sin duda alguna, la interdependencia establecida para con el entorno próximo, instituyéndose un continuo entramado relacional fluctuante y definitorio que promoverá o limitará el desarrollo propio organizativo dependiendo del constitutivo estructural y el nivel de aplicación y compromiso del mismo. El desarrollo organizativo pues, depende del cambio establecido en la propia organización y en los individuos que la integran y conforman y las relaciones comunitarias de constructo. "Si hacemos una prospección nada heterodoxa acerca de cuales serán los factores dominantes en las organizaciones de las próximas décadas, podríamos resumirlas en las tres siguientes: competitividad, incertidumbre y complejidad, generadas y estimuladas tales características por el desarrollo progresivo de la innovación tecnológica, por la creación constante de nuevos valores sociales, que incidirán de forma directa en las pautas de comportamiento de los consumidores" (Rodríguez y Dei, 2001:58). Por ello, el espacio comunitario colaborativo y transformacional se torna clave en la búsqueda del equilibrio ante los obstáculos y problemáticas propias de las organizaciones.

Así, la organización escolar aparece concebida y caracterizada por las señales determinantes de todas las organizaciones actuales. En este sentido afirma Escudero (1990) que la aportación más importante de la realidad organizacional de la escuela es, sin duda, el de la cultura. Y, dentro de ella, la indagación sobre las metáforas, que son auténticas teorías prácticas plásticamente condensadas sobre la escuela y las tipologías de culturas que se han podido diagnosticar en estas instituciones, posibilitando de ese modo, construir una necesaria cultura de colaboración. Consecuentemente, entre las diferentes metáforas presentes se habla de la escuela como cubo de basura, sistema débilmente articulado, anarquía organizada, etc. Y en cuanto al análisis de la cultura escolar Hargreaves (1995) habla de: individualismo, culturas cooperativas, colegialidad artificial, balcanización y mosaico móvil.

También, desde el enfoque manifiesto del paradigma crítico encontramos que la perspectiva más atrayente es la de la corriente micropolítica que como señala Hoyle (1986) comprende las estrategias mediante las que, en contextos organizativos, los individuos y los grupos hacen valer sus recursos de poder e influencia en favor de sus intereses. Importante pues, parece ser, su interpretación en cuanto condicionante de las dinámicas de funcionamiento de la organización educativa.

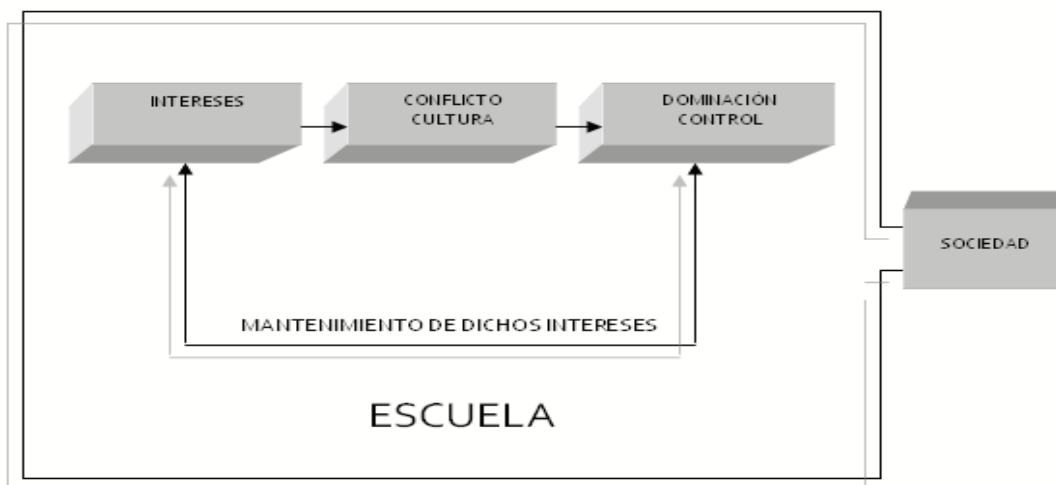
De este modo, la organización escolar, consecuentemente, y en palabras de Lorenzo Delgado (1997:40) puede quedar representada por la Figura 1.

Observamos, como en el interior de las instituciones educativas se reflejan los mismos conflictos, procesos políticos y contradicciones de la sociedad global y a la micropolítica le interesa, de manera especial, cómo ocurre ese reflejo dentro de la institución misma. En este sentido, las personas, grupos o coaliciones actúan para defender sus intereses, los cuales, con frecuencia, entran en colisión con los de otros grupos, dando lugar al conflicto, en el que cada uno pone en juego sus armas, es decir, sus recursos de poder e influencia. Todo ello con vistas a mantener el dominio o a conseguirlo en el caso de que sea otro el grupo dominante, o, lo que es lo mismo, a imponer/ seguir imponiendo sus intereses con lo que el circuito se cierra a manera de feed-back.

De este modo, evidenciamos cómo los centros escolares son fuente de conflicto continuado de mayor o menor valoración cuantitativa pero permanente en cuanto a la proyección de los componentes del grupo en el juego político y pretendiendo satisfacer en primer lugar sus necesidades e intereses y valorando todo cuanto fructifique y avance en este sentido. No podemos negar que las personas y dentro de su condición humana "pretenden" en todo momento. No podemos obviar la idea de que las personas

actúan con interés en todo aquello cuanto realizan. Y es que no es difícil adivinar que las actuaciones suelen producirse por el logro interesado, a cambio de, proyectando en la organización particular el reflejo macro de la sociedad actual. Es importante reiterar la idea de que la institución se conforma informal dentro de la regulación organizativa. Los comportamientos, al margen de la teoría organizativa y formalista, se adecuan al contexto, a la cultura particular, y pocas veces es desprendida, desinteresada o generosa en su devenir. Negar que operamos y actuamos con marcados intereses de diferente clasificación sería utópico, irreal y cuando menos acentuadamente ilusorio. Así, las relaciones y dinámicas de funcionamiento bidireccional para con la comunidad se tornan imprescindibles y por ello considerables de mejora para promocionar verdaderos proyectos de participación y establecimiento relacional transformador comunitario. Hacer partícipe a la comunidad en los proyectos de centro y al mismo tiempo al centro educativo para con la comunidad puede ser el principio de una inagotable cantera de recursos en aras de la mejora de la calidad

FIGURA 1. REPRESENTACIÓN DINÁMICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR



2. PARADIGMA ECOLÓGICO. UN PRINCIPIO DE RECONOCIMIENTO, INTEGRACIÓN Y APERTURA PARA EL DESARROLLO ORGANIZATIVO DE LA COMUNIDAD

Por ello, es tan difícil elaborar una teoría desde esta perspectiva. La teoría hay que construirla en cada momento y desde la realidad, siendo esta realidad la que va orientando y dando las pautas de análisis para la construcción de la teoría, que va a ser siempre dinámica y en proceso de continuo cambio. De ahí que en muchas ocasiones estamos haciendo análisis desde un punto de vista micropolítico de forma intuitiva, no intencionada, y, asimismo, podemos llegar a concretar distintas teorías que se van construyendo desde una realidad y en un contexto determinado. (Bernal, 2004.)

Venimos cuestionando si las organizaciones escolares son fiel reflejo de las estructuras formalistas que la definen y parece que los centros educativos son bien diferentes a cualquier otra organización y no pueden comprenderse sólo interpretando su estructura formal, quedando especificados por una serie de características y peculiaridades únicas, por lo que deben ser tratados, comprendidos, percibidos e interpretados desde esta conceptualización. Así "la escuela, en sí, es otra cosa. La naturaleza de sus objetivos, la complejidad de sus procesos, el cúmulo de intereses y valores vinculados a su funcionamiento, el carácter social del sistema en que se enclavan los Centros escolares, hace que no se

puedan aplicar a ella muchos de los planteamientos que formulan las teorías organizativas.” (Santos, M. A. 1989:5).

El paradigma ecológico puede y ha de ser una respuesta de análisis interpretativa eficaz que considere dichas diferencias y características particulares. En esta línea, Santos, M. A.(1989) analiza dicho paradigma remitiéndose a diversos autores estudiosos del tema entre los que destacan Doyle (1977, 1979), Brofenbrenner (1976, 1977), Pérez Gómez (1985), Tikunoff (1979), ..., concluyendo que:

- El paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Las distintas partes que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo. Esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.
- El contexto adquiere una fuerza determinante. Lo que sucede en el Centro cobra sentido y significado a la luz de unos códigos que se arraigan en su propia sintaxis, en su semántica y en su pragmática.
- Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. No sólo son objeto de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que componen un complejo entramado de redes comunicativas. Relaciones (superficiales y centrales, verbales y gestuales, fácticas y omisivas...) que tienen ejes bipolares (padres/ profesores, profesores/directivos, alumnos/profesores, inspectores/directivos...) y multipolares (profesores/padres/alumnos, directivos/padres/profesores, profesores/alumnos/directivos).
- Subraya la importancia del mundo representacional frente al operacional. El factor clave dentro de una comunidad social es la interpretación representativa de los hechos. Las cosas, los fenómenos, las relaciones, etc. tienen significados, representan algo. En el centro escolar suceden cosas que son representaciones de ideas, valores, teorías, etc. Cada centro tiene sus códigos de interpretación aferrados al contexto y a los códigos internos. Un mismo comportamiento que es conceptualizado como un acto de indisciplina en un Centro, en otro es considerado un acto de simpatía, etc.
- Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan tanto los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica procesual que se establece entre las personas y los fines, entre los medios utilizados y las metas perseguidas, entre unas personas y otras en relación con los núcleos de poder, etc.
- El ser del centro importa más que el deber ser. El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad, sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla. La reconstrucción de la realidad del centro escolar depende de la comprensión de los procesos internos y de las leyes que los rigen e impulsan.
- El estudio de los papeles que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres, genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad. Esos papeles se arraigan en la diacronía y en la sincronía del Centro y ofrecen claves para la comprensión de lo que sucede en el Centro. En el Centro las personas actúan no sólo desde el dinamismo proveniente de su configuración psicológica, sino que responden a los patrones de los papeles que desempeñan. El Director mantendrá su imagen de “responsable escolar” independientemente de que, como persona, tenga otros deseos, otras intenciones y otras ideas. Un profesor operará en el aula desde la

dimensión social de su condición docente. En definitiva, los papeles explican una buena parte de la forma de actuar de los componentes de la comunidad escolar.

- Existen unas reglas del juego, unas normas que se negocian o se imponen en la estructura formal e informal. Esas reglas de juego son asumidas (no siempre interiorizadas) por los miembros del grupo y se convierten en objeto de diversas transacciones e intercambios entre unos miembros y otros de la organización: entre autoridades y profesores, entre profesores y alumnos, entre unos alumnos y otros, ...
- Las reglas del juego se negocian, a veces, de forma explícita pero, también de manera tácita. El centro tiene sus normas, sus exigencias y quien ingresa en él acepta "teóricamente" esas reglas de juego. Cuando se dan situaciones de conflicto, la organización se defiende acogiéndose a sus normas, desempolvando los escritos o haciendo uso de la consuetudo escolar.
- En el centro se crean indicadores de situación. Los cambios e intercambios son convencionales. Los miembros conocen los indicadores a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos. No conocer esos indicadores, no aceptarlos y, sobre todo, combatirlos, genera situaciones de conflicto en las que casi siempre sale "victoriosa" la institución. En el conflicto individuo/ institución tiene más fuerza esta última porque es ella quien crea y mantiene los indicadores oficiales. Los alumnos pueden crear y mantener otro tipo de reglas, pero no son tan fuertes que amenacen a las de carácter oficial.
- Existen unas conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el centro. Esas conexiones se producen entre las familias y el Centro, entre la Administración y la Dirección, entre unos Centros y otros, etc. Esas conexiones pueden ser de colaboración o de conflicto. En la medida que tengan más fuerza podrán modificar/ alterar la dinámica del centro. Y, en cualquier caso, es preciso tenerlas en cuenta para comprender lo que sucede en el acontecer del ecosistema.
- La exploración del Centro, en consecuencia, descansa sobre estos presupuestos naturalistas rechazando la investigación de laboratorio, ya que en ésta no puede ser contemplada la realidad compleja, irrepetible e imprevisible de una organización social.

Así pues, al observar la institución escolar desde estos presupuestos, valoramos que la base para la mejora de la calidad es la coherencia y el intercambio creativo de todos sus elementos componentes. La colaboración e interrelación son fundamentales y componentes básicos y Medina (1997) subraya que ésta demanda un marco y un estilo de toma de decisiones más participativo, más dialogante, más abierto a la mejora continua de la acción educativa... La colaboración para tomar decisiones coherentes ha de apoyarse en el estudio metódico, en la objetivación de las actuaciones y en la identificación de criterios valiosos, que permitan adoptar aquellos acuerdos que incidan en la mayor calidad y mejora de la institución en su conjunto... La transformación del centro educativo está estrechamente ligada al proceso general de toma de decisiones y al nivel de implicación que con tal modelo de cambio asuman los participantes.

Podemos observar que las relaciones son pieza clave en el éxito y desarrollo organizativo y fundamento y principio de fomento en toda institución. Si definir un fin ético es el primer trabajo necesario, las relaciones son el segundo porque no se puede llegar a ningún sitio sin ellas. En el pasado, si se le

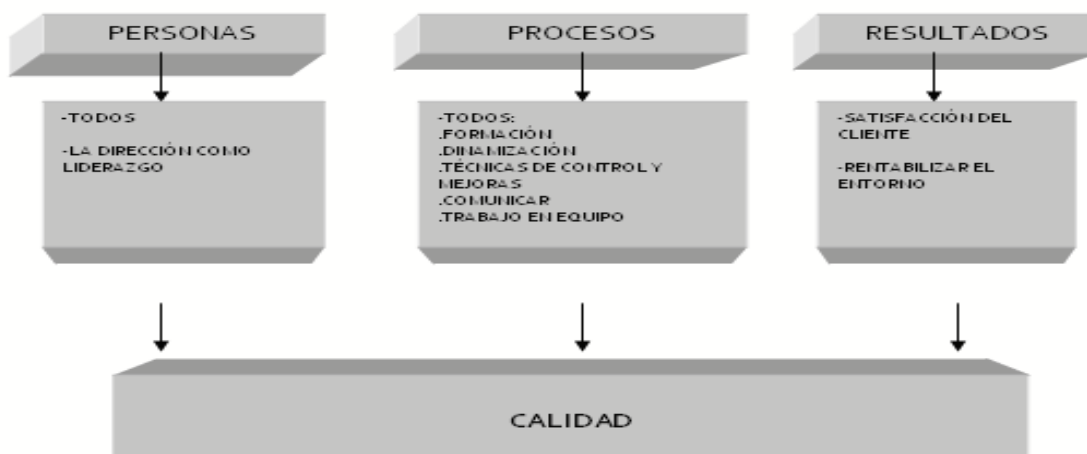
preguntaba a alguien de una empresa exitosa cuál era su secreto, la respuesta era: son las personas. Pero eso es sólo parcialmente cierto: en realidad son las relaciones el factor decisivo, como afirma Fullan, (2002:65).

Consecuentemente, las organizaciones se deben entender de manera conjunta con las personas que las constituyen. No debemos de caer en el equívoco de diferenciar estos componentes puesto que ambas son interdependientes, inseparables y significantes por la acción y el enlace recíproco de actuación. No podríamos comprender las unas sin las otras. Las culturas vigorosas crean un significado para las personas y a través de sus rituales les enseñan cómo deben conducirse, no sólo en los corredores del poder, sino también en el mundo en general. Las personas actúan en las organizaciones que son reflejo y definición de la realidad social y dan sentido decisional a cuanto acontece.

El establecimiento de una cultura conlleva la actuación de un número de personas y el resultante dinámico de ese desempeño constitutivo definido como clima organizacional es quien la confirma y consolida. El clima es relevante en cuanto que nos otorga conocimiento sobre la propia vida y el devenir de la ordenación escolar, es definitorio para la clasificación en una u otra tipología cultural y el conocimiento de la red cultural de los centros educativos en general y su clima de desarrollo en particular, ofrece enormes posibilidades de impulso y perfeccionamiento siempre en torno a la reflexión educativa y el análisis de cuanto nos rodea.

De este modo, el valor compartido en toda organización que pretende el logro de calidad se fundamenta en un liderazgo eficaz y eficiente, decididamente transformacional y que considere a cada uno de los elementos personales constituyentes fundamentales para el desarrollo y la mejora. Gráficamente, Lorenzo, M. (1997:37) clarifica la cultura que pretende gestionar en base a la calidad:

FIGURA 2. CULTURA QUE PRETENDE GESTIONAR EN BASE A LA CALIDAD



Por tanto, las dinámicas de nuestros centros deben tender a un desarrollo organizativo eficaz que cree en el interior de la organización un clima propicio para el cambio de comportamientos entre individuos y grupos y mejore la calidad de la toma decisional y comunicativa de la organización. Guiot, J. M. (1985:188-189), menciona alguna de las características del clima organizativo que el DO tiende a promover y que lógicamente debemos considerar:

- Una atmósfera de confianza que impregna las relaciones entre los miembros, cualquiera que sea la posición que ocupen; esto supone que los miembros confíen en la veracidad de lo que los demás dicen y hacen.
- Una gestión de las actividades organizativas en función de objetivos y de planes elaborados y revisados siguiendo un proceso iterativo (recolección de datos, diagnóstico, toma de decisiones, aplicación de las decisiones, feedback y valoración de resultados). Todo esto requiere la existencia de mecanismos de valoración continua del funcionamiento organizativo (feedback) y de creación de innovaciones (diagnóstico y actitud favorable para poner en tela de juicio las prácticas en vigor).
- Una toma de decisiones basadas en informaciones críticas que puedan obtenerse sin que las consideraciones de orden jerárquico inhiban el proceso (que se admita la importancia del poder informativo y de competencia).
- Que se afronten los conflictos como problemas que han de resolverse (en lugar de negarlos u ocultar su existencia, o tratarlos de acuerdo con una orientación distributiva).
- La existencia de un alto grado de colaboración entre las distintas unidades de la organización y la comprensión y aceptación por parte de los miembros de los objetivos claramente definidos. Que se estimule el trabajo en equipo para permitir así que todos participen activamente.

3. LA INVESTIGACIÓN. APORTACIONES PARA LA COMPRESIÓN DE LA INTERVENCIÓN MICROPOLÍTICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

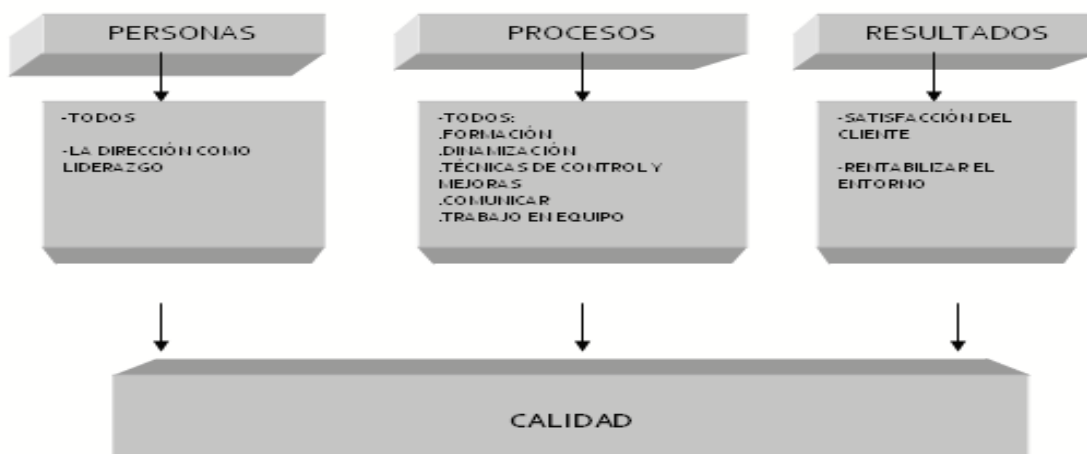
El centro elegido para el desarrollo de nuestro estudio responde tanto a las peculiaridades que presenta, así como a las posibilidades de acceso en base a las buenas relaciones mantenidas con maestros y orientadores de la zona a través de su colaboración en diferentes proyectos de investigación sobre esta temática con una trayectoria de gran participación e interés. Este se ubica en una zona rural de la zona norte de Granada, se trata del único CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) desde 1996 con que cuenta la localidad, acogiendo a trescientos cincuenta y cinco alumnos/ as de todas las edades comprendidas entre los tres y los doce años, dando así cobertura a la total demanda educativa. Recibe en sus aulas a todos los niños/ as de la localidad, muchos de ellos con su lugar de residencia en el otro extremo del pueblo, en uno de los barrios más poblados y desfavorecidos de la localidad, obligándoles a utilizar el comedor escolar y hacer más de cuatro kilómetros diarios en desplazamientos. El centro cuenta con alrededor de treinta alumnos/as con necesidades educativas especiales. Son alumnos/ as diagnosticados por el Equipo de Orientación, en los que se refleja un bajo nivel de competencia curricular y/ o problemas conductuales. El CEIP pretende ser un agente dinamizador a través del cual se canalicen un importante número de actividades destinadas a eliminar las desigualdades que la naturaleza, la situación geográfica, la social y económica han establecido.

Con ello, el proceso de recogida de datos de nuestra investigación está basado principalmente en la observación participante en cada uno de los espacios de este Centro Educativo (el investigador principal realiza labores docentes en este centro, motivando la elección y estudio del mismo), la realización de entrevistas y posteriores transcripciones a personas de relevancia en la dinámica organizativa con posturas y posicionamientos diferenciados, la realización y participación en grupo de trabajo constituido paralelamente desde la convocatoria del Centro de Profesores de la localidad con grupos de discusión y

elaboración de material micropolítico, realización de cuestionarios para su complementación por parte de todo el Claustro de profesores, el registro anecdótico y diario del investigador con especial dedicación y análisis socio-crítico hacia el Equipo Directivo, el análisis de Actas de Consejo Escolar y Claustro y toda aquella información de interés que pudiese surgir y ser relevante.

Nuestro acceso al escenario ha sido de una normalidad extrema, aunque a medida que el colectivo de profesorado tenía conocimiento de nuestra tarea investigadora, asunto que nunca hemos ocultado y por el contrario hemos difundido, surgían ciertos recelos, desconfianzas y prejuicios que en cierto modo pretendían enmascarar el funcionamiento y dinámica real de lo sucedido. El contraste de información y datos nos revelará y anunciará la verdadera estructura y disposición constituida y cómo coexiste de manera paralela un funcionamiento subrepticio al formalmente constituido y conformado. El influjo sobre la observación participante, eje principal de la investigación, de las demás formas de exploración actúa de manera recíproca, produciéndose retroalimentaciones continuas entre los componentes. También la inclusión continua y permanente en la dinámica interna del Centro sitúa al investigador, desde un primer momento, en una situación privilegiada para obtener informes y explicaciones que difícilmente se conseguirían desde un posicionamiento externo. De este modo hemos observado y advertido la actividad del Centro durante un espacio de tiempo de veinte meses aunque la investigación propiamente dicha y su constatación sólo reflejan el período de un año.

FIGURA 3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN



3.1. Triangulación metodológica

En cuanto a las relaciones establecidas con la Comunidad (AMPA) surgen discrepancias y tensiones en numerosas y variadas charlas y coloquios durante la investigación, considerando cierta intromisión en las tareas propias del profesorado y considerando excesiva la concesión estructural y de poder concedido a dichas organizaciones (*"pues veo eso, una vez más que la apertura a la Comunidad es muy interesante, la relación con los padres no digo nada o no digo más, también muy interesante pero hombre... yo creo que siempre en su justa medida y en su justo, siempre en su justa medida y en su justo, siempre a su justo precio, por así decirlo. Porque se sacrifica mucho por esa relación. Los padres y madres median, a mi juicio, demasiado en las, todas las decisiones y todas las actividades que se hacen en ese Centro y la Asociación de Madres y Padres vamos de Centro, totalmente maneja al máximo, como ya lo he reiterado otra vez, todo el control, toda la situación que hay ahí, que hay, y entonces pues creo yo, que por lo menos que había, creo yo que es una dinámica y una filosofía que se ha implantado de años ha y salvo*

que cambie la normativa vigente va a seguir así, porque es que ya es una línea de trabajo que se ha funcionado que se ha imperado ahí, y entonces es muy difícil, por supuesto, de deslindar. Con eso no quiero decir que los padres y madres no opinen en las relaciones del Centro, pero con eso sí quiero decir que opinen, pero en su justa medida y en su justo espacio que incluso hasta tienden a invadir el propio espacio físico" E/JL). La determinación de poder que presentan los padres/madres y cómo es considerada y decisiva la opinión de los mismos antes incluso que la del profesorado implicado es igualmente reseñada. Siempre existe el condicionante de aceptación de padres y madres para cualquier acto que vaya a realizarse por parte del profesorado. El poder decisonal y limitador de los padres y madres es cuanto menos de evidencia palpable y punto de desencuentro con la gran mayoría de profesorado que reniega de las relaciones establecidas y la intromisión profesional de los mismos ("*Se da lectura a la orden de 13 de mayo de 1999 y se acuerda comunicarla a la APA que el Claustro va a proponer modificar el modelo de jornada actual. Antes de hacer la propuesta en el Consejo se les pedirá a los padres y madres de alumnos/ as que se reúnan en asamblea y decidan qué modelo quieren que se someta a votación para poder iniciar el procedimiento del cambio de jornada. Una vez que el Claustro conozca la decisión de los padres se volverá a reunir para estudiar la propuesta acordada y según con el porcentaje de apoyos con que cuente se decidirá si se continúa adelante o se desestima" C, 06, 20/02/08. "En vista de los resultados obtenidos en la encuesta y en el sondeo realizado por algunos padres en la comunidad educativa, se acuerda no proponer en el Consejo Escolar el cambio del modelo de jornada actual y esperar otro año a ver si cambia la tendencia de los padres o se modifica la legislación existente" C, 08, 12/03/08).* La búsqueda del equilibrio en la toma decisonal y la distribución equitativa parecen ser cuestiones comprometedoras y fuentes de conflicto entre centro educativo y comunidad.

Se constata cierta tensión dialéctica entre Comunidad Educativa y Claustro de Profesores. Éstos afirman la presión continuamente ejercida desde el exterior y el condicionamiento que para sus actuaciones conlleva. No observan, en la mayoría de las ocasiones, colaboración manifiesta y sí tensiones, presión y limitaciones de actuación. La cultura de la imagen es considerada en el funcionamiento del Centro como algo prioritario y necesario para la supervivencia en la vida del Centro ("*Colocación de los días de libre disposición en el calendario escolar. Se disponen de tal modo que no se ocupe una semana de vacaciones entera por el qué dirán. De igual modo se pretende el control exhaustivo en las salidas del Centro, no pudiéndose realizar hasta el toque del timbre, todo ello igualmente dispuesto, para ejercer condicionamiento en la opinión de los padres/ madres. El nivel de condicionamiento para los miembros y habitantes en el propio pueblo es determinante para sus actuaciones. D12, 28/11/08. "Recuerdo en estos momentos una frase del director en la sala de profesores en la mañana de reunión de los especialistas respecto de todo el claustro para aclarar la situación. "Debemos hacer nuestra labor y además aparentar hacerla correctamente". La influencia de los padres y el condicionamiento en la actuación de los profesores es evidente. Se debe dar una imagen ante los padres, porque ellos tienen el poder y si no los vamos a tener con protestas continuas en el centro" D55, 02/06/09).*

La opinión que merece la existencia de una verdadera cultura de colaboración entre todos los componentes de la organización se sitúa hacia el cuestionamiento de lo formal para asegurar que se da una cooperación y contribución "falsas" que enmascaran la situación real. Dos caras de la organización, dos partes bien diferenciadas de actuación, la real y la que se intenta reflejar que es. De nuevo aparecen críticas y descontento para las relaciones establecidas con el colectivo de padres y madres y el reflejo en las declaraciones de incredulidad ante el buen hacer de este colectivo y su verdadero deseo de colaboración. "*Colaboración en general sí, pero colaboración evidentemente condicionada. Colaboración*

condicionada ¿por qué?. Colaboración condicionada, ¡una vez más volvemos al mismo tema! Y reiterando siempre, porque esto entramos en lo que los entendidos llaman circularidad explicativa, ¿y qué es?. Simplemente la base es toda ella, los padres, ¡aparentar! ¿Qué es lo que se hace siempre a final de curso?. Siempre se hace teatro, siempre se hace verbena. ¿Por qué? Y al final se hace una verbena en la que participan los padres. ¿Y por qué se hace esa verbena? Porque la verbena tienen que participar y venir los padres para pasarse un rato a gusto y ver a sus niños. ¿Pero cuando se hace esa verbena y cuando se hacen los teatros? Se hace por la tarde ¿Por qué? ¡Porque por la mañana no se puede hacer!, que por la mañana vienen las..., están los padres que están trabajando y no pueden ver a sus niños y evidentemente esa cultura compartida yo no la percibo como realmente sana. Lo percibo como una apertura hipócrita ¿Por qué se hacen las cosas? Porque de cara a la galería hay que manifestar que aquí somos muy trabajadores. Pero si la gente analizamos... pudiéramos medir realmente su sinceridad, yo creo que su sinceridad ¡saldría en muchas negativa!, ¡negativa! ¡negativa!, saldría menos algo ¿eh? ¿por qué?, porque lo hacemos de cara a la galería y todo es simplemente, eso, enmascarar todo, enmascarar todo y hacer que se parece. Son palabras textuales del Director "hacer que parezca", "¡hacer que parezca!", y entonces la cultura compartida que hay, ese grupo que son del pueblo, compartidamente se junta y lo hacen para qué. Para que los niños del tutor tal salgan y resplandezcan. ¡Qué más!. Donde se nota más, en los panfletos, en los folletos informativos sobre la última semana del teatro tanto en Navidad como en los últimos días de curso. ¿Dónde se pone clarísimamente? Obra de teatro fulana, niños que participan, tal. Tutor que prepara, tal, y muy clara en negrita y cursiva y subrayado, ¿eh?, negrita, y cursiva y subrayado. ¿Y quién sale ahí?: Nada mas que ellos que preparan, ahora los que montan el escenario, los que se suben a los árboles para atar las cuerdas (Risas) del escenario y todo eso, que son los especialistas, concretamente los de Educación Física han sido el último año, los de Música también habrán cooperado en otros aspectos, ¡esos no figuran en nada!, las miniolimpiadas que se hacen con pruebas deportivas prácticamente, prácticamente, tienen una incidencia y una repercusión nula. Nadie le hace un folleto, un panfleto, nadie le hace ninguna propaganda. ¿Y por qué hacen realmente los especialistas esas olimpiadas? Si son sinceros, por lo mismo, porque se sienten un poco guiados ¿eh?, por no romper esa, ese tono de identidad, falsa identidad que tiene el Centro porque con eso ocasionan posibles choques, y sobre todo si los especialistas van a perdurar varios años en el Centro. Tú tienes que seguir vinculado por la tónica, pero realmente ¡porque la Comunidad se lo merezca!, pues yo creo que no se lo merece. La Comunidad no se lo merece una vez más, no se lo merece nada. Porque la Comunidad luego haga una fiesta, al final, y te invite a una cerveza o dos, o te invite a un helado, ¡eso es relevante!, porque la Asociación de Madres y Padres ¡ya ves!, cuando luego no paran de buscar problemas donde no los hay. Así que a mi juicio es... yo digo la Cultura compartida siempre acondicionada a eso, y cultura compartida pues... falsamente compartida." (JL). P3 y P2 dudan de la existencia de una real cultura colaborativa de todos los miembros del Centro y entorno próximo, haciendo P2 un llamamiento a la actuación del Equipo Directivo y reclamándole mayor disposición y trabajo en este sentido. "No, puntualmente... puede que algún grupo de gente sí, sí realmente trabaje por y para el bien de el Colegio, así, como... vamos, para los niños. Pero luego, hay otra gente que se... que no, que su problema es las clases, ¡que eso yo también lo entiendo!, sus clases y no quiere saber más nada de historias, son capaces de colaborar hasta cierto punto, si tú le organizas muy bien la historia y se lo dejas todo muy claro, o puede que a lo mejor sean capaces de colaborar con nosotros, porque nosotros somos un grupo que involucramos mucho a la gente, ¡pero así como quien no quiere la cosa!, pero tienes que dar a la gente las cosas muy masticadas y muchas veces, incluso así, te cuesta trabajo, o sea, que en general, ¡todos a una no vamos!, como en Fuenteovejuna, ni mucho menos... Regulín, regulán, en cosas puntuales puede

que sí pero ¡en fin!... con sus más y sus menos" (P3). "Entre algunos sí, entre todos en general no. Hay algunos que... pues sí, pues les gusta colaborar pero... así a nivel general, ya te digo, pienso que el Equipo Directivo debía de tomar muchas más iniciativas para que todos fuéramos detrás" (P2).

También, el Director del Centro en su desarrollo a nuestra pregunta sobre la existencia de una verdadera cultura de colaboración entre todos los miembros componentes deja entrever, una vez más, retazos que confluyen en la idea de la presencia de conflicto, que por otro lado no quiere reflejar como importante y relevante. *" Yo creo que en general, sí. La gente suele colaborar y suele echar una mano. Puede que, como siempre, algún caso puntual pues... bien porque no coincida en su opinión, o en los métodos o en el funcionamiento, pues se deje un poco llevar. Pero en general la mayoría de la gente sí. Lo que ocurre es que siempre volvemos al caso de los... de la gente que quiere aparentar que trabaja más que nadie, o es más cumplidor que nadie, y esto pues a veces perjudica y hace sentir... los agravios comparativos suelen ser... suelen herir a alguna gente" (D). A2 opina y califica lo referente a las relaciones establecidas entre los miembros de la AMPA y el Centro en general como positivas con posibles mejoras en algunos ámbitos: "Pues yo la calificaría bien, bien pero... eso pues que, ... Con posibles mejoras, claro que sí, porque... porque se puede mejorar, todo se puede mejorar, entonces pues, hay veces que...que no se llega a un acuerdo total, que se hacen cosas que no estamos, pero que...que yo creo que buenas, que son buenas, que se pueden calificar de buenas, creo yo". P3 continúa en esta línea, matizando que se han producido cambios en los últimos años que han beneficiado esta apertura a la Comunidad, todo ello sin generalizar y matizando esta opinión únicamente para su ciclo: " Pues mira... yo en general tampoco... puedo hablar demasiado, pero concretamente de mi ciclo se han volcado mucho y además esta gente siempre está dispuesta a trabajar, a colaborar, y de hecho cada vez que se les llama para hacer talleres de madres, para... no sé, montar los tinglados ahora por ejemplo de lo de final de curso, las madres hacen un teatro, digo las madres porque son siempre las que colaboran más, pero esta gente está siempre dispuesta y abierta y yo creo que cada vez van entrando más en el Colegio, que... para mí es lo importante".*

Respecto a si las decisiones de centro piensa que son debatidas, propuestas, analizadas por toda la comunidad educativa y si hay participación plena en todas las decisiones de relevancia obtenemos interpretaciones variadas pero que hacen ver y valorar que debería de haber más debate y que a veces la gente no es consultada lo suficiente ni la participación ha sido la deseable y que en ciertos momentos se han dado las cosas por hechas sin la participación plena de los componentes institucionales *"No, no hay participación plena. Hay decisiones que se plantean al claustro una vez llevadas a cabo. Existe parcialidad a la hora de participar y hacer propuestas, y sólo son comunicadas a toda la comunidad educativa las estrictamente necesarias" C10). Aunque en la mayoría de las ocasiones se determina que las decisiones han sido tomadas por la mayoría ("Absolutamente en todas. Siempre hay quien por pasividad o desinterés, polariza su actitud haciendo creer que su inactividad es culpa de los demás" C1. "Sí, todas las decisiones importantes que tiene que tomar el centro son llevadas a Claustro y a Consejo Escolar e implica a toda la comunidad educativa. Sí hay participación en todas las decisiones de relevancia" C3, "Se informa, se debate y se llevan a cabo los acuerdos adoptados por mayoría. La participación es total en los órganos del centro y media en asambleas" C19), encontramos aquellos que manifiestan concluyentemente que la participación no es plena ni el debate es abierto, que mayoritariamente los acuerdos que se toman en Claustro para hacerlos oficiales ya han sido previamente acordados y pactados por los grupos de poder y anexionados al Equipo Directivo, que la manipulación decisional es evidente, que los padres/ madres controlan en primera instancia la toma de decisiones y limitan la aportación del*

profesorado, que las decisiones tomadas finalmente en Consejo Escolar no son puestas en conocimiento de manera eficaz en el resto del profesorado, ... que en definitiva muestran su disconformidad ante su real y efectiva participación en las decisiones de importancia y trascendencia del Centro educativo. *"Como ya he indicado antes, posiblemente sean debatidas por toda la comunidad pero el centro a mi parecer no se impone todo lo que debiera o pudiera, la participación en las decisiones quizás no" C11, "Por algunos sectores de la comunidad educativa son más debatidas que por otros, o por unos integrantes de esos sectores aunque no todo lo que debieran ser debatidas. Creo que no hay una participación plena, aunque recurren cuando se necesitan votos para llevar a cabo las decisiones" C12, "No, en absoluto, los claustros se celebran para hacer oficiales los acuerdos que se han tomado por los grupos de poder y los sumisos de manera oficiosa. Nunca se llevan temas de relevancia grupal, a los claustros, sin tener la solución y los acuerdos previamente (oficiosamente) pactados por los grupos de poder y anexionados por intereses de mejora laboral" C13, "Las decisiones a veces se dan más a conocer que otras, veo mal que las decisiones tomadas en Consejo Escolar, no sean comunicadas a modo de resumen a todo el claustro, ya que los maestros que están en él, han sido elegidos por nosotros, para que luego nos informen de lo que allí se dice, sin necesidad de tener que sacárselo con sacacorchos si es que quieren decir algo" C17).*

Observamos que los posicionamientos e interpretaciones son diferenciados en la mayoría de las cuestiones de análisis y de ahí concluir la dificultad que ofrecen las decisiones comunes y mayoritarias. Lograr un acuerdo organizativo es una tarea compleja que requiere de un liderazgo distribuido y transformador. Las relaciones con la Comunidad y el establecimiento bidireccional de apoyo es una tarea ardua puesto que ambos colectivos se sienten desplazados, incomprendidos e infravalorados en muchas ocasiones. En muchas ocasiones, también los problemas son internos y por ello aún más problemática una toma decisional compartida que considere a todos los elementos personales. Como apreciamos, el conocimiento de las dinámicas internas de la organización escolar nos ofrece luces sobre su interpretación y reclama evidentes compromisos para la mejora. Muchas son las problemáticas suscitadas y pocas las soluciones posibles o viables. En la escucha y el diálogo comprometido puede estar alguna de las respuestas.

4. DISCUSIÓN, VALORACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Podemos observar, tomando como referencia las conclusiones de nuestro estudio, que aunque los cauces de participación para con la Comunidad educativa están establecidos estos no siempre se llevan a cabo de la mejor manera. Las relaciones que se conforman, en muchas ocasiones, son cuando menos, interesadas y temporales y faltas de profundidad ni producto de un verdadero ejercicio comprometido. Y es que no nos engañemos, la realidad, en muchas ocasiones, está llena de falta de cooperación, participación y comportamiento ético en el seno de la organización y es espinoso hacer comprender y promover un cambio de actitud que predisponga a trabajar en red y conformar ejercicios democráticos, distribuidos y transformacionales de liderazgo.

Por ello, advertir desde la interpretación micropolítica, las dificultades reales que se encuentran presentes en la organización educativa para así mejorar los cauces de participación e implicación de las familias para con ella, resultan más que nunca imprescindibles y es que tener presente una realidad que en sí misma se configura problemática puede ser punto de inicio para promover la mejora.

Así, convencidos de que la observación micropolítica, desde su complementariedad, es necesaria en la interpretación de las organizaciones aventuramos consecuentemente para la mejora de las relaciones y vínculos con la Comunidad Educativa las siguientes propuestas:

1. Apreciar los aspectos informales que condicionan el devenir y funcionamiento organizativos de la institución escolar para aprehender los sistemas relacionales y dinámicas de entendimiento de la misma.
2. Promover, con la ayuda de la Red, el establecimiento de Redes sociales y profesionales que vehiculen las relaciones entre todos los miembros de la Comunidad Educativa (foros, blogs, wikis, plataformas web de centro, etc.)
3. Asegurar que el diálogo sea continuo y permanente a través de estas herramientas, se opine y se construya significativamente, en la más absoluta libertad considerando el conflicto como algo positivo, natural, necesario e intrínseco a la propia estructura organizativa.
4. Implicar al colectivo de padres/madres en tareas de desarrollo efectivo en el Centro Escolar (tareas de gestión, organizativas, etc.) creando una Cultura de colaboración estable y duradera.
5. Promocionar la Red local para captar elementos personales y materiales en torno a la misma promoviendo las relaciones nacionales e internacionales a través de proyectos dinámicos en base a un ejercicio del liderazgo transformacional comunitario.
6. Facilitar la comunicación bidireccional síncrona y asíncrona entre todos los elementos que conformen la red educativa comunitaria y la producción multimodal como punto también para el encuentro entre centro y entorno.
7. Interiorizar las normas del centro y no sólo asumir compromisos para pretender una verdadera construcción comunitaria insistiendo en la posibilidad de las aportaciones de cada persona y valorando la utilidad y necesidad de las mismas.

Supuestos que significan en última instancia, de igual manera, las palabras de Mominó et al que a su vez toma como punto de partida la propuesta de Anthony P. Cohen y su magnífica obra *La construcción simbólica de la comunidad* (2007:171): desde esta perspectiva, siguiendo esta argumentación, tan importante resulta para un análisis de la actividad comunitaria la capacidad de establecer el nosotros como la de reconocer el vosotros, en tanto interlocutores para la colaboración en beneficio mutuo...tan relevante es el desarrollo de colectivos con intereses y objetivos compartidos en la escuela como su implicación y participación en las dinámicas de gestión del centro. Tan significativa resulta la estimulación de una práctica docente basada en la promoción del trabajo en equipo como la disposición del profesorado hacia la colaboración con madres y padres, profesionales, asociaciones, empresas o incluso con otros centros educativos del contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, M. (1987). *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/Mec.

- Bernal, J.L. (2004). *La micropolítica: un sentimiento*. <http://didac.unizar.es/jlbernal/micropsenti.pdf> (última consulta septiembre 2009)
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Casado, D. y Pérez Yruela, M. (1975). *Organización, conflicto y estrategias de negociación*. Madrid: Marova.
- Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Currículum*, 2, pp. 3-25.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de innovación e investigación educativa*, 5.
- Furnham, A. (2001). *Psicología organizacional. El comportamiento del individuo en las organizaciones*. México: Oxford.
- Gairín, J. (1992). La dirección factor clave de la calidad educativa. *Actas del i congreso internacional sobre dirección de centros docentes*. Ice. Universidad de deusto. Estudios e investigaciones.
- Gairín, J. (1994). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Barcelona: Cisspraxis.
- Guiot, J. M. (1985). *Organizaciones sociales y comportamientos*. Barcelona: Editorial Herder.
- Handy, C. (1986). *El futuro del trabajo humano*. Ariel. Barcelona.
- Hargreaves, A. (1995). la modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza, *kikiriki*, 35.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational management and administration*, 10, pp. 87-98.
- (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and stoughton.
- Huse, E. (1980). *El comportamiento humano en la organización*. Edgar f. Huse, james I. Bowditch. México: Fondo educativo interamericano.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996). *Comportamiento en las organizaciones*. Madrid: Irwin.
- Lorenzo, M. (1986): El director, en Sáenz Barrio, O. (dtor): *organización escolar*. Madrid: Anaya.
- Lorenzo, M. (1993): la escuela como ecosistema, en lorenzo delgado, m. Y sáenz barrio, o. (dtrs): *organización escolar*. Marfil. Alcoy.
- Lorenzo, M. (1993). Metáforas sobre la dirección escolar: la aportación de las percepciones de un grupo de directivos de andalucía y país vasco. *II congreso interuniversitario de organización escolar*. Gid. Sevilla.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: Editorial la muralla.
- Lorenzo, M. (1996). Perfil organizativo del nuevo centro educativo. En medina, a. Y gento, s. (coords): *organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: Uned.
- Lorenzo, M. (coord.) (1997). *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Editorial universitas s.a.

- Medina, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Medina, A. (1997). Procesos de cambio en las instituciones educativas. Madrid (en prensa). *(rvta. Organización y gestión educativa (2), 21-39.*
- Medina, A. (1997). El liderazgo en educación. *Actas de la viii reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ademe)*. Universidad nacional de educación a distancia. Madrid.
- Mominó, J. M., Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Ariel. Barcelona.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-ma.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pfeffer, J. (1993). *El poder en las organizaciones: política e influencia en una empresa*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Pisani, F. y Piotet, D. (2009): *La alquimia de las multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Rodríguez A. y H. Daniel Dei (coords.) (2001). *Psicosociología de las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial docencia.
- Santos, M.A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Universidad de Málaga.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal universitaria.
- Santos, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M.A. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela española.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Weber, A. (1965). *Historia de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weinert, A.B. (1985). *Manual de psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Ed. Herder.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza i. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós-Mec.



AMPLIANDO EL TERRITORIO: ALGUNAS CLAVES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Joan A. Traver Martí, Auxiliadora Sales Ciges y Odet Moliner García

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf>

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2009
Fecha de dictaminación: 3 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 3 de febrero de 2010



“Érase una vez una niña que vivía con su madrastra y la hija de ésta. Un buen día la niña, deambulando por el bosque, se encontró ante una casa. Una voz le preguntó si quería entrar por la puerta de oro o por la puerta de alquitrán. La niña contestó que le parecía bien entrar por la puerta de alquitrán. Al instante le cayó una lluvia de oro. Cuando la madrastra vio el oro que traía la niña, se apresuró a enviar a su propia hija al bosque, en busca de la casa encantada. Pero su hija eligió entrar por la puerta de oro, y le llovió alquitrán”.(Adaptación del cuento clásico “María de oro, María de Alquitrán” realizada por Maite Larrauri (2002:9)

La puerta como metáfora. Pocas imágenes son tan sugerentes como ésta. Acceso o privación. Dos caras de una misma moneda, dos posibilidades que se dibujan cuando en nuestro camino encontramos una puerta. Oro o alquitrán: ¿cuál es la mejor elección? La vida en las aulas no está al margen de esta realidad. Todo el mundo sabe que en la escuela hay puertas que si las abres, por ellas entra la vida a tropel, sin avisar ni pedir permiso. Hay gente que piensa que estas puertas es mejor no abrirlas, son de alquitrán. Mejor evitar los conflictos y nuevos problemas que pueden acarrear. Frente a ellos sólo es posible cambiar. Mejor dejarlas estar. Por el contrario, también sabemos que existen puertas que ofrecen mucha tranquilidad. Son puertas de oro. Su misión es regular y evitar que penetren en el sistema elementos que puedan alterar su ansiada estabilidad. Que las cosas sigan funcionando como siempre. Desde esta perspectiva la escuela tiene, entre sus muchas obligaciones, que asegurar la perpetuación del sistema. Mejor evitar los nuevos conflictos, la inseguridad. Situada en el continuo que transita entre estas dos realidades la escuela debe elegir. Unas puertas acercan la vida a las aulas, otras la distancian; unas propician la participación comunitaria, otras la dificultan; unas ofrecen seguridad, otras incertidumbres. Y, en el fondo, todos y todas sabemos que nuestra elección no será baladí, influirá de manera importante en nuestras vidas presentes y futuras. La educación se realiza siempre en un contexto sociocultural que la condiciona y posibilita, un contexto que, al mismo tiempo, está influenciado por la propia acción educativa y sus productos, que bien pueden servir al mantenimiento del sistema social existente, bien pueden propiciar el dinamismo, la participación social y la creación cultural necesarias para su transformación y mejora.

Decía Dewey que la escuela debe ser un lugar propicio, una especie de locus amoenus, donde vivir la democracia de manera participativa. La escuela y la democracia, para garantizar en buena medida el éxito de estas pretensiones, precisan del dinamismo vital que les confiere el hecho de aprender y enseñar. Tal es su más íntima y sentida conexión. Pero no a cualquier precio ni de cualquier forma, sino de una única manera: sin exclusiones. Para este viaje todas las personas somos necesarias y ninguna, en particular ni como colectivo, puede erigirse como suficiente. La democracia participativa precisa tanto de la escuela democrática como ésta de la primera. Y las dos se construyen sobre el poso de la agencia humana a la que pretenden favorecer con dignidad y justicia.

Entender este principio tan básico cuesta tanto que a veces da que pensar. Siendo como son una cosa pública, la escuela y la democracia aparecen demasiadas veces como asuntos privados. En ocasiones, algunos miedos, privilegios, malentendidos y ciertas comodidades nos hacen creer que pertenecen mucho más a unas pocas que a todas las personas. El perfil técnico, especializado, profesionalizador en exceso, aparece como el engranaje necesario y suficiente, salvador, que hace falta para salir bien parados en estas instituciones. De un principio de democracia participativa pasamos directamente a los enormes beneficios que autoproclaman, a bombo y platillo, las democracias representativas y de mercado. Sus cantos de sirena suenan de manera persistente y machacona en el gran amplificador social que constituyen sus “medios”.

Si algo puedes hacer no dejes que lo hagan por ti. Todas las personas somos importantes, necesarias y valiosas para construir nuestros proyectos de vida personales y colectivos. De esta forma tan sencilla, la participación está presente en la escuela, en el barrio o en la ciudad y afirmamos que en este proyecto cabe todo el mundo, que la diferencia nos enriquece, pero que hemos de aprender a dialogar, a disentir razonada y razonablemente y a construirnos desde ella. El conflicto como motor es necesario. Partir del conflicto ayuda a buscar cauces comunicativos por los que aprender a navegar en un mundo y una sociedad que no para de cambiar. Aprender a soñar juntos, en comunidad, posibilita transformar a mejor nuestra realidad colectiva y personal.

Siguiendo los presupuestos de la investigación/acción participativa (Elliott, 1989a; 1989b; 1990) pretendemos desarrollar procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos y comunitarios. En este proyecto, centrándonos en políticas de igualdad, pretendemos transformar y enriquecer el contexto educativo desde la potencialidad que entrañan la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria.

Planteamos una revisión global de la organización y cultura escolar y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas en la comunidad a largo plazo, no sólo desde cambios coyunturales que pueden resolver situaciones problemáticas inmediatas que no favorecen una transformación profunda de la institución (Santos Guerra, 2000). Nuestro interés se centra en analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecta y desarrolla (Bolívar, 2000). Para ello, es esencial favorecer la buena comunicación entre personas de distintas culturas, con cosmovisiones diferentes, para evitar el aumento de los estereotipos y prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa (Newton y Tarrant, 1992).

En la experiencia que presentamos, vivir la democracia en la escuela de manera participativa ha sido la principal motivación, el resorte que nos ha movido. El objetivo era claro: conseguir la implicación de los diferentes agentes de la comunidad, construir nuevos espacios y comprensiones en las que todos y todas fuéramos necesarias para realizar las transformaciones deseadas. Lo demás, tiempo y proyectos por vivir conjuntamente. Ampliar el territorio, abrir la escuela o repensarla desde la comunidad. Camino tortuoso e ilusionante donde los haya.

En este artículo nos acercamos al proceso desarrollado por el equipo de investigación en la construcción de una escuela más comunitaria, intercultural e inclusiva, cimentada en procesos de participación democrática de la comunidad. Nuestro papel como investigadores nos sitúa en una posición singular en el desarrollo del proyecto. El hecho de ser agentes comunitarios externos a lo que en sentido estricto definimos como comunidad educativa -profesorado, familias y alumnado-, nos permite realizar un análisis de los procesos de participación desde una cierta distancia de la realidad estudiada, constituyendo nuestro objeto de estudio el proceso seguido por el equipo investigador en su intento de facilitar la participación de la comunidad educativa en los dinámicas de transformación y mejora escolar. Por ello, la pretensión de este artículo no es bucear en las percepciones de los diferentes sectores que conforman primariamente una comunidad educativa, aspecto ya tratado en otros artículos realizados sobre esta investigación (Sales *et al.*, 2010; Moliner, 2008). Desde el análisis de la experiencia vivida nos gustaría desvelar los elementos, dificultades, herramientas y sentimientos que de alguna forma y, desde el trabajo

desarrollado por el equipo investigador, han contribuido a su desarrollo. Queremos entender y compartir algunas partes de su sentida complejidad. Observada desde la distancia que ofrece la mirada puesta en el retrovisor de un vehículo que avanza, identificamos algunos eslabones, que en forma de permisos o puertas de acceso, han marcado hitos significativos en este camino. Puertas por las que hemos podido avanzar pero que también esconden obstáculos, silencios y temores que dificultan y pueden abortar caminos estimulantes. Puertas que se ofrecen como pasos obligados hacia nuevos espacios de participación y cooperación comunitaria. Puertas que pueden abrir pero también cerrar proyectos. Puertas, al fin y al cabo..

1. ENTRANDO EN LA ZONA CERO: EL CONTEXTO EDUCATIVO Y COMUNITARIO¹

Antes de analizar los elementos que han facilitado o dificultado el proceso de construcción de una escuela intercultural e inclusiva detallaremos los contextos educativos y comunitarios en los que éste ha tenido lugar. La experiencia se ha desarrollado en dos realidades muy diferentes.

La primera, que identificamos como contexto A, viene caracterizada por los rasgos que comentamos a continuación. El centro educativo es un colegio público de enseñanza infantil y primaria (CEIP), con dos líneas educativas -ambas en valenciano-. Está situado en la periferia de una capital de provincia de tamaño mediano-grande, en una zona en expansión "gracias" a las nuevas construcciones y a los centros comerciales que se han ubicado en las cercanías. Es un centro que tiene integrados alumnos con parálisis cerebral, para lo que cuenta con la ayuda extraordinaria de dos profesionales de pedagogía terapéutica especializados en esta temática y un aula específica para atenderlos. En la escuela hay un total de 420 alumnos y alumnas, y 28 maestros y maestras. Existe una gran variedad de alumnado de diferentes culturas y nacionalidades: Rumania, Argelia, Colombia... Además es una zona donde la gran mayoría de las familias procede de los pueblos del interior de la provincia, y por tanto, en un momento dado también fueron ciudadanos no autóctonos procedentes de otros territorios. Es un centro con una interesante trayectoria de innovación educativa, que cuenta con una gran cantidad de proyectos a sus espaldas que lo ha convertido en un buen referente profesional y administrativo para gran parte de la comunidad educativa. Las tasas de éxito y fracaso escolar se sitúan dentro de los resultados estadísticos normales. Las relaciones entre el profesorado son cordiales, existiendo una cierta oposición de un pequeño grupo del profesorado con la dirección del mismo. Las relaciones entre el equipo directivo y la Asociación de Madres y Padres (AMPA) son cordiales y de colaboración institucional, participando en la mayoría de las actuaciones en las que se les pide ayuda (colaboración económica, participación en algunas celebraciones, etc.). Cuentan con gran cantidad de madres y padres dispuestos/as a participar y a colaborar en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro y en las diferentes propuestas que se plantean desde la AMPA, no faltan voluntarios/as. Las instalaciones son bastante nuevas, goza de un adecuado equipamiento y una buena dotación de recursos educativos (informáticos, deportivos, etc.). Como en la mayoría de las escuelas, las etapas de infantil y primaria están separadas físicamente y cada una de ellas cuenta con diferentes edificios. Esta "distancia" ha dado lugar a que la zona de infantil se la

¹ La descripción de los contextos de investigación y los comentarios se han extraído de los materiales de indagación y análisis realizados en la fase de diagnóstico del proyecto de investigación "La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción" financiado por la Generalitat Valenciana. En este proyecto se realizaron entrevistas, grupos de discusión y encuestas a los diferentes agentes de la comunidad educativa de cada contexto, siguiendo las pautas de la "Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva" tal y como explicamos en el siguiente apartado.

caracterice como la “República Independiente”, aunque consideramos que estas apreciaciones son objeto de otros análisis más íntimos de la vida de este centro. El barrio cuenta con varias asociaciones de vecinos ya que es una zona que congrega a diferentes sectores de la ciudad, una de ellas se caracteriza por la gran cantidad de asociados/as que la conforman. Encontramos una parroquia que moviliza a gran parte del barrio y del alumnado del centro. Muchos de los/as alumnos/as de la escuela acuden a las actividades extraescolares que se organizan en la iglesia lo cual da lugar a que exista una comunicación fluida entre los docentes del centro y los educadores de la parroquia. La diversidad cultural y religiosa de la zona también se ve reflejada en la mezquita cercana y en la iglesia ortodoxa donde se congregan respectivamente un gran número de musulmanes y rumanos pertenecientes a estas instituciones. Los servicios de ocio y tiempo libre son bastante escasos aunque a poca distancia se encuentra la Universidad de la ciudad. Esta cercanía es un motivo más que atrajo al equipo de investigación a compartir el proyecto en este centro dado que vimos muy adecuado actuar en la zona inmediata de nuestro contexto.

No hace demasiados años en este barrio tuvieron lugar distintas movilizaciones ciudadanas de carácter reivindicativo con relación a la mejora de servicios y de las instalaciones. Este hecho ha dotado de cierta conciencia ciudadana a los diferentes colectivos y asociaciones presentes en el barrio, que de alguna forma se ha proyectado en la apreciación que se tiene del centro educativo produciendo un imaginario social positivo del mismo. Tal y como apuntaba el profesorado en las diferentes entrevistas, es un centro al que todas las familias quieren llevar a sus hijos e hijas, la demanda es muy alta y todos los años tiene una matrícula de alumnos/as mucho mayor que el resto de colegios que se encuentran en la zona.

El segundo contexto, que caracterizamos como contexto B, presenta algunas similitudes con el anterior y bastantes diferencias. En este caso nos encontramos con un colegio de educación compensatoria, concertado, de una sola línea y también situado en la periferia de una capital de provincia de tamaño grande. Situada en un barrio marítimo en el han convivido “payos” y gitanos sin demasiados problemas, hasta que en los últimos 15 años se ha producido en algunas zonas del barrio una degradación urbanística de tal calibre que las familias que han tenido posibilidades económicas han abandonado el barrio y lo han poblado familias que han ocupado las casas abandonadas, viven en chabolas o en los vehículos familiares. Viven de la chatarra, el mercadillo y algunas familias han entrado al tráfico (menudeo) de drogas, con los problemas policiales que esto conlleva. Esta escuela ha ido recogiendo los hijos de estas familias, el 90% de 140 alumnos, lo que ha supuesto una degradación de su imagen en el barrio (vecinos de toda la vida). El claustro consta de 18 profesores, entre ellos una profesora de Educación Compensatoria/Especial, una psicopedagoga y un profesor de apoyo en Infantil. Es profesorado, contratado por la directora, que permanece en el centro hasta su jubilación. En los últimos 6 años había habido un relevo generacional con la incorporación de al menos 7 profesores nuevos. Este profesorado nuevo no ha vivido la evolución del centro ni la degradación del barrio, se ha encontrado la situación tal y como la conocemos en estos momentos. Esto ha generado cierta discrepancia entre los profesores veteranos y los noveles, en cuanto a la función asistencial y educativa de esta escuela. En el servicio de comedor reciben ayuda de voluntarios (ONG universitaria) y monitores contratados. Tienen una profesora de refuerzo escolar pagada por una asociación gitana. Hay un alto nivel de absentismo escolar y de fracaso escolar: no llegan alumnos de esta escuela a la educación secundaria, por lo que nunca llegan a conseguir el certificado de escolarización más básico. En muchos casos, son derivados hasta los 16 años (edad laboral) a un taller ocupacional. Las relaciones entre el profesorado son un poco tensas aunque cordiales, a pesar de que, como comentan, a veces pierden las formas y se tiran los “trastos” a la cabeza, existiendo también una cierta oposición entre un grupo del profesorado y la

dirección del centro. No existe AMPA. Las relaciones entre el equipo docente y las familias o bien prácticamente no existen o son aceptables dándose incluso alguna experiencia que de manera puntual posibilita una buena colaboración entre los dos sectores (escuela de madres). La dirección del centro goza de gran respeto institucional por parte de la administración educativa y de las familias. El edificio en el que está ubicado el centro tiene bastantes años, está muy deteriorado a pesar de su gran valor arquitectónico, y necesitaría una buena reforma para adecuar y adecuar sus instalaciones a las necesidades educativas de su alumnado. Entre otras cosas no tiene infraestructuras tan básicas como un patio o pistas deportivas, utilizando para esta finalidad un parque público cercano al centro que carece de los servicios e instalaciones adecuadas y está muy deteriorado y sucio.

2. UNA HERRAMIENTA PARA AVANZAR: LA INVESTIGACIÓN/ACCIÓN COMO SEÑUELO

El objetivo básico del proyecto es impulsar la transformación de cada centro en una escuela intercultural inclusiva mediante procesos de investigación-acción orientados desde una perspectiva sociocomunitaria. Para la recogida de información y el análisis de los datos hemos utilizado técnicas de investigación cualitativa con una orientación crítica y transformadora. Para ello hemos realizado entrevistas y grupos de discusión con los diferentes sectores de la comunidad educativa, y grupos mixtos de análisis y trabajo. En el análisis de los datos hemos realizado un análisis de contenido apoyándonos en el sistema Nudist 7.0. Siguiendo las pautas de la investigación-acción participativa diseñamos un bucle de intervención educativa de cadencia anual. La finalidad era visualizar y conseguir transformaciones reales en los centros en un curso académico, que nos dieran la medida de que el cambio, la mejora, no solamente es necesaria sino también es posible. A continuación presentamos el plan de trabajo seguido.

Antes de poner en marcha el primer bucle del proceso de investigación-acción fue necesario realizar una primera fase de **toma de contacto** y **sensibilización** con el centro. Como ya apuntamos en otro trabajo anterior (Moliner *et al.*, 2008), en esta fase es donde se enmarcan todas las acciones dirigidas a la información y sensibilización del proyecto. Así, en un primer momento contactamos con cada uno de estos centros para informarles de los pormenores de la propuesta y acordamos realizar un proceso de sensibilización con la comunidad educativa antes de que el proyecto echara a andar. Al principio llevamos a cabo una serie de sesiones formativas y de sensibilización con el claustro de profesores/as que concluye con la discusión sobre una propuesta de compromiso de participación en la que se esbozan los principios de trabajo, compromisos y acciones a realizar por los participantes: el claustro del centro y el equipo investigador. La pretensión es básica pero necesaria: que ambos colectivos se sientan solidarios con un mismo proyecto. En el caso de llegar a un acuerdo se ratifica la propuesta mediante la firma de un compromiso público de participación, colaboración y asunción del proyecto. Se busca la implicación de la totalidad del profesorado del centro. Si esto no es posible, para seguir adelante se tienen que dar unos mínimos de participación. Tiene que ser aceptado por una masa crítica del claustro que supere al 70% del mismo y no tiene que darse ninguna posición beligerante con el proyecto por parte de alguna de las personas que no han firmado el acuerdo.

Tras el compromiso expreso del claustro, el proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local y agentes comunitarios. Para llevar a término esta segunda acción preparamos una gran asamblea de centro en la que no se escatiman esfuerzos ni estrategias para facilitar la participación de todas las familias del colegio. Se invita a los demás agentes sociales y entidades del barrio que tengan interés por este tipo de proyectos a participar en ella. En la

asamblea, se presenta el proyecto por parte del equipo docente y del equipo investigador, se les invita a discutirlo, consensuarlo y a formar parte del mismo. Al mismo tiempo y por parte del profesorado se explica el proyecto al alumnado del centro para que vayan sensibilizándose con el mismo. El proyecto ha de ser también su proyecto, han de aprender a participar democráticamente en su funcionamiento y desarrollo y, nosotros, hemos de aprender a escucharlos, a tenerlos en cuenta y dejarles que ocupen el espacio que necesitan para aprender y vivir el proyecto.

Entrados ya en el proceso de investigación-acción, el primer paso del proyecto en sí es el de reflexionar sobre la propia realidad y prácticas educativas que se dan en el centro. Para ello, es necesario abrir un proceso de **exploración** y **reflexión** sobre la realidad de cada colegio. En el momento en que toda la comunidad está de acuerdo con el proceso de transformación se realiza la exploración. Mediante entrevistas y grupos de discusión a maestros/as, alumnado, familias, asociaciones y todos los agentes que puedan estar implicados en la vida del centro, se indaga y recoge la información necesaria para realizar una primera diagnosis informada de la realidad del centro. Toda una aproximación etnográfica para triangular la información sobre los factores, dimensiones e indicadores que condicionan y orientan el cambio.

Para llevarlo a cabo hemos utilizado la guía de evaluación "Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva" (Sales *et al.* 2010) que permite acercarse a una mejor comprensión de la vida y funcionamiento de un centro educativo a partir del análisis de tres dimensiones básicas: la cultura (¿cómo somos?), la organización (¿cómo nos organizamos?) y las prácticas educativas (¿cómo enseñamos y aprendemos?). Esta guía favorece la discusión y reflexión sobre una serie de factores que están condicionando la inclusión intercultural que permita a la propia comunidad educativa decidir qué elementos desea mejorar y cómo va a hacerlo (Sales, Moliner y Traver, 2007; Sales, Moliner y Moliner, 2009). Para finalizar esta fase, una de las tareas que el equipo investigador ha realizado ha sido la elaboración del vaciado y categorización de la información extraída en las entrevistas y los grupos de discusión mediante la técnica del análisis de contenido. Material fundamental para iniciar la siguiente fase.

A partir de ese momento, los miembros de la comunidad escolar -de la que el equipo investigador empezamos a sentirnos parte-, elaboran su "sueño". Tal y como se realiza en las Comunidades de Aprendizaje (Jausi *et al.*, 2002; Elboj *et al.*, 2002; Alcalde *et al.*, 2006), toda la comunidad comparte y explicita su ideal de escuela, la idea que articulará el cambio, la imagen que mueve el deseo y lo contagia y que unirá a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante y desafiante. No partimos de cero, tenemos ya una buena radiografía de la situación del centro desde la percepción triangulada de todos los implicados. Será pues "un sueño informado". Esta segunda fase viene caracterizada por la **planificación** y la **priorización** de las propuestas de transformación. Mediante la realización de varias comisiones mixtas formadas por maestros/as, familias, alumnado, asociaciones...se analizan y toman decisiones sobre aquellas propuestas de mejora que se quieren llevar a cabo en el centro. Mediante dinámicas de trabajo grupales analizamos dificultades, potencialidades y explicitamos sueños. Estas decisiones se toman a partir de la información recogida en los vaciados realizados por el equipo de investigación donde están reflejadas todas las voces de la comunidad escolar referentes a las tres dimensiones de la Guía. Es una delegación del trabajo del grupo en un pequeño grupo de trabajo que lo representa y que prepara el terreno para construir esos pequeños o grandes sueños colectivos que nos darán la dimensión verdadera del cambio, de la transformación, de mostrarnos que estamos caminando, que juntos podemos. Una vez consensuadas y argumentadas las propuestas en cada comisión de trabajo,

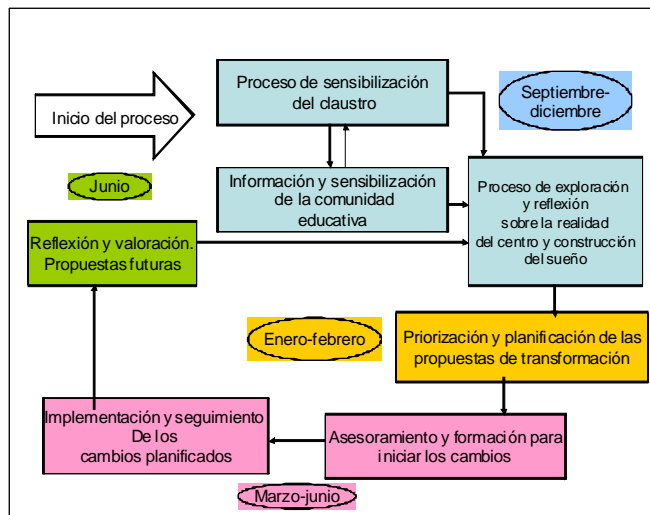
éstas se elevan a la asamblea del centro para que a partir de ellas, la comunidad las comparta y priorice sus sueños.

La tercera fase comprende la **implementación** y el **seguimiento** de los cambios y prioridades de mejora propuestas por la asamblea. Desde la autoevaluación y el sueño compartido, emprendemos los cambios priorizando y tomando decisiones colegiadas, que tendrán un seguimiento continuo por parte de las comisiones mixtas (compuestas por miembros de los diferentes agentes de la comunidad educativa). Se ponen en marcha los planes debatidos y consensuados en el grupo mixto de discusión. Las comisiones de trabajo que ya venían funcionando son las encargadas por delegación de la asamblea del centro de coordinar las acciones y hacer realidad las propuestas de transformación y mejora acordadas. En este caso el equipo investigador tiene, entre otras funciones, la misión de asesorar y apoyar las decisiones que se han tomado en cada comisión de trabajo.

La última de las fases es la **reflexión** y **valoración** de las acciones de mejora y la elaboración de posibles nuevas propuestas para el próximo curso académico. Los grupos de discusión mixtos revisan el progreso general de los cambios de la fase tres y elevan a la asamblea un informe razonado del mismo para que ésta valore la conveniencia de seguir trabajando en la misma línea durante el siguiente año. Finalmente, se cierra este primer ciclo con las valoraciones de los cambios y las propuestas de futuro, dejando abierto, así, un nuevo bucle de un proceso que ya es constante y que pasa a formar parte de la manera de entender el desarrollo profesional, la mejora escolar y la innovación por parte de la escuela como comunidad intercultural inclusiva (Cantón, 2004; Gather, 2004; Jausi *et al.*, 2002; Elboj *et al.*, 2002; Alcalde *et al.*, 2006; etc.). Por tanto, esta construcción es un camino largo, no exento de dificultades, un viaje por lugares que quizás nunca nos habíamos atrevido a transitar, y que requieren primero cierta valentía y coraje para iniciarse y después una mirada hacia el horizonte, más allá de nuestros propios pies en los primeros pasos. Este viaje hay quien lo entiende y lo toma como una verdadera aventura y en otros casos se emprende con las maletas bien cargadas y asegurando la ruta. Podemos definir el punto de partida, pero no el de llegada, ya que en este proceso de construcción y cambio no tenemos un destino ya creado, sino que cada escuela irá acercándose a ese destino soñado, que quizás sea difícil de alcanzar pero que es el de la lucha por la transformación social contra la exclusión.

Como ya apuntábamos en Moliner *et al.* (2008), es necesario que el desarrollo de todas las fases se lleve a cabo durante un curso académico. Es muy importante y muy motivador para la comunidad, para poder continuar trabajando y mejorando, que al menos, se haga realidad una de las propuestas que se han decidido en la tercera de las fases. Con ello no queremos decir que en el curso académico siguiente no se continúen elaborando y aplicando propuestas, todo lo contrario, ya que la filosofía esencial del proceso de mejora es proponer más acciones que afecten al centro, revisarlas y llevarlas a cabo. En la gráfica siguiente podemos observar de manera global la dinámica seguida en el proceso de implementación del proyecto:

GRÁFICO 1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SEGUIDO EN EL PROYECTO.



3. LAS PUERTAS DE ACCESO: ORO O ALQUITRÁN

Una vez descrito el contexto de investigación nos acercaremos a algunas de las claves que han influido de manera decisiva en el resultado de cada caso². El orden seguido en la presentación de las mismas no es aleatorio. Responde a la lógica temporal que se ha dado en el proceso de intervención, indicando el momento y la prelación seguida. Seguramente existen otras posibilidades. Ésta responde a la dinámica que normalmente se sigue cuando se realiza una propuesta externa a un centro escolar: dirección, equipo docente, familias y alumnado. La pretensión última siempre es llegar al alumnado. Éste es el destinatario común de las ofertas educativas pero en este engranaje siempre aparece en último lugar. La estructura de poder, la profesionalización de la institución y la mediación familiar definen los tres primeros eslabones por los que transitar. En nuestra experiencia hemos añadido un eslabón más: la comunidad. No sabemos si acertadamente o no lo hemos ubicado en el eslabón previo al del alumnado.

3.1. La primera puerta: Entre despachos

La primera puerta está relacionada con aquellos elementos del sistema que asociamos con el ejercicio directo del poder cuando el colegio se entiende como una organización con cierta estructura jerárquica en la representación y la toma de decisiones. Nos referimos a los órganos de dirección de la escuela o, como suele ser su denominación habitual, al equipo directivo. Tanto por razones de representatividad, disposición, disponibilidad, funciones asignadas por la administración educativa, como por responsabilidad y visión institucional, el equipo directivo suele ser la primera puerta que hay que franquear para entrar en un centro. Podemos decir que, en principio, es el interlocutor necesario con quien hablar si pretendemos obtener los permisos válidos para acceder al sistema. Este primer contacto suele ser fundamental para poder acceder a otras puertas. De hecho, cuando esta vía no se establece o en ella no se produce el feeling necesario es prácticamente imposible seguir adelante. Establecer una primera reunión informativa entre una representación del equipo de investigación y el equipo directivo

² Los análisis realizados en este apartado tienen que ver con las notas de campo recogidas por el equipo de investigación y los materiales de indagación y análisis realizados en la fase de diagnóstico del trabajo de investigación. Parte de ellos, los relativos al contexto de investigación B, se encuentran recogidos y analizados en el trabajo de investigación del DEA realizado por una de las personas componentes del equipo de investigación (Moliner, 2008).

suele ser la primera acción a realizar si pretendemos iniciar con un colegio un proceso de formación, investigación o asesoramiento que implique a toda su comunidad educativa. Preparar bien esta reunión, vestirse de domingo como diría Dominique Lapierre, es una de las claves para conseguir llegar a buen puerto. En este tipo de reuniones se explica, de manera general, el proyecto que se pretende llevar a cabo, sus finalidades, la dinámica y calendario de trabajo, los beneficios que podemos conseguir, las dificultades y los compromisos. Finalmente, y en caso de que haya interés por las dos partes, se prepara una segunda reunión de trabajo-informativa con el equipo docente. Cuando este primer contacto falla difícilmente podemos llamar a la segunda puerta: la del profesorado.

En la experiencia que nos ocupa, el equipo directivo ha sido el eslabón con el que hemos mantenido el primer contacto con los centros. En ambos casos esta reunión posibilitó que pudiéramos flanquear esta primera puerta. Ahora bien, una aproximación con cierto detalle al transcurso de la misma nos puede aportar algunas pistas que serán fundamentales para interpretar el alcance de la misma. Los detalles que afloran en el análisis de contenido de las notas tomadas por el equipo de investigación desvelan algunos detalles a tener en cuenta:

- Estructura de liderazgo del equipo directivo: En los dos casos la figura del director o la directora del centro emergió como un elemento decisivo, fundamental, a la hora de tomar decisiones. Los dos equipos directivos mantenían una estructura de poder piramidal, jerárquica, en la que el director/a del colegio constituía el eslabón de referencia. De alguna forma, por su figura se canalizaban y gestionaban todas las propuestas, toda la información que llegaba y se generaba desde y en el centro. El liderazgo que se ejercía dentro del equipo directivo, en ambos casos, era un liderazgo anclado en una estructura jerárquica de toma de decisiones de tipo más bien autoritario. Las funciones de los miembros del equipo estaban bien diferenciadas y definidas, existiendo sobre las mismas una labor de fuerte supervisión por parte del director/a.
- Expectativas sobre el proyecto: Mientras en el contexto A aparecen algunas dificultades para llegar a un acuerdo sobre el calendario de reuniones de trabajo con el equipo docente, dada la "apretada agenda" y los proyectos a iniciar en el centro a lo largo del curso académico, en el contexto B las facilidades han sido muy grandes y se esperaba con gran ilusión el proyecto que se iba a comenzar. Las expectativas de la dirección fueron muy altas, y como comentaron, el proyecto llegó en el momento justo dadas las tensas relaciones que se habían generado entre los docentes.
- Roles de los implicados: En el caso A, el proyecto que concebimos para ser compartido, siempre fue considerado el proyecto de la universidad y desde la dirección, de forma recurrente se hacía hincapié a "vuestro proyecto". La línea entre el vosotros (equipo directivo y profesorado) y el nosotros (equipo investigador) fue una losa que, desafortunadamente, poco a poco lapidó el proyecto y no supimos superar. Además, desde la dirección se marcaban las posiciones y los territorios: unas parcelas teóricas que eran competencia de la universidad y las parcelas prácticas que constituían el territorio docente. Desde la valoración que realizamos el equipo investigador, esta división en dos bloques ilustra de manera bastante clara la falta de asunción de un único proyecto de trabajo escuela-equipo de investigación. Clave que en las valoraciones y análisis realizados del proyecto de investigación se remarca de manera unánime por la mayoría de los participantes como uno de los elementos que finalmente provocaron la parálisis del proyecto.

- Un lenguaje común: En el caso A, no quedaron claras desde el primer momento las implicaciones del proyecto de investigación en cuanto a la participación de la comunidad, más bien se entendió o se quiso entender como un proceso “democrático” en el que se demandaba la participación de la comunidad, pero hasta cierto punto. En el caso B las expectativas con respecto a la participación comunitaria, en especial con relación a las familias, eran bastante bajas por no decir casi inexistentes. La relación que se daba entre escuelas y familias aunque no era conflictiva no auspiciaba un futuro demasiado alentador pero, además, el imaginario social que sobre la escuela se tiene en el barrio tampoco generaba mayores esperanzas. Que el profesorado se entusiasmara con estas expectativas sobre la necesidad de provocar una mayor participación de la comunidad no era tarea fácil.

En los dos casos esta primera reunión dio lugar a la convocatoria de una reunión informativa con el equipo docente del centro.

3.2. La segunda puerta: entre profesionales

Esta segunda puerta está relacionada con la parte profesional del centro: el profesorado. En función de cómo este colectivo entienda su función educativa, entienda la gestión del aula y la interacción educativa, mire a los demás agentes de la comunidad educativa y se sienta implicado con el colegio y su territorio, se abren unas u otras posibilidades a la participación democrática de la comunidad. Desde escuelas en las que se suele pintar una raya en el patio del colegio para diferenciar el territorio profesional del familiar, hasta escuelas en las que las puertas están permanentemente abiertas; desde profesorado que entiende su función como un mero eslabón técnico de una cadena que lleva a la acción las propuestas que otros profesionales teóricos más expertos han pensado para las aulas, hasta maestros y maestras que ven su función como un arte, la de un profesional que reflexiona y toma decisiones desde el análisis de sus propias prácticas; desde burócratas expertos en producir más y más papeleo sobre la gestión y la vida del aula, hasta vitalistas entusiastas por provocar nuevas aventuras de aprendizaje que no están escritas en los papeles, hay un sinfín de concreciones de todos estos elementos con las que se abre todo un mar de posibilidades. Como podemos observar, detrás de todas estas cuestiones aparecen, entre otros, los presupuestos sobre el perfil profesional de la racionalidad práctica frente a la técnica, los planteamientos tecnológico-sistémicos en oposición a los de orientación comunicativa, las visiones clientelistas frente a las de servicio público de la institución educativa o las nociones básicas que diferencian una democracia de mercado de una democracia participativa. El perfil docente se mueve de manera difusa entre todas estas cuestiones que unidas a ciertas inercias y culturas omnipresentes en su vida profesional condicionan muchas de las resistencias que manifiestan a la innovación y mejora educativa.

Del análisis de los datos recogidos en los dos contextos de investigación emergen las siguientes cuestiones:

- Función docente: En los dos casos analizados prima mayoritariamente una visión profesionalista de la cultura docente. Visión que entronca con la trayectoria que sobre innovación educativa se da en los dos centros. Visión que, amparándose en la concepción de especialistas, produce siempre altos grados de exclusión de las propuestas educativas que proceden de los restantes agentes comunitarios. Desde este planteamiento las relaciones más intensas entre la familia-comunidad-escuela se suelen definir en una colaboración armoniosa, dependiente y desigual de

las AMPAS con el equipo educativo del centro. La iniciativa educativa siempre viene de la mano, avalada o supervisada por los profesionales de la educación.

- **Clima:** La animosidad que transmiten los equipos docentes de ambos centros es marcadamente diferente. En el primer contexto, "A", aunque se aprecian elementos que deberían mejorarse, que son contradictorios, etc., se observa cierta energía entre el profesorado para hacer frente a los mismos; incluso ciertas desavenencias entre una parte del equipo docente y el funcionamientos del equipo directivo se manifiesta de manera explícita. Por el contrario, en el contexto B, se aprecia una visión bastante negativa, de agotamiento, frente a los problemas a los que hacer frente. Además, las desavenencias existentes entre una parte del equipo docente y la dirección se dan de forma muy velada. Desde nuestro punto de vista, las condiciones del lugar de trabajo pesan de manera considerable a la hora de hacer balance de las problemáticas existentes en el centro y del deseo y las opciones que fluyen entre el profesorado para afrontarlas o evitarlas.
- **Necesidad:** Un aspecto que consideramos esencial es la necesidad percibida por los docentes de iniciar el proyecto. En el caso A, y tras el transcurso de las diferentes sesiones de formación/sensibilización que compartimos con ellos, pudimos advertir, como gran parte del profesorado, se sorprendía de la necesidad del mismo o de la oportunidad en su contexto. Consideraban que podía estar bien iniciarlo, que efectivamente se podrían mejorar algunas cosas, pero que en general, el centro funcionaba adecuadamente y gozaba de una muy buena reputación. Es más, siempre se destacaba el dato de que todos los vecinos querían llevar a sus hijos a esta escuela y que, en los concursos de traslados, era una de las escuelas más demandadas. En este sentido se marcaron dos frentes (ya consolidados y que formaban parte de la dinámica del día a día del centro): uno de ellos, el que podríamos calificar como el más "crítico" y que iba a "contracorriente" de las directrices de la dirección del centro, y otro formado por el equipo directivo y gran parte del profesorado que no veían la necesidad de caminar hacia la inclusión e interculturalidad porque ya incluían, tenían una aula de integración, y ya eran interculturales, puesto que en su centro convivía alumnado de una gran cantidad de nacionalidades. La puerta estaba entreabierta. En el caso B, había una necesidad imperiosa de iniciar el proyecto. En las sesiones con los docentes se evidenció que había muchos frentes que apagar y apaciguar, desde las relaciones que se establecían entre ellos, hasta la imagen negativa que el barrio se había creado del centro desde hacía varias décadas. Las esperanzas que se depositaron en el proyecto fueron muy grandes y los sueños fueron muy potentes donde afloraron emociones y sentimientos compartidos con un objetivo final y común: mejorar la escuela. La puerta estaba abierta de par en par.
- **Relación escuela-equipo investigador:** En el caso B se creó una gran dependencia con el equipo investigador (una dependencia que tras tres años aun persiste). El profesorado no confiaba en sí mismo (o bien había adoptado una posición de comodidad). El empoderamiento, uno de los objetivos prioritarios en cualquier proceso de transformación no llegó a conseguirse ni a consolidarse, cada paso, cada movimiento, por pequeño que fuera, era consultado a los investigadores. No se iniciaba ninguna acción si no era bajo supervisión. Era prioritario retomar el sentido del proyecto y necesario replantear sus bases, analizar el proceso seguido y los roles desempeñados en los mismos. Actualmente, el rol del equipo de investigación en los procesos de investigación/acción participativa que persiguen un empoderamiento del centro, sigue siendo

objeto de análisis y trabajo por parte del equipo de investigación. Difícil cuestión. En el caso A, no se estableció una relación de dependencia entre los docentes y el equipo investigador. Es más, si en un primer momento se compartieron algunas acciones, sentimientos, vivencias, etc., a medida que avanzaba el proyecto nuestra presencia parecía que daba lugar a discrepancias y tensiones entre el profesorado que antes, y según ellos, no existían o no se manifestaban. Se achacaban muchos de los “malos rollos” a la aparición del proyecto (en la valoración realizada por el equipo de investigación nuestra percepción fue que estos procesos destapan y sacan a la luz aspectos que a veces están latentes; las posturas entre los docentes “críticos” y el equipo directivo siempre habían estado ahí, pero ahora habían salido a la luz de una forma más transparente).

- Grados de implicación: Los dos claustros docentes, aunque con distinta actitud, aceptaron el compromiso y se involucraron para preparar la asamblea comunitaria. A la hora de firmar el documento de compromiso de la investigación entre el equipo docente y el investigador, en el contexto B uno de los profesores comentó que no estaba en contra pero prefería situarse en un papel de observador del proyecto (curiosamente, luego ha sido uno de los profesores que más se ha involucrado). En este contexto la dirección hizo que todo el profesorado hablara y explicitara su visión y compromiso con el proyecto. No así en el caso del contexto A, en el que por razones de horarios y demás cuestiones, la decisión se tomó posteriormente en una reunión exclusiva del equipo docente. Decisión que después se nos comunicó al equipo investigador.

3.3. La primera puerta: ampliando el territorio

En tercer lugar, aunque parezca contradictorio, se abre la puerta de entrada al centro, su principal acceso, la principal vía que lo conecta con su territorio. Por ella fluye prioritariamente la relación de la escuela con su medio. Tal es su importancia, que la permeabilidad del centro se mide principalmente por la porosidad que presenta esta puerta, por su rigidez en la cerrazón o flexibilidad de apertura. Por ella fluye el mundo de la vida.

En la mayoría de los centros, aunque parezca absurdo, franquear esta puerta es algo complicado. Razones no faltan. Algunas relativas a la seguridad necesaria para acometer eficientemente la función de guarda y custodia que la sociedad diligentemente también encomienda a los centros y otras que tienen que ver con la necesidad de mantener las mejores condiciones para desarrollar la actividad educativa, siempre que asociemos ésta con el orden imperante en la tradición escolástica heredera de la cultura de la imprenta (silencio, reflexión, lectura, aislamiento, simbolismo o transmisión docente). Pero junto a estas y otras razones aparecen también inercias que frenan cualquier intento de abrir este pasadizo. ¡Territorio para profesionales de la educación! Demasiadas voces dentro del centro sólo aumentan el ruido y dificultan el trabajo escolar. Así, que si tenemos en cuenta todo lo dicho, las puertas se cierran inmediatamente después de abrirlas y, con ello, las posibilidades de que penetre el mundo en las aulas poco a poco se desvanecen. Si no fuera por las ventanas que les conectan al exterior pareciera que viven en un mundo aparte.

Por suerte, ya son muchas las experiencias educativas que se atreven a abrir de par en par estas puertas; incluso muchas veces hasta sin diestros vigilantes que no abandonan la garita conscientes del poder que alguien depositó en sus manos. Son centros en los que es bastante natural encontrar otras personas, otros agentes de la comunidad participando en las experiencias educativas que en ellos tienen lugar. Son centros abiertos al mundo que les rodea, a su propio territorio. En ellos no es difícil encontrar otras voces

además de las propiamente escolares, alumnado y profesorado. En sus aulas es fácil encontrarse con algunos voluntarios que participan de lo que en ellos acontece. Sus proyectos suelen empezar allí afuera, en las cosas, las necesidades y problemas que la vida nos ofrece, y terminan también en ella, devolviéndole una mirada enriquecida, ilusionada, curiosa.

Las primeras en traspasar esta puerta suelen ser las familias. También son las que más ganas demuestran y más prevenciones y miedos desatan entre el profesorado. Cuando este paso se da, suele ser objeto de regulaciones que aseguren el buen funcionamiento del sistema: horarios de tutoría, calendario de reuniones con los padres y las madres de los grupos-clase, representatividad de las familias en los órganos de consulta o decisión (consejo escolar, etc.), horarios de trabajo del AMPA, etc. Tal es la regulación que cualquier acción que quiera iniciarse fuera de ella encuentra normalmente más de un obstáculo pero, por contra, el funcionamiento de la institución se mantiene alejado de sobresaltos.

La mayoría de los centros suele instalarse en este escenario. Son pocos, de momento, los que se atreven a dar algún paso más. Cuando ello tiene lugar muchas cosas cambian en la dinámica y el funcionamiento del colegio. La regulación del centro tiene que variar, tiene que flexibilizarse. Los actores, las voces se amplían y, por tanto, las posibilidades de que se incremente el ruido también. Es necesario buscar fórmulas que generen una mayor polifonía de voces, un mayor entendimiento, es necesario adentrarse en lo que Habermas denominaba como acciones comunicativas.

Si pasamos a analizar la realidad que tiene lugar en estos dos contextos educativos cuando acercamos nuestra mirada al flujo que tiene lugar en esta tercera puerta tenemos que:

- **Relación familia-escuela:** En el contexto "A" se da una cordial relación de colaboración entre familias y escuela mediada por la dirección del centro. A pesar de ello, las familias están desesperadas por participar en la vida del centro. Carnavales y navidad son unas de las pocas ocasiones en las que pueden atravesar las gruesas puertas, metafóricamente hablando, que separan la calle del espacio escolar y de sus hijos/as. A pesar de ello, y como siempre ocurre, entre infantil y primaria se dan grandes discrepancias y la situación es bien distinta, mientras que las familias de los más pequeños participan e incluso entran dentro de las aulas, las madres y los padres de los más mayores se conforman con asistir a actividades lúdicas muy puntuales y no de corte académico. En el contexto B la presencia masiva de familias se da en las celebraciones y festivales diseñados para su asistencia. Aparte de éstos, existe una experiencia de relación entre los dos sectores que ha dado como fruto la construcción de una pequeña escuela de madres, con el asesoramiento de varios profesores y el visto bueno de la dirección.
- **Relación comunidad-escuela:** En el contexto A las relaciones con otros agentes comunitarios también gozan de una buena cordialidad, sobre todo con asociaciones vecinales o religiosas. Como ya hemos comentado cuando hemos descrito el contexto del centro, la comunidad que lo envuelve es muy viva, la parroquia atrae a gran cantidad de personas de la escuela, se organizan muchas actividades que dinamizan el barrio y también a gran parte del alumnado de la escuela. Las actividades de "repaso" conectan a los docentes de la escuela y a los educadores de la parroquia. Las asociaciones de vecinos son abundantes y diversas y pueden ser un aliado muy potente en cualquiera de las acciones que se quieran emprender desde las escuelas. En el contexto B, respecto de la relación con otros agentes de la comunidad, las relaciones o bien no existen o se dan con cierta desconfianza hacia el centro. En cambio, si que se da algún buen grado de colaboración entre agentes extracomunitarios relacionados con servicios sociales y el

propio centro. En unos y otros casos, todas las acciones llevadas a cabo están mediatizadas o auspiciadas por la dirección del centro. Por su parte, las pocas relaciones que se mantienen con el barrio y, como el profesorado comenta, son asistenciales: "a veces traen cosas", son dos realidades distintas que conviven bajo un mismo techo.

El trabajo en comisiones mixtas para analizar y realizar propuestas de mejora y la asamblea comunitaria para concretar las propuestas de trabajo en el centro, tuvieron tal impacto en los centros que en ambos casos originaron una "parada técnica" del proyecto. La toma de decisiones conjuntas situando a padres, miembros de la comunidad, alumnado y profesorado en un mismo plano, supuso un revulsivo que se resolvió de forma diferente en cada centro. Mientras que en el contexto A se paralizó el proyecto, con el consecuente desencanto de las familias que se habían ilusionado con las mejoras, en el contexto B se iniciaron algunas de las transformaciones soñadas.

3.4. Dimensiones del compromiso

El alumnado suele ser, paradójicamente, el actor principal y secundario del quehacer escolar. Omnipresente al plantearnos la intencionalidad del acto educativo acaba siendo su principal destinatario. Pero al mismo tiempo, esgrimiendo razones de tipo madurativo, consumista o ancladas en una "sana" tradición escolástica, acaba siempre relegado a un segundo o tercer discreto plano cuando se trata de planificar y valorar la enseñanza y el aprendizaje. De hecho, la mayoría del profesorado nos comportamos como "burros de carga" que podemos con todo, como agentes realmente imprescindibles para que el acontecimiento educativo tenga lugar. A veces olvidamos que educación y escuela no son exactamente lo mismo. Y cargándonos más de la cuenta, voluntaria o involuntariamente, relegamos a un plano más o menos pasivo a nuestro alumnado. Los caminos que llevan a la exclusión muchas veces son finos y discretos. La participación directa del alumnado en la gestión y la vida del aula queda de esta forma relegada a una actuación más bien de baja intensidad, pasando a ser meros receptores del acto educativo.

Abordar la educación desde planteamientos sociocomunitarios conlleva empezar a pensar en el alumnado como un agente capaz de participar plenamente en el hecho educativo en cada uno de los tres eslabones básicos de que se compone el comportamiento humano: pensar antes de hacer, hacer y valorar aquello que se ha hecho. Para aprender a ir en bicicleta en primer lugar necesitamos una bicicleta y después montarnos en ella. Dicen que el ejercicio hace al músculo. Difícilmente podemos aprender -nuestro alumnado también- a participar democráticamente en la gestión y desarrollo de lo público, de lo comunitario, si no tenemos oportunidades de participar en este tipo de experiencias. El aula y el centro educativo deben transformarse en una pequeña comunidad educativa donde llevar a término estas prácticas de participación democrática, ofreciendo experiencias mediante las cuales aprender a vivir conjuntamente nuestro presente y construir colectivamente nuestro futuro.

El camino de análisis de la propia realidad de la comunidad educativa, de aprender a soñar como grupo y de iniciar transformaciones que posibiliten habitar un mundo mejor, más justo y equitativo, respetuoso con nuestras diferencias y polifónico en nuestros debates, es una ocasión inmejorable para aprender a ser ciudadanos y ciudadanas comprometidos críticamente con la realidad que les ha tocado vivir. Puertas a las que llamar, oportunidades que no hemos de dejar pasar, pero que irremediablemente es necesario construir. Y en este tipo de empresas todo el mundo es necesario. Necesitamos dejar espacio a nuestro alumnado y, al mismo tiempo, aprender de ellos. Confiar en sus posibilidades para que ellos y ellas reafirmen las propias y confíen en las nuestras. Al fin y al cabo, la educación también es una cuestión de

confianza en la alteridad. Nuestros miedos, nuestras inseguridades o extremas rigideces no tienen que ser excusa para impedir que nuestro alumnado participe activa y críticamente de la vida del centro y de la clase.

Pero aunque esto pueda sonar más o menos armónico, el camino que hay que cursar es en gran parte novedoso e incierto. Las mediaciones, como planteaba Vygotsky, son ahora más necesarias que nunca. Mediaciones instrumentales y mediaciones sociales, que de éstas también está hecho el hilo con el que se entreteje la realidad escolar. Los maestros y las maestras tenemos la misión de organizar los contextos de enseñanza de tal forma que aprender en ellos se convierta en una experiencia valiosa. Enriquecer y potenciar los contextos para que con ayuda de herramientas y personas podamos aprender hoy lo que sin ellas resulta, en estos momentos, prácticamente imposible. Al fin y al cabo la historia de la humanidad se puede explicar como un continuo de mediaciones en la relación del ser humano con su entorno que, por consiguiente, acaba siendo un entorno cultural, política, social e históricamente organizado. Y la escuela, como institución social, no está al margen de estas consideraciones.

Nuestro alumnado cobra vida en el patio. En él se dan, dentro del centro escolar, las principales oportunidades para practicar y experimentar abiertamente la convivencia humana. Posiblemente el patio sea el espacio escolar con mayor contaminación del mundo de la vida que acontece fuera de ella. Éste es, por definición, su territorio. Y sintomáticamente, el aula es su no-territorio. Trabajar desde una dimensión sociocomunitaria implica, de alguna manera, colectivizar todos los territorios, abrir puertas y ventanas a la participación de la comunidad en el hecho educativo. Profesorado, padres y madres y agentes comunitarios, pero también y, necesariamente, el alumnado. Sin ellos y ellas, sin su verdadera implicación no solo se desvanece el futuro sino que el presente pierde entusiasta intensidad. A su manera, con más o menos ayudas, de un tipo o de otro, a pequeños pasos o zancadas, caminar juntos es posible. Bajar al patio y abrir las puertas y ventanas del aula, imágenes cercanas al alquitrán. Posiblemente la puerta más sugerente y al mismo tiempo la que más nos cuesta atravesar.

- Participación del alumnado: Cambió radicalmente en los dos centros a partir de la celebración de la primera asamblea. Hasta ese momento su implicación se movía entre un plano muy discreto o la participación pasiva en el mismo (como mucho rellenar alguna encuesta de opinión). Fue a partir de este momento que empezamos a diseñar estrategias que facilitaran y provocaran una mayor implicación del alumnado en el desarrollo del proyecto. Así, tanto en la elaboración del sueño como en el análisis y valoración de algunos resultados (grupos de discusión, grupos mixtos de trabajo) su implicación fue mucho más directa y aumento en intensidad y calidad. Para ello el profesorado realizó una mediación encomiable, sobre todo con el alumnado de educación infantil. Cuando el alumnado notó que sus opiniones eran escuchadas empezó a mostrar un alto interés. En el contexto B, esta participación siguió creciendo hasta que en la celebración de la segunda asamblea o a la hora de hacer realidad los sueños priorizados el protagonismo del alumnado fue altísimo. En el contexto A, el desarrollo del proyecto y la actitud manifestada por el alumnado apuntaba en esta misma dirección, pero la parálisis a la que se llegó después de celebrar la segunda asamblea dinamitó estas posibilidades.

4. HACIENDO BALANCE: UNA MIRADA CON CIERTA RETROSPECTIVA

La valoración que hacemos de la experiencia realizada es francamente positiva. Con sus éxitos y también con sus fracasos, el camino seguido ha merecido la pena. Ésta es la principal valoración que, de manera prácticamente unánime, hacen las personas que han participado en la experiencia: algunas medianamente satisfechas, otras con enormes deseos por continuar, algunas algo desilusionadas por la oportunidad perdida, las menos con cierta desconexión y apatía y otras pocas pensando qué cosas fallaron y cuáles se podrían mejorar.

En los apartados anteriores hemos ido descubriendo poco a poco algunos de los entresijos de esta experiencia y hemos señalado los factores clave que han marcado el proyecto en uno y otro contexto de investigación. De manera complementaria, pero sin ánimo de realizar ningún análisis comparado, hemos ido caracterizando y describiendo como se han dado las dos experiencias. Cada una es un espejo donde mirar pero al mismo tiempo alberga el enorme peso de lo propio, de lo que ha sido esa parcela de realidad.

Seguidamente pasamos a abrir la discusión sobre aquellas cuestiones que, de una u otra forma, están presentes y nos ayudan a entender cada uno de los hitos que hemos señalado en este artículo, cada una de las puertas por las que hemos transitado. Su reflexión nos permite empezar a entender cuáles son las principales dificultades y obstáculos, las potencialidades que encontramos en este camino singular. Empezaremos por abrir la discusión sobre las estructuras de poder en los centros y focalizaremos su análisis en el liderazgo. Seguidamente nos detendremos en la profesión docente, en su implicación y el deseo que la anima. En tercer lugar hablaremos de la comunidad, del territorio que existe un poquito más allá de los muros de la escuela. Y en cuarto lugar, en cuarto lugar, no hablaremos del alumnado. Como apunta una de las personas que conforman el equipo de investigación: "acabo de darme cuenta que del alumnado...no sé qué decir del alumnado...o muy poca cosa, no os parece sintomático?? no les hicimos demasiado caso; ; ;". Ya lo apuntábamos en el apartado anterior: posiblemente la puerta más sugerente, posiblemente la que más nos cuesta franquear. Al fin y al cabo, puertas de alquitrán.

4.1. Sobre el liderazgo

Se suele afirmar que una escuela sin liderazgo suele ser anodina, va dando tumbos y alberga pocas posibilidades de cosechar éxitos educativos. Pero cuidado, que A implique B no quiere decir que lo contrario también es verdad. Una escuela con liderazgo no conlleva necesariamente éxitos educativos. En primer lugar cabe apuntar qué entendemos por liderar, quién lo puede hacer y si existen diferentes formas de llevarlo a cabo. Una primera precisión: liderar no es sinónimo de gestionar. Liderar tiene tanto que ver con la escuela como sistema como con el mundo de la vida que en ella acontece. La parte que tiene que ver con su dimensión estructural es la que más fácilmente se asocia con la gestión. La parte que tiene que ver con la agencia humana es la que más directamente se asocia con la educación en sentido estricto, con la forma de entenderla, con el compromiso con el presente y el futuro de nuestra comunidad, con el mundo y la vida, con los sueños colectivos y con el cambio. Liderazgo, sí!... pero educativo.

Una segunda precisión: en educación todo el mundo necesita liderar, cuanto menos su propia vida. Este saber nos acerca a una mayor autonomía de decisión y de participación en la vida pública, en lo colectivo. Aprender a liderar se convierte desde esta premisa en un saber necesario para promocionar la actitud crítica, la autonomía y la igualdad entre los sujetos, Y decimos bien, la igualdad entre los sujetos. Nada más contrario a este planteamiento que la necesidad de líderes: la dependencia está asegurada. Ahora bien, liderar nuestro destino de manera individual no es exactamente lo mismo que liderar proyectos

colectivos. Los conocimientos que precisamos para este segundo tipo de liderazgo tienen bastante que ver con lo que Habermas denomina acciones comunicativas. Mientras que en liderazgo individual el camino viene marcado por la lucha que mantenemos con el dominio de las herramientas que nos pueden empoderar o con el hecho de tener en cuenta a los demás al planificar nuestros caminos hacia el éxito, en el colectivo la búsqueda del consenso y la respetuosa aceptación del disenso marcan las vías dialógicas que nos acercan a un entendimiento mayor. Esto nos lleva a hablar sobre qué tipo de liderazgo necesitamos para avanzar en proyectos interculturales e inclusivos. Hablaremos, pues, de liderazgo democrático (Shields, 2004 ; González, 2008)

4.2. Sobre el liderazgo

“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” (Morín, 2001:132).

Un o una docente capaz de iniciar el camino de la innovación y mejora profesional debe ir, poco a poco, despojándose de todas las losas socio-profesionales que lo oprimen y poniendo en funcionamiento propuestas de aprendizaje innovador y transformador. Este tipo de cambios son difíciles de acometer desde la esfera individual o desde la profunda soledad del aula, de espaldas a la propia comunidad y a su realidad social y cultural. Un o una docente capaz de empezar a caminar por esta senda solo puede ser una persona vitalista, solidaria, capaz de compartir su proyecto educativo con su comunidad educativa, capaz de apreciar la vida y contagiarnos de esa alegría. “Una persona vitalista es aquella que se estima la vida no porque se ha acostumbrado a ella, sino porque está acostumbrado a querer. Querer la vida porque estamos acostumbrados a vivir es un querer aquello ya vivido. Estimarla porque estamos acostumbrados a quererla nos lleva al cambio, al movimiento, al futuro” (Larrauri, 2000: 15).

Para Gale y Densmore (2007), existen al menos tres grandes cuestiones que influyen de manera importante en la comprensión y el ejercicio comprometido de la docencia: el aislamiento docente - que desde una cultura profesional arborescente nos aboca a un grave problema de individualismo competitivo-, la falta de diálogo y entendimiento -ensombrecida por una profesionalidad rápida, corporativista y una desmedida obsesión por la eficiencia-, y una escasa cultura de participación e implicación social -que nos lleva a minusvalorar de forma importante y dolorosa nuestro trabajo y la misión que como educadores tenemos encomendada-. Aceptar este hecho de manera pasiva hace que el profesorado pueda sentirse fácilmente superado por las dimensiones de los problemas a los que debe enfrentarse. No obstante, la historia nos ofrece buenos ejemplos que muestran algunas claves para afrontar estas cuestiones y ejercer una influencia positiva en las vidas presentes y futuras de nuestro alumnado y la comunidad a la que pertenecemos. Influencia positiva que debería partir de una concepción de la enseñanza como cuestión pública y no sólo como un asunto privado, y un papel distinto de los profesores como activistas políticos en las comunidades y no como observadores pasivos. Concepción educativa que esta presente en los planteamientos educativos de la escuela intercultural e inclusiva, con orientación pública y comunitaria. El maestro o la maestra debe considerar la influencia de la familia y del medio, desarrollando los recursos necesarios para hacer extensiva la acción educadora a la familia y a la calle, dado que el destino de su alumnado es la vida social, la acción en una comunidad.

Pero para acometer el camino del deseo profesional y volver a reencontrarnos con la agradable compañía del placer y la seducción en el aula, primero deberemos aligerar algo nuestro equipaje. Son ya muchos los años de ejercitar nuestra forma de interpretar la realidad, como diría Salmurri (2004), como “mal

pensantes". Junto con las condiciones del lugar de trabajo y la estructura del sistema educativo y social, unas cuantas losas –o lastres socio-profesionales- nos alejan sistemáticamente de mejores horizontes. Nos impiden, demasiadas veces, iniciar las transformaciones educativas que sabemos necesarias. Instalados en la cultura y en la sociedad del cambio rápido y constante, paradójicamente, los docentes nos resistimos una y otra vez a cambiar.

Más que una disminución del nivel educativo o un aumento creciente de la diversidad en las aulas, aquello realmente preocupante es el crecimiento de las desigualdades sociales y educativas. Conciliar diversidad y equidad se vuelve una necesidad imperiosa. El futuro que ahora se nos presenta, verdaderamente es incierto y preocupante. Escenarios en los que no parecen tener cabida, de forma igualitaria, todos los ingredientes que conforman la actual situación. Si el futuro que deseamos se conforma a partir de escenarios sociales y educativos donde todo el mundo quepa en situación de igualdad, releer los caminos y las losas que nos han acompañado hasta la situación actual puede resultar interesante.

Entre otras, algunas de las principales losas (socio-profesionales) que dificultan los caminos de transformación e innovación docente las podemos sintetizar en las siguientes (Traver, 2003): la cultura del terezo o de la evitación, la cultura de la culpa, la cultura de la queja, la cultura del turista o del coleccionista, la cultura de la comodidad, la cultura del francotirador o la cultura arborescente y la cultura profesionalista.

Todas estas losas crean resistencias pedagógicas en los docentes que impiden que las cosas vayan a mejor. Algunas veces nos sumen en una soledad profesional y didáctica preocupante (la del sentirse en soledad cuando se está físicamente acompañado), otras veces nos convierte realmente en francotiradores que tienen que enfrentarse con sus pocos medios a todos los problemas que nos acechan (y que son muchos y complejos), otras nos convierte en objetivo de todas las críticas,..., en definitiva, al final lo que mayoritariamente perseguimos es encontrar un aula donde no haya problemas. La antítesis pura de lo que significa la educación y el aprendizaje. Resolvemos los conflictos que se dan en el aula desde actitudes maniqueas y regresivas que o bien lo niegan, lo evitan o concentran toda la culpabilidad y todas las quejas en uno de los polos en conflicto. De esta forma solamente conseguimos alejarnos cada vez más de las formulas conciliadoras e integradoras en la resolución de conflictos. La negociación democrática y el diálogo en las aulas brillan por su ausencia en la mayoría de las propuestas didácticas. Los problemas, el conflicto educativo en contextos interculturales, como apunta Sales (2003), debe ser aprovechado como motor de cambio y mejora en las relaciones intergrupales e interpersonales, afrontándolos colectiva y públicamente desde planteamientos y técnicas educativas no violentas, como las de la negociación democrática, la mediación, el consenso y los planteamientos dialógicos. Con estas propuestas lo que pretendemos es construir colectivamente proyectos y marcos de convivencia y aprendizaje comunes y compartidos que conviertan el conflicto en motor de aprendizaje y transformación y mejora de la realidad.

Las políticas educativas de nuevo mantenimiento, basadas en la adoración de la cultura de la culpa y del individualismo pedagógico, parecen del todo insuficientes para transformar nuestra realidad. Frente a los discursos obsesionados en la cerrazón curricular es hora ya de profundizar y apostar por las propuestas del aprendizaje innovador (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1979). Propuestas basadas en una visión plural del hecho educativo, en el valor del diálogo y el pensamiento crítico, en la cultura de la transformación y la cooperación docente y comunitaria.

Acometer este tipo de cambios no es posible realizarlo individualmente ni desde la profunda soledad del aula, de espaldas a la propia comunidad y a la realidad sociocultural, ni tampoco con dificultades para sintonizar en la frecuencia de onda de su alumnado. Un docente capaz de empezar a caminar por esta senda solo puede ser una persona vitalista, solidaria, capaz de compartir su proyecto educativo con su comunidad educativa (Larrauri, 2000).

Para Gale y Densmore (2007), la implicación del profesorado en la reconstrucción de una escuela al servicio de la justicia social a través de medios democráticos viene dada por tres elementos íntimamente relacionados:

- a. La democracia radical. Concepto de democracia que nos acerca al planteamiento deweyano de entender la escuela como un lugar único para vivir la democracia de manera participativa.
- b. La disposición crítica para con la sociedad. Cuando se tiene una disposición socialmente crítica existe una preocupación por las desigualdades sociales de manera que orientamos nuestro trabajo hacia un cambio social positivo.
- c. El activismo político. Esta cualidad viene definida por una naturaleza abiertamente política y un carácter emancipador. El activismo político, fruto de la democracia radical y de una disposición socialmente crítica, implica necesariamente una dimensión política colectiva. A menos que el profesorado se implique en proyectos políticos de mayor alcance, sus esfuerzos en el ámbito escolar no obrarán por sí solos los beneficios que buscan.

4.3. Sobre los muros de la escuela: más allá del sistema escolar

Educación y escuela no son dos conceptos sinónimos. Ni la escuela constituye por ella misma toda la educación, ni desde hace ya unas cuantas décadas puede pretender dar respuesta ella sola a las necesidades y expectativas sociales de formación y aprendizaje (Coombs, 1978, 1985; Faure *et al.*, 1980). La educación proviene de ámbitos distintos, y junto a la educación escolar hay una serie de instituciones, actividades, programas y medio con un gran poder educador. Todos en conjunto y cada uno en particular participan de la educatividad humana: poseen, facilitan o regulan el desarrollo de la capacidad de los seres humanos para ejercer influencias perfectivas entre las personas. Todos están vinculados a modelos sociales y patrones humanos deseables. Todos participan o generan los dinamos del sistema educativo que permiten a una sociedad determinada, y al grupo humano que la conforma, mantener o transformar las estructuras, las finalidades, los procesos y los sistemas de relación que regulan y guían su convivencia. Todos, en definitiva, orientan los procesos de perfectividad humana a través de los modelos sociales y patrones humanos que les sirven de referencia.

La cuestión axiológica reaparece en un primer plano difícil de integrar desde una conceptualización sistémica y funcionalista del hecho educativo. Desde este punto de vista resulta difícil explicar el hecho educativo solo a partir de las relaciones que se dan mecánicamente entre los componentes del sistema escolar. El mundo de los valores, de las ideologías, de las emociones, los prejuicios y los afectos que caracterizan las relaciones humanas necesitan de un mundo de la vida en el que darse y anclarse. Como apuntan Ayuste *et al.* (2003), para recuperar el papel de las personas como elemento central del hecho educativo por encima del poder de las estructuras es preciso contemplar el hecho educativo simultáneamente como sistema y como mundo de la vida. Según estos investigadores, el concepto de

mundo de la vida de Habermas nos permite contemplar a las personas como sujetos herederos de tradiciones e iniciadores de nuevos actos. De esta forma es posible retornar a los seres humanos el protagonismo que nunca deberían haber perdido en el camino de los sistemas educativo y social hacia la transformación y mejora personal y social.

Junto a la estructura, al sistema, comienza a tomar forma la agencia humana como elemento esencial para entender en toda su complejidad y conflictividad humanizadora la educatividad. Desde este punto de vista, siguiendo a Cortina (1994:139) junto a los mecanismos de regulación y control técnicos propios del sistema toma forma el horizonte participado por los actores y las actrices del hecho educativo que mediante procesos de interacción y comunicación social buscan un mayor entendimiento. Desde los planteamientos de la perspectiva crítica comunicativa cabe pensar la educación como sistema y como mundo de la vida.

Al final, los medios de control asociados al poder escolar acaban sustituyendo a la comunicación realizada por medios no verbales, desembocando en la burocratización de las decisiones. La lógica y la búsqueda de eficacia de las acciones orientadas al éxito acaba haciendo desaparecer de los espacios de participación comunitaria la lógica propia de la acción que busca el entendimiento, de la acción comunicativa. Ahora bien, como señalan Jiménez y Pozuelos (2001:14): "Limitar la democracia escolar a sus aspectos más formales [...] comporta una apatía progresiva por parte de madres y padres y un alejamiento de la institución escolar que es contemplada exclusivamente como un servicio más al que hay que pedirle resultados tangibles (éxito académico de nuestros hijos y hijas) o abandonamos buscando nuevas «inversiones en formación» más rentables: educación no formal, centros privados, estudios en el extranjero, etc.")

Las relaciones que se establecen entre el ámbito familiar y el escolar pueden adoptar diferentes formas que van desde la mera participación testimonial de algunos representantes de las madres y padres del alumnado en los órganos oficiales de gestión y/o representación del centro (consejo escolar, etc.), hasta otras opciones que han abierto y explorado fórmulas que propician la intervención real de la comunidad educativa –entendido en un sentido más amplio e inclusivo-, mediante procesos de participación, negociación y gestión democrática.

En función de cómo defina cada centro lo que entiende por comunidad educativa, el grado de apertura y de relaciones con el propio territorio, y las vías, los tipos de participación y los elementos sobre los que participar, las relaciones entre las familias, la comunidad educativa y el centro variarán de forma significativa. En la literatura pedagógica se señala la implicación y participación familiar y comunitaria como uno de los factores que, adecuadamente potenciados y optimizados, contribuyen de forma significativa al éxito escolar y a propiciar una mejora de la igualdad de oportunidades en la escuela (Apple y Beane, 2005; Rodríguez Romero, 1998; Bolívar, 2000; Flecha y Tortajada, 1999; Jiménez y Pozuelos, 2001; Aubert *et al.*, 2004; Elboj *et al.*, 2002; Alcalde *et al.*, 2006; etc.). Como apuntan estos autores, las experiencias educativas estructuradas desde la participación y la acción conjunta de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios), basados en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje, esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales.

No puede existir una educación en la ciudadanía democrática sin la participación de los diferentes agentes educativos, de la comunidad educativa en su totalidad. Las nuevas realidades de la globalización requieren que la familia, los educadores y legisladores reconsideren cómo preparar a la gente para su

participación activa en la sociedad democrática del siglo XXI. Por ello, consideramos que la escuela puede ser un ámbito perfecto para desarrollar el concepto clave de comunidad democrática e intercultural, convirtiéndose en un modelo organizativo transportable a la organización de toda la sociedad civil, y por lo tanto, en un agente activo de la reconstrucción social. Esto quiere decir que si la sociedad civil participa en la escuela para hacerla verdaderamente intercultural y, por lo tanto, democrática (en la toma de decisiones, en la definición de los fines, articulando las relaciones, proponiendo modelos culturales), la escuela se convierte a su vez en una unidad global de cambio. De esta forma conecta el ámbito macropolítico y micropolítico, no solo reproduciendo modelos culturales, roles y jerarquías sociales, sino produciendo modelos alternativos, reconstruyendo roles y cuestionando las estructuras de poder. La escuela puede ejercer el papel de dinamizadora, en el sentido de que su modo de gestión participativa sea un paso decisivo para la reorganización de otras instituciones sociales. Esta parece ser la única forma en la que la labor de la escuela no se quede como anecdótica en su innovación sino que sea extensible a todos los ámbitos de la sociedad porque el conjunto sea el que proporcione la radicalización de la democracia. Hay que hacer de la escuela un lugar donde vivir la democracia.

Como nos recuerda Maite Larrauri, el cuento de "María de oro, María de alquitrán" es el que Mme Weil le contaba a su hija Simone cuando ésta sólo tenía cuatro años y estaba enferma. Cuento que, como la propia Simone gustaba recordar, le influyó a lo largo de su vida. Y es que la metáfora de las puertas es una constante que se da a lo largo de nuestras vidas. Pero, como Larrauri (2002:12) asegura: "Sabíamos de antemano lo que le iba a pasar a la María que elige la puerta de alquitrán y a la María que elige la puerta de oro. Son siglos de folklore, de cuentos, de canciones populares los que nos conducen a adelantarnos al final del relato. Quizá, por eso mismo, podemos igualmente intuir que quien desea conocer la verdad del mundo en el que vivimos tiene que entrar en él por la puerta de alquitrán, esto es, la de los desfavorecidos, la de los oprimidos, la de los débiles".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, A.I. *et al.* (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Apple, M. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.(4ª impresión).
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar*. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y Lleras, J. (2003). *Plantejaments de la pedagogia crítica*. Comunicar i transformar. Barcelona: Graó (4ª edición).
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, pp.253-274.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Coombs, P.H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península (4ª edición).
- Coombs, P.H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

- Cortina, A. (1994). *Crítica y utopía: la escuela de Francfort*. Madrid: ediciones pedagógicas.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó (1ª edición).
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1989 a). "Action-Research: normas para la autoevaluación en los colegios". En AA.VV. *Investigación/Acción en el aula*. València: Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2ª edición).
- Elliott, J. (1989 b). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción. En AA.VV. *Investigación/Acción en el aula*. València: Consellería de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana (2ª edición).
- Faure *et al.* (1980). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza (7ª edición).
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernon (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. Consultado el 12 de noviembre de 2009.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro Colección Repensar la educación, núm. 26.
- Jaussi, M. L. (coord.) *et al.* (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jiménez, J. R. y Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, pp.5-17.
- Larrauri, M. (2000). *El desig segons Gilles Deleuze*. València: Tandem.
- Larrauri, M. (2002). *La guerra según Simone Weil*. València: Tandem.
- Moliner, L. *et al.* (2008). Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva. *Quaderns Digitals*, 53, pp. 1-12 (http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10498).
- Moliner, L. (2008). Conociendo la cultura escolar de un centro: Miradas del profesorado sobre la diversidad. *Trabajo de investigación inédito*. Departamento de Educación, Universitat Jaume I de Castellón.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Newton, C. y Tarrant, T. (1992). *Managing Change in Schools. A practical handbook*. London: Routledge.
- Rodríguez, M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. *Revista de Educación*, 317, pp.157-184.

- Sales, A. (2003). L'organització i cultura escolar per a l'educació intercultural: instruments per a la presa de decisions. En A. Sales (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. En *Quaderns Digitals: "Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional"*. Universitat Jaume I de Castelló (<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.ArticuloIU.getList>).
- Sales, A. et al. (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. *CD Interactivo*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I (en prensa).
- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J.A. (2007). Developing Intercultural and Inclusive Schooling from Action Research Processes - self-evaluation tools for schools. *XIII World Congress of Comparative Education Societies*, Sarajevo.
- Sales, A.; Moliner, O. y Moliner, L. (2009). *A self-evaluation guide for intercultural and inclusive schooling. Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World*. Alicante: Association of Special Education.
- Salmurri, F. (2004). *Llibertat emocional*. Barcelona: La Magrana.
- Santos, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Shields, C.M. (2004) Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), pp. 11-134.
- Traver Martí, J.A. (2003). La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias. En AA.VV. *II Taller de experiencias educativas en las comarcas del Alto Palancia y el Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.



LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROCESO DE MEJORA EN EL MARCO DE “UNA ESCUELA PARA TODOS”

Mario Martín Bris y Yolanda Muñoz Martínez

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art7.pdf>

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2010
Fecha de dictaminación: 11 de marzo de 2010
Fecha de segundo envío: 15 de marzo de 2010
Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2010



Hablar de cambio educativo es hablar de los docentes, las propuestas de cambio educativo, llevan por lo general a los docentes a situación de ansiedad e incertidumbre, por la posibilidad de perder una "segura monotonía", que aunque a veces incide negativamente sobre la motivación de los mismos, sigue siendo segura, y es difícil querer cambiar algo que al menos nos da la sensación de seguridad. Cuando hablamos de cambio educativo debemos tener en mente las circunstancias que motivan dicho cambio, no se debería plantear un cambio antes de que los propios agentes del mismo; como dice Santos Guerra (2000), el deseo y la responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela. Serán menos eficaces cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Por ellos consideramos que el primer paso, al plantearnos un proyecto de cambio educativo, es crear un contexto adecuado en el que los docentes puedan reflexionar sobre la conveniencia o no de proponer dicho cambio, y sean ellos mismos los que establezcan las cuestiones sobre las que es necesario plantearse un cambio. Estamos de acuerdo, por tanto, con Bolívar (2000: 53), cuando afirma que "son los propios centros los que han de determinar su propia transformación organizativa, los agentes de cambio externo deben apoyar el aprendizaje colectivo de los implicados".

Teniendo en cuenta lo anterior, y contextualizándolo en un Centro de Educación Infantil y Primaria, estaríamos hablando de un proceso de cambio educativo en relación a las demandas de la sociedad actual, cuyas características hacen necesaria una búsqueda de mejores formas de atender al alumnado. Cuando nos referimos a las características del alumnado, estamos hablando de la diversidad del mismo; diversidad de intereses y capacidades, pero también diversidad cultural, lingüística, etc. Esta diversidad del alumnado supone una preocupación en nuestras escuelas en la actualidad, que expresan, a través de diferentes vías¹ (Sindicatos, Encuestas, Memorias finales, etc.) las dificultades e impotencia para hacer frente a un nuevo contexto marcado por la inmigración, los diferentes tipos de familias, el cambio en el papel de la mujer trabajadora y el derecho de todos/as los niños/as a recibir una educación en las mismas condiciones que el resto. Dar una respuesta adecuada al contexto al que nos referimos requiere de un cambio de modelo educativo, en la actualidad basado en la homogeneidad del alumnado y su idealización, de manera que es el alumno "diferente" el que requiere medidas educativas diferenciadas, y en muchos casos excluyentes, hacia modelos que se ajusten a la individualidad de cada alumno/a, basados en la heterogeneidad y la valoración positiva de la misma, en el marco de una escuela ordinaria para Todos.

El cambio de modelo, por tanto, vendría motivado por la incapacidad del modelo de Escuela actual de dar una respuesta a todo el alumnado, de manera que se consiga que cada uno sea capaz de desarrollarse integralmente en el marco de un aula ordinaria y con el resto de compañeros de su edad.

Como respuesta a lo expuesto anteriormente, las administraciones educativas, cada una de una forma diferente, están poniendo en marcha distintas iniciativas que pretenden dotar a las Escuelas de estrategias para dar respuesta a la diversidad del alumnado. En el caso que nos ocupa, nos vamos a

¹ Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2007/introduccion/

Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondiente al Curso 2007-2008.

<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=estadisticas/educativas/cee/2010/cee-2010.html>

Informes sobre el estado y situación del sistema educativo. Consejo Escolar del Estado. <http://www.educacion.es/cesces/texto-informes.htm>

Estudio: La integración del alumnado extranjero en la escuela 2008. Fete-Ugt.

<http://www.feteugtclm.es/sindinews/Informe%20final%20Foro%20Inmigrantes.pdf>

referir a las iniciativas lanzadas por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. La Administración Educativa de esta Comunidad propone poner en marcha un modelo educativo que permita superar algunas de las barreras que los modelos educativos tradicionales, pensados para un alumno medio y un contexto homogéneo. El modelo educativo se propone a través de un Plan conocido como "Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social", que se lanza en el año 2006. El modelo parte de la idea de Escuela Inclusiva, entendiendo la inclusión como la forma adecuada de atender a las necesidades de la sociedad actual y a la diversidad del alumnado. La práctica educativa inclusiva permite experimentar la heterogeneidad como algo constructivo, enseña a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación entre el alumnado, profesorado y familias.

El modelo educativo propuesto parte del derecho de todos los alumnos/as a la educación en condiciones de igualdad, asumiendo el compromiso de compensar las diferencias sociales y de promover la práctica de la educación intercultural y democrática. Apuesta, por tanto, por la escuela inclusiva, por transformar las prácticas docentes y la cultura y organización escolar.

Como consecuencia de la puesta en marcha de este modelo se plantea un dilema en los centros educativos "¿Cómo ponerlo en marcha?, ¿Qué medidas educativas son necesarias?, ¿Qué cambios teóricos, organizativos y metodológicos hay que realizar?". En este contexto de cambio es necesario dotar al profesorado de una base teórica y práctica para poder poner en marcha diferentes con mayores garantías de éxito, y de ahí nace la idea del proyecto de investigación-innovación titulado "El clima de trabajo, participación y convivencia en el centro escolar y aulas: análisis, proyecto y propuestas colaborativas de acción", y que nos ocupa.

Lo que se pretende a través de este proyecto es el aprendizaje desde dentro de la escuela, "aprender para crecer", crear una escuela participativa que busca su propia mejora a través de un proceso de autorreflexión y puesta en práctica de medidas de mejora para, de este modo, crear las bases de una escuela sana, una "organización que aprende" y que busca la mejora continuamente.

Para facilitar la comprensión del nuevo modelo inclusivo y estimular la formación del profesorado, necesaria para la puesta en marcha de dicho modelo, proponemos a partir de este proyecto una serie de estrategias que permitan alcanzar una mejora profesional de los docentes y de ahí, la tan necesaria búsqueda de la calidad educativa.

1. MARCO TEÓRICO: DE LA ESCUELA SELECTIVA A LA ESCUELA PARA TODOS

Hablar de igualdad de oportunidades y de equidad, es hablar de la necesidad de una educación para todos los niños, una educación sin "peros", una educación de calidad que lleve a todo el alumnado a alcanzar su máximo potencial y que evite que no tengan acceso a una vida digna, es decir que sean víctimas de una exclusión social. De ahí que haya destacado en este trabajo, y como base de tal idea, el Movimiento de Educación para Todos² (EPT). Dicho movimiento es un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Tiene seis objetivos fundamentales dirigidos a conseguir un propósito fundamental, que es llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos antes del año 2015. Los objetivos son ampliar la protección y

² Para conocer más acerca del Movimiento de Educación para Todos (EPT), liderado por la UNESCO, se puede consultar: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=46881&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

educación integrales de la primera infancia, dar a todos los niños una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, fomentar el acceso de jóvenes y adultos al aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa, aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados, suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza y lograr antes del año 2015 la igualdad de género en relación con la educación, y por último, mejorar la calidad de la educación.

La UNESCO³ recibió la misión de coordinar los esfuerzos internacionales encaminados a lograr la Educación para Todos. Los gobiernos, los organismos de ayuda, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación representan algunos de los asociados que obran para la consecución de esos objetivos.

La idea de asegurar una educación básica para todos aparece durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien⁴, Tailandia, en 1990 y culmina con la Declaración Mundial de Educación para Todos; pero el mayor esfuerzo hacia el enfoque de educación inclusiva fue dado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que se celebró en España, concretamente en Salamanca en 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos. En dicha Conferencia Mundial se reunieron más de trescientos participantes en representación de noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales.

De dichas Declaraciones se extrae la idea de que extender las oportunidades básicas para todos los alumnos es una cuestión de derecho que requiere, más que un nuevo compromiso, una visión ampliada que afecte tanto a las estructuras institucionales, currículo, prácticas y políticas educativas. La educación básica no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella. Implica identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas, además de identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y usarlos para superar dichas barreras.

Desde entonces se han venido realizando distintas Conferencias y Encuentros con el mismo objetivo: Foro sobre Educación para Todos (2000), Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales⁵ (2004); a partir de dichos encuentros se va configurando un marco teórico en cuanto a lo que hoy llamamos "atención a la diversidad" y el enfoque de respuesta a las necesidades del alumnado, sea cual sea el origen de dichas necesidades.

Y es en la Conferencia de Salamanca, cuando el enfoque inclusivo comienza a surgir como idea de escuela; entendiendo que las escuelas con una orientación inclusiva, son aquellas que "deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas." (Declaración de Salamanca, punto 3 del Marco de Acción).

³ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) nació el 16 de noviembre de 1945. Lo más importante para este organismo de las Naciones Unidas no es construir escuelas en países devastados o publicar hallazgos científicos. El objetivo de la Organización es mucho más amplio y ambicioso: construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación. Se puede consultar toda su actividad en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=29011&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴ Se puede consultar la Declaración completa en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

⁵ Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca, 2004. Se puede consultar el Informe Final en: <http://sid.usal.es/docs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

Es muy importante tener en cuenta que la educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial, y que una escuela inclusiva no es simplemente una escuela que educa a algunos niños con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje, implica desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos. Siguiendo a Echeita (2008), entendemos la inclusión como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión. De este modo se enseña y se aprende a vivir con la diferencia, a considerarla como algo que enriquece y que nos aporta otras opciones de vida.

Este enfoque, por tanto, implica desarrollar sistemas educativos inclusivos, que sólo pueden darse si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas, es decir, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad, independientemente de las características de partida de los mismos. Para nosotros, y atendiendo a las palabras de Moliner (2008: 29) "La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa". De ahí que las escuelas deban acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, Marco de Acción, p.6).

La clasificación que Pujolás (2004: 30) hace sobre las características de una escuela que se pueda considerar inclusiva, para explicar el significado e implicaciones de la misma, nos sirve de base para establecer los objetivos del cambio educativo necesario para alcanzar una escuela para todos. Según el autor, la escuela inclusiva tiene que celebrar la diversidad, por tanto, es necesario que la diversidad sea considerada una cualidad, como bien afirma Stainback y Stainback (2001:23), cuando dice que "en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o por su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible".

En la misma línea encontramos el argumento de López Melero (2004), para quien la escuela que esté dispuesta a dar una respuesta a todos los niños y niñas no lo puede hacer desde concepciones, ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración desde una concepción de la diversidad como valor positivo y enriquecedor para cambiar la escuela, desde la idea de ser humano como ser único diferente pero no desigual. Planteamientos que consideramos son la esencia de una escuela inclusiva, que representan un horizonte, una invitación para "mirar" de otro modo más abierto y crítico la escuela de la diversidad.

De este modo la Inclusión Educativa se funde con la idea de Escuela de y para Todos, "La escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es aquella donde los niños y niñas aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos y a comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación" (López Melero, 2004:71).

Volviendo a la clasificación que Pujolás hace, debemos tener en cuenta que en la escuela Todo el mundo tiene que sentirse bien y seguro, tradicionalmente los niños con necesidades educativas especiales han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general, así como de iguales, y de

la sociedad en general. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación, y aún hoy en día hay voces que se alzan a favor de potenciar, de nuevo, centros de Educación Especial para todo aquel alumnado que no se ajuste a la "norma". Por ello, el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos, y para luchar contra la injusticia y el hecho de que a estos colectivos no se les respeten sus derechos fundamentales, como el de asistir a clase con sus compañeros y vecinos.

Además, para que una escuela pueda considerarse en la línea de la inclusión, tiene que estar basada en una política de igualdad, al respecto Arnáiz (2004: 12), apunta que "tenemos que escuchar y dar participación a las voces de los grupos silenciados y excluidos que nos recuerdan nuestra incapacidad para materializar un proyecto democrático y desarrollar una convivencia pacífica".

La escuela inclusiva tiene que contar con profesores que faciliten el aprendizaje, como apunta Santos Guerra (1997: 2), "la función del profesor/a no puede ser rígida, inamovible. Ha de ser, más bien, una función cambiante, porque cambiantes son los tiempos, las necesidades, las estructuras y las personas". Por todo ello, podemos afirmar que el cambio en la escuela pasa, inevitablemente, por el cambio en el profesorado, como dice Bolívar (2000: 53) el cambio educativo no puede consistir en cómo implementar mejor los buenos diseños externos, sino que debe pasar a ser un nuevo modo de ejercer el oficio/profesión de enseñar y de funcionar los propios centros, como organizaciones y lugares de trabajo. Así mismo esta escuela, que es la que buscamos, tiene que preparar para la cooperación y no para la competición, esta idea es la base del Aprendizaje Cooperativo, que es fundamental en este proyecto, y en la que se basan muchos de los aspectos metodológicos y organizativos expuestos más adelante, y que se sustentan en lo que Booth (1998), dice sobre el concepto de inclusión, cuando afirma que comprende dos conceptos básicos: comunidad y participación. Y ambos configuran el marco de acción de este proyecto, que propone fomentar la participación de todos los alumnos en la escuela y la reducción de la exclusión escolar y social, pero también la participación de toda la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo se sustenta en dos pilares fundamentales según Pujolás (2004). En primer lugar, en el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro. Como máximo puede ayudarlo, pero no podrá aprender por el otro. Sólo aprendemos de verdad lo que queremos aprender y siempre que participemos activamente en el proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de la motivación y del aprendizaje participante. En segundo lugar, hay que considerar la ayuda mutua y la cooperación, como estrategias que posibilitan aprender más y mejor, entendiendo que aprender no sólo implica aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya logrados.

Estamos de acuerdo con Santos Guerra (2000), en que la escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Para que la Escuela sea capaz de lo anterior, no sólo es importante que cada uno de sus miembros quiera y tenga la intención, sino que exige unas estructuras organizativas y pedagógicas que lo hagan posible, una dinámica que haga posible la transferencia de la teoría a la práctica, en definitiva el encuentro fundamental entre Universidad y Escuela.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales que nos proponíamos parten de la creación y puesta en marcha de un foro de intercambio de opiniones, sentimientos y creencias sobre la educación y, más concretamente, sobre lo que significa "atención a la diversidad" y los factores que favorecen la inclusión en educación.

Se trata de analizar, junto al profesorado, sus creencias sobre la inclusión educativa y de este modo comprender las barreras que impiden, a un Centro Escolar, embarcarse en un proceso profundo de cambio hacia un modelo inclusivo de educación.

A partir de las conclusiones de dicho análisis, se tratará de establecer, entre todo el profesorado participante, un proyecto de actuación y mejora de la escuela.

Finalmente lo que se pretende es poner en marcha una serie de estrategias (didácticas, organizativas y metodológicas) a nivel de Centro y Aula, que permitan alcanzar una mejora profesional de los docentes, y de ahí una mejora del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, tan dependiente de los docentes.

3. EL ACERCAMIENTO A LA REALIDAD Y SU DISCUSIÓN COMO MEDIO DE AUTOAPRENDIZAJE

Durante una primera fase del Proyecto, nos planteamos la creación y puesta en marcha de grupos de discusión con los docentes del Centro Educativo, como medio fundamental para acceder al contexto y la realidad del mismo. En este caso, hemos entendido el grupo de discusión como una estrategia de intercambio de ideas y generadora de Conocimiento, no como un grupo de trabajo y que, por tanto, su objetivo no es producir, sino intercambiar opiniones entre los participantes, de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado, en este caso los docentes de un Centro de Educación Infantil y Primaria, y que ello favorezca la reflexión y el aprendizaje de los participantes sobre sus percepciones, creencias y cómo las mismas influyen en sus prácticas.

En la utilización de la técnica del "grupo de discusión" el discurso es un fin y ese discurso constituirá, precisamente, el material sobre el que se trabajará, el discurso hablado será el objeto privilegiado de la investigación.

Lo que se pretende es que los participantes del grupo de discusión expresen sus opiniones sobre un tema de interés común, en este caso sobre el modelo educativo que se está en vías de instaurar, y que se corresponde con un modelo inclusivo. No se trata de un intento de imponer unas ideas, sino de crear un foro de discusión en el que la confrontación de ideas haga crecer al colectivo, que en este caso conformarán una serie de propuestas de futuro, de mejora de la escuela, de su propia escuela.

Durante el primer año del Proyecto, al que nos referimos como fase I, se planteó la creación de un grupo de discusión con el profesorado. Dicha propuesta se trasladó en una reunión con todos los docentes del Claustro, en la que se explica la intención de poner en marcha un proyecto de innovación e investigación, a través del profesorado voluntario, que en una primera fase consistiría en participar en una serie de sesiones de intercambio de ideas. En dicha reunión trece profesores se presentaron como voluntarios, de un total de veintinueve, y de ahí que se decida crear dos grupos de discusión, en lugar de uno, con la intención de poder triangular los datos. El criterio de selección de los participantes, como hemos comentado, fue, en primer lugar que fueran profesores del Centro Educativo y, en segundo, que quisieran participar de manera voluntaria.

El criterio que se ha seguido para la adscripción de los integrantes a cada uno de los grupos, es el de "etapa educativa" en la que imparten clase, y de ahí que encontremos un grupo de profesores de Educación Infantil y otro de Educación Primaria. El tamaño de los grupos es de cinco a siete participantes, cada grupo, ya que en ocasiones faltaba algún profesor, y se han tratado cada uno de los temas con ambos grupos.

Los grupos de discusión en este caso presentan algunas circunstancias especiales, como que en este entorno los participantes se conocen entre sí, incluso pueden tener una relación o un contacto diario, de manera que el grupo es un grupo preexistente y puede llegar a una total familiaridad; sin embargo, aunque en principio esto pueda parecer un hándicap, trabajar en la misma empresa tiene sus ventajas ya que el hecho de conocerse hace que exista una mayor cohesión de grupo y permite entrar más directamente en la discusión.

Para que los grupos de discusión fueran realmente productivos, y a fin de favorecer la participación, se cuidó de manera especial el ambiente en las reuniones, de tal forma que no fuera intimidatorio y se sintiera como un espacio libre de intercambio; con la intención de desarrollar la reunión en un entorno neutral, dejando muy claro que el objeto de la misma es recoger información sobre distintos puntos de vista, y no señalar a nadie.

3.1. Plan de Desarrollo

Los grupos de discusión se llevaron a cabo usando como base unos Cuestionarios-Guía extraídos del material editado: "Índice de Inclusión"⁶ (Booth y Ainscow, 2002), este instrumento responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares.

Tras la selección del material que se va a utilizar en los grupos de discusión, ya que no se han utilizado todos los cuestionarios del material mencionado, sólo aquellos que respondían más concretamente a los objetivos que nos planteábamos.

El uso de este material en los grupos de discusión, nos ha ofrecido la posibilidad de analizar en profundidad la situación actual del centro educativo, para poder así determinar las posibilidades de avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo, y por tanto más respetuoso con la diversidad del alumnado.

El material se organiza en tres dimensiones, en primer lugar la dimensión que se refiere a las culturas inclusivas y su creación, en segundo lugar la elaboración de políticas inclusivas y, por último, el desarrollo de prácticas inclusivas. Para el correcto desarrollo de las sesiones de los grupos de discusión, se han nombrado 2 moderadoras de los mismos, su elección viene motivada por el adecuado perfil que ambas tienen, por un lado una es la psicopedagoga del Centro Educativo, y la otra la profesora de Pedagogía Terapéutica. A través de diversas reuniones que las dos moderadoras del grupo y la coordinadora del proyecto han mantenido, se han adaptado los cuestionarios, seleccionado las preguntas y adaptando alguna de ellas al nivel educativo al que pertenecían los docentes implicados, ya que en muchos casos las

⁶ Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusión. Developing learning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva]

preguntas se referían a perfiles y cuestiones organizativas de Educación Secundaria, que no se dan en Educación Infantil y Primaria.

Durante este proceso se creó un cuestionario destinado a las familias que nos ayudó a conocer mejor las perspectivas de las mismas sobre los aspectos que se están trabajando a través de los grupos de discusión, cuestionario que también se obtiene y adapta del mencionado material.

Uno de los objetivos es obtener la información de las familias sobre la temática de la inclusión; para ello se entregó un cuestionario por familia compuesto por 27 preguntas de respuesta múltiple, y una pregunta abierta en la que se daba la opción de plantear cambios deseables en el centro escolar. Se recogieron 116 cuestionarios completados, que junto a las propuestas derivadas de los resultados de los grupos de discusión, sirvieron para establecer una serie de propuestas de mejora para el centro escolar y que han sido objeto de aplicación en la Fase II del proyecto durante el curso escolar 2008/2009.

La cumplimentación del cuestionario fue voluntaria. Las preguntas que se formulan tienen que ver con variables que inciden directamente en las relaciones escuela-familia, y nos acercan a las perspectivas de las familias sobre aspectos tan importantes como la acogida del alumnado y familias por parte del centro, la igualdad de oportunidades y de trato hacia todo el alumnado y familias, factores que configuran el modelo de escuela que los padres demandan.

Durante el segundo año del proyecto, segunda fase, se ponen en marcha, como hemos venido explicando, las acciones concretas que se han establecido para la mejora escolar, durante la puesta en marcha de las mismas se realizará el seguimiento para analizar, reflexionar y evaluar el proceso. Por último, se lleva a cabo una evaluación final en la que se reflejarán las conclusiones finales y las propuestas futuras en la línea que se ha trabajado.

Finalmente durante el curso escolar 2007/2008 se han llevado a cabo dieciséis sesiones de dos horas cada una, por lo tanto 8 sesiones con cada grupo de discusión. Los temas que se han tratado en las sesiones han sido: acogida del alumnado y familias, ayuda entre iguales, colaboración entre el profesorado, respeto entre profesores y alumnos, relación profesorado y familias, participación de las instituciones en el Centro, expectativas sobre el alumnado, importancia del alumnado según características, rol del profesorado y alumnado, barreras en el aprendizaje y participación, prácticas discriminatorias, nombramiento y promociones del profesorado, accesibilidad y adaptación, metodologías de trabajo, coordinación, formación del profesorado, políticas de atención a la diversidad, convivencia, absentismo escolar, programación didáctica, TIC e innovación.

El enfoque de la investigación, de corte etnográfico, se caracteriza por la circularidad, obligando al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de la investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás. Existe un estrecho vínculo, tanto espacial como temporal, entre la recogida de datos y la interpretación de los de los mismos (Flick, 2004: 58). De ahí que las propias categorías de investigación tengan que ver con los temas tratados, y las conclusiones que se extraen giren en torno a los temas mencionados. En la utilización de la técnica del "grupo de discusión", el discurso es un fin y ese discurso constituirá, precisamente, el material sobre el que se trabajará, el discurso hablado será el objeto privilegiado de la investigación.

Los instrumentos utilizados para la recogida y análisis de los datos, que se generan en los propios grupos de discusión, son los videos y transcripciones de dichas "reuniones", entrevistas en profundidad con los profesores, y los Documentos de Centro como la Memoria Final y la Programación General Anual.

La segunda fase del proyecto, respondería a la idea de que "la inclusión no se puede reducir al campo de los grandes principios, sino que ha de hacerse operativa a través de decisiones que afecten a la práctica educativa de cada día" (Pujolás, 2003:40), y esas decisiones comienzan, en este caso, con la puesta en marcha de una serie de medidas, tanto organizativas (Centro), como metodológicas (Aula).

Vamos a comenzar con la propuesta que tiene que ver con el Aula, surgida de un grupo de profesoras, y que responde a la necesidad de encontrar nuevas metodologías de Aula que ayuden a responder a la diversidad del alumnado; esta metodología se basa fundamentalmente en la idea de Aprendizaje Cooperativo. Coincidimos con diversos autores (Díaz-Aguado, 2003; Johnson y Johnson, 1997; Monereo y Durán, 2002; Pujolás, 2001, 2004) en que el aprendizaje cooperativo aporta las condiciones más idóneas para favorecer al máximo el aprendizaje de todos los alumnos.

En un equipo cooperativo, a cada miembro no sólo se le valora por lo que aporta sino por lo que es, es decir, se considera a cada uno de los miembros del equipo como alguien digno de ser aceptado, respetado y querido. De este modo cada miembro del equipo se siente valorado y respetado, al margen de su capacidad o de su rendimiento escolar. Esta es una condición indispensable para poder aprender; insuficiente por sí sola, pero muy necesaria para poder aprender, ya que difícilmente aprenderán si no se sienten psicológicamente acogidos y valorados; lo que representa una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje ya que, a cada alumno se le valora por sus propios logros y contraposición a los logros del resto de compañeros.

4. CONCLUSIONES E INDICADORES DE ÉXITO

A continuación vamos a explicar lo que, según la investigación, cada una de las acciones concretas ha aportado a la mejora de la calidad del Centro Educativo, y como el proceso de participación del profesorado en el mismo, ha influido en el éxito del mismo.

4.1. De los grupos de discusión

Las conclusiones que a continuación se presentan, se extraen del análisis de las transcripciones de los Grupos de Discusión.

En primer lugar, y analizando la participación del profesorado en los Grupos, podemos decir que el nivel de implicación del profesorado se puede considerar alto, tanto en número (trece profesores voluntarios de 29) como en implicación, ya que todos han asistido a al menos siete sesiones de las ocho llevadas a cabo. Creemos que la implicación del profesorado, entendida, en buena parte, como el reflejo en la práctica, de las conclusiones y estrategias propuestas a partir de las conclusiones de los grupos de discusión, se debe fundamentalmente, a que el profesorado ha participado voluntariamente en el proyecto, los resultados dibujan la escuela que tenemos y nos sirven para poner de manifiesto cuáles son y dónde se concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la puesta en marcha de un modelo educativo, basado en el respeto a las diferencias y en el derecho de todos a aprender en su aula, como es el modelo Inclusivo.

No cabe duda que la búsqueda de una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de este sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos. Hemos constatado la "evolución profesional" de varios de los profesores implicados

en el proyecto, de manera que, a raíz de los temas tratados en los grupos de discusión, se han propuesto prácticas de aula y centro para favorecer la inclusión educativa.

En general, según se extrae de los grupos de discusión, entre el profesorado no se conoce el significado de inclusión educativa, de ahí que se derive la necesidad de formación específica sobre la temática, para superar la visión de que la inclusión es la educación especial cambiando el nombre. Es fundamental que el profesorado comprenda que la atención a la diversidad es competencia de todo el profesorado, una tarea inherente a nuestra profesión y de la que no debemos desvincularnos, solicitando la intervención de "especialistas" que se encarguen de la educación de los niños que no se ajustan a lo que, erróneamente, se denomina alumno medio o "normal".

Se podría plantear un cambio en el papel del profesorado de "apoyo" o especialista en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Compensatoria, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, etc.). El nuevo enfoque debe comprender prácticas de aula cooperativas en las que dos profesores puedan trabajar de manera conjunta para ayudar a todo el alumnado dentro del aula. De este modo los papeles se confunden y no existe profesor tutor y especialista o apoyo. Existen dos profesores con el mismo papel, el de mediadores del aprendizaje de los alumnos. Para ello debe existir flexibilidad y autonomía organizativa y pedagógica de los centros. Es fundamental que los papeles de los profesores puedan adaptarse a las circunstancias de los centros educativos, de manera que la especialidad del profesor no determine la labor que éste pueda desempeñar.

La comunidad educativa debería considerarse como un recurso más, de todos los que dispone un centro educativo para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado. Las familias son fundamentales en el proceso de desarrollo de los alumnos y de la propia escuela. Contar con su ayuda representa, en buena parte, la garantía de que se va a obtener éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Hemos podido constatar que el movimiento genera movimiento, este puede ser en muchos casos negativo, pero sólo el hecho de que exista una reacción del profesorado puede, en muchos casos, "remover conciencias" que faciliten el despertar de la profesión docente anclada en prácticas tradicionales demostradas ineficaces en los contextos actuales. El modelo selectivo sigue teniendo un peso fundamental en nuestras escuelas, en este tipo de escuelas tradicionalmente segregadoras consideran los saberes de carácter fundamentalmente académico y enciclopédico como los más importantes. El concepto de saber se define todavía como el conjunto de conocimientos codificados y debidamente clasificados que se van acumulando a lo largo de la escolaridad. La importancia del curriculum se lleva al extremo al tiempo que se olvidan las competencias que un alumno debe adquirir para poder enfrentarse a la sociedad a la que pertenece, el quehacer diario viene marcado por el uso del libro de texto como material fundamental, y con el aprendizaje memorístico como el medio de mostrar y de demostrar el conocimiento; un indicador de éxito que se enfrenta a la anterior conclusión que se extrae de los grupos de discusión con el profesorado, es la propuesta de Aula en la que más adelante nos centramos, y que constituye un comienzo del movimiento hacia mejores y más adecuadas prácticas en Educación.

4.2. Del cuestionario a las familias

Esta técnica de recogida de datos, tuvo como finalidad contrastar las creencias de las familias en relación, a la participación e implicación de las familias en la tarea de educar a sus hijos. Se decidió usar esta técnica para conocer sus particulares puntos de vista sobre estas dos cuestiones principalmente "participación e implicación de las familias", ya que a medida que fueron desarrollándose los grupos de

discusión, eran estas dos grandes dimensiones a las que los profesores aludían para justificar determinados fracasos de la escuela. El cuestionario constaba de diecisiete preguntas, con opción de respuesta múltiple (completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, necesito más información). De los cuestionarios entregados a las familias (uno a cada familia) se recogieron contestados ciento dieciséis de trescientas cuarenta familias.

El análisis de los datos del Cuestionario se hizo a través de procedimientos de análisis cuantitativos (SPSS), diferenciando los resultados de los padres de alumnos de Educación Infantil y Primaria, del mismo modo que se han realizado dos Grupos de Discusión con el mismo criterio. Del análisis de dichos datos se extrae la siguiente información relevante sobre las cuestiones planteadas:

Los aspectos más relevantes, en cuanto a las respuestas de las familias nos acercan a las creencias de las familias con respecto a aspectos tan importantes como la acogida de padres/madres y alumnos/as, en la que los padres muestran un alto grado de satisfacción con la información que se les proporcionó por parte del centro educativo cuando su hijo/a llegó por primera vez, así como la información sobre el progreso del mismo/a. Así un 55% de padres de Educación Infantil, y un 52% de Educación Primaria consideran que el centro les mantiene bien informado sobre el progreso de mi hijo/a.

Se muestra además un alto grado de confianza en la labor del profesorado, en cuanto a su implicación en que todo el alumnado aprenda y en cuanto a la valoración del alumnado por parte del profesorado independientemente de sus características. Así frente a la afirmación "El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa", un 60% de los padres de alumnos de Educación Primaria contesta afirmativamente; y en cuanto a las diferencias individuales cuando se afirma que "El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante" un 57% de los padres de Educación Primaria contesta afirmativamente.

Las familias muestran un alto grado de acuerdo con prácticas como la expulsión por indisciplina, frente a la afirmación "Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa", el 48% de los padres de alumnos de Educación Primaria consideran que están de acuerdo.

En cuanto a la visión que las familias tienen sobre la participación en la Escuela, se deriva de los datos obtenidos que los padres consideran que el participar en el Centro es motivo de "mejor consideración" por parte del profesorado, de este modo un 44% de los padres de Educación Primaria, y un 43% de Educación Infantil considera que "la familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra".

La importancia, que desde el entorno familiar, se otorga a los "deberes para casa", muestra una alta incidencia del modelo de escuela tradicional en el mismo, así un 59% de los padres de alumnos de Educación Primaria están de acuerdo con que "los deberes para casa contribuyen al aprendizaje", y lo más llamativo un 57% de padres de alumnos de Educación Infantil está de acuerdo también con esta afirmación, teniendo en cuenta que estamos hablando de alumnos de tres a cinco años.

Algunos de los aspectos a los que es necesario hacer alusión, en cuanto a las discrepancias o las similitudes sobre la visión de las familias y la de los profesores tienen que ver, sobre todo, con la implicación de las familias y la valoración que de las mismas se hace en el centro educativo, la acogida de las familias y alumnos cuando acceden al centro por primera vez; pero, sin duda, lo que más llama la atención es el gran desconocimiento que ambos sectores muestran sobre el funcionamiento del Consejo

escolar, lo que muestra el gran trabajo que todavía queda por hacer sobre la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros educativos.

Algunas de las perspectivas de acción derivadas de la puesta en marcha de la primera fase de este proyecto son, en primer lugar, la necesidad del cambio del papel tradicional del profesor, centrado fundamentalmente en la transmisión de conocimientos, por el de alguien disponible para facilitar-mediar en el proceso de construcción de conocimientos y de valores que los propios alumnos, en colaboración con sus compañeros, llevan a cabo; uno los principales requisitos para dicho cambio parece ser desarrollar programas de formación de profesores, una formación que facilite la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos y la cooperación entre profesores y la participación e implicación de la comunidad educativa. Es fundamental que el profesorado comprenda que la atención a la diversidad es competencia de todos, una tarea inherente a la propia profesión.

En el proceso de cambio del papel del docente, es necesario el paso por un cambio metodológico en el aula; sobre todo hacia modelos de aprendizaje cooperativo, en los que la participación del alumnado es el principal requisito para lograrlo, dejando su papel de mero espectador receptor de saberes, convirtiéndose en el verdadero protagonista del proceso.

Fundamental es también el fomento de la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, como principio de mejora en la participación de las familias en los centros educativos, además se debería definir un modelo de participación para que sea compartido y aceptado por todos los miembros de la comunidad educativa, todo ello como requisito para la creación de una escuela democrática e inclusiva, fundamental para dar una respuesta a todo el alumnado y fundamental para alcanzar el éxito escolar de todos los alumnos.

4.3. De las medidas concretas de centro y aula

Existen evidencias, en el caso estudiado, del inicio de un proceso de mejora, que en un principio, constituyen pequeñas (o no tan pequeñas) iniciativas de innovación encaminadas todas a un mismo fin, la mejora de la atención a la diversidad del alumnado, para conseguir unos mejores resultados educativos (en el sentido más amplio de educación como formación integral de la persona). Como dice Echeita (2008) tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos "Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de ese otro mundo posible que algunos deseamos".

Algunas de las medidas organizativas de Centro que se han puesto en marcha a partir de las conclusiones de los Grupos de Discusión, y cuyos resultados arrojan esperanza y optimismo son:

MEDIDAS ORGANIZATIVAS:

- Desdobles heterogéneos para reducir la ratio, en las áreas que han decidido los profesores, en su mayor parte Lengua Castellana y Matemáticas. Consiste en dividir la clase en dos grupos teniendo en cuenta el criterio de heterogeneidad, de manera que cada profesor se encarga de un grupo.
- 2 profesores en el aula para el área de Conocimiento del Medio, con metodología de Grupos Cooperativos, en 3º y 4º, de manera que se fomenta y apoya el uso de nuevas metodologías, ofreciendo una ayuda complementaria al profesorado

- Español como Lengua Vehicular; en lugar de que la tarea de enseñar español al alumnado extranjero se destine a una sola persona, será cada tutor el que se encargue de esta tarea, contando con 2 horas en su horario.
- Aula de Ordenadores con 2 profesores; para fomentar el uso de las TIC en la Escuela, cada tutoría cuenta con una hora semanal en la que dos profesores preparan y supervisan las tareas en la sala de ordenadores.
- Aprendizaje Cooperativo en todas las áreas, como forma de trabajo básica en el 3º Ciclo de Educación Primaria.

La puesta en marcha de la metodología de aprendizaje a través de grupos de aprendizaje cooperativo, constituyó el comienzo de lo que más tarde se convertiría en una nota de identidad del Centro Escolar. Durante el primer curso escolar de este Proyecto, y a la vez que se realizaban los Grupos de Discusión con el profesorado, se puso en marcha en una pequeña parcela del Centro Escolar estudiado, en el aula de 6º de Educación Primaria, y en el área de Conocimiento del Medio, una propuesta de trabajo cooperativo.

Los objetivos que se planteaban las profesoras encargadas tenían que ver con obtener el mejor resultado en el aprendizaje de todos los alumnos, fomentando la ayuda entre iguales y el compañerismo a través de la mejora de las habilidades sociales de los alumnos y alumnas. Estos objetivos responden a lo que Echeita y Martín (1990) establecen sobre el aprendizaje cooperativo, cuando afirman que fomenta y apoya la motivación, los afectos, las emociones y las relacionales en sentido amplio, que juntamente con los procesos cognitivos, mediatizan la posibilidad y el alcance de los aprendizajes de los alumnos.

La Clase a la que nos referimos, contaba con 24 alumnos y era del nivel 6º de Educación Primaria. La organización de los grupos se realizó por parte de las profesoras implicadas, que decidieron organizar la clase en 6 grupos con 4 alumnos en cada uno, aunque estos grupos se fueron modificando debido a las bajas y a las incorporaciones de nuevos alumnos a lo largo del curso, por lo que al final de curso contaban con 6 grupos, cinco de ellos con 4 alumnos y uno con 6. El criterio principal para la asignación de los alumnos a cada grupo, fue la heterogeneidad, entendida como diversidad del alumnado en cuanto a rendimiento académico, nivel de solidaridad, de tolerancia ante las desigualdades, de rechazo o aceptación entre los compañeros/as y el sexo.

Una vez que los equipos quedaron establecidos, se mantuvieron estables durante todo el curso escolar, salvo en los casos de baja o nueva incorporación como se ha explicado anteriormente. A la hora de diseñar las tareas de aprendizaje del alumnado a lo largo del curso, las profesoras tuvieron en cuenta una serie de criterios que debían cumplir, y que según las mismas, eran que las tareas debían ser suficientemente atractivas, con una recompensa al esfuerzo y que se resolvieran siempre mediante la intervención de cada uno de sus miembros. Tareas como fichas colectivas, realización de murales, trabajos de investigación a través del uso de Internet, webquests, elaboración de preguntas en grupo, juego-concurso con las preguntas que los alumnos/as han elaborado anteriormente, exposiciones orales de los trabajos realizados, tanto a la clase como a niveles inferiores.

Las "innovaciones" que se pusieron en marcha, que rompían con el modelo "tradicional" de enseñanza, fueron el tipo de actividades, el enfoque de la enseñanza y la configuración del aula; además de lo anterior, se introdujo una medida organizativa para facilitar la puesta en marcha de la propuesta, y que es el desarrollo de las clases con dos profesoras en el aula, por un lado la tutora del 6º de Primaria y, por otro, la profesora de Pedagogía terapéutica (ya que en el aula se encontraba un alumno con necesidades

educativas específicas asociadas a retraso mental). La presencia de dos profesores en el aula garantizó, según las implicadas, la correcta interacción entre los miembros del grupo, además de permitir que todo el alumnado pueda estar atendido en el aula. Dicha medida, facilita también, la realización de actividades nuevas, además de las que habitualmente se llevan a cabo (explicar, preguntar y evaluar) como, por ejemplo, el uso de internet en el aula, uso del aula de ordenadores, enseñar a cooperar y resolver conflictos de forma positiva, observar lo que sucede en los grupos para introducir mejoras, distribuir las oportunidades de protagonismo del alumnado dentro del mismo, etc.

Las funciones de las profesoras durante la realización de las actividades han sido de supervisión y orientación, comprobando el proceso de ejecución de la tarea, las interacciones entre los miembros del equipo, el reparto de funciones que han hecho en el mismo pudiendo ayudarles a cambiar alguna función según el rendimiento de los alumnos. Las funciones del profesor, en el modelo de enseñanza cooperativo, se alejan sustancialmente del perfil de profesor que el modelo tradicional de enseñanza defiende. En el aprendizaje cooperativo el profesor se considera un facilitador del aprendizaje, gestionando y coordinando el trabajo de los equipos, alguien que orienta a la hora de encontrar la respuesta a los problemas, que da pistas para que los alumnos investiguen, etc; un mediador del aprendizaje, no un transmisor de conceptos.

Además del hecho de contar con dos profesoras en el aula, desde el Equipo Directivo, se ha facilitado que las mismas contarán con una hora semanal en su horario lectivo, para coordinarse y planificar el trabajo, lo que muestra otra de las cuestiones fundamentales para lograr un cambio educativo con éxito, y es la flexibilidad horaria, cuestión fundamental para poner en marcha este tipo de experiencias, y sobre todo para generalizarlas en la institución.

La organización del aula estaba configurada en grupos, con mesas individuales formando grupos. Al no ser una configuración de aula fija, es decir, que en el resto de áreas los alumnos seguían estando distribuidos linealmente por parejas, mirando hacia la pizarra y la mesa del profesor, entonces es necesario que cuando comienza la clase de Conocimiento del Medio (área en la que se aprende a través de grupos cooperativos), los alumnos organicen sus mesas de manera que queden dispuestas en grupos, y son ellos mismos los que se cambian de sitio. Este hecho hacía que al principio, y según expresan las propias profesoras, tardaban mucho en colocar la clase, pero poco a poco fueron mejorando, de manera que ya en el segundo trimestre, no sólo lo hacían de manera ordenada si no que el tiempo invertido en la organización de la clase se ve reducido de manera notable.

Otra de las estrategias llevadas a cabo, con la intención de motivar e incentivar el carácter del grupo, ha sido el animar a los alumnos a que cada grupo eligiera su propio nombre, con la única condición de que los nombres tuvieran relación con alguna parte del temario (libro de texto) de Conocimiento del Medio, y de este modo los alumnos eligieron nombres como Teide, Constelación de Leo, Tajo, Linces, etc.

A lo largo del curso que se utilizaron distintos tipos de actividades para mejorar la cooperación y la competencia de los alumnos. Los alumnos y alumnas presentaban sus trabajos al resto de compañeros y profesores del área. De este modo se comparte con el resto de compañeros, tanto el trabajo realizado como los conocimientos adquiridos, lo que difiere sustancialmente de la visión tradicional individualista en la que un alumno entrega al profesor su trabajo y éste se lo devuelve corregido, normalmente con una calificación, y sus aprendizajes son sólo para él, en ningún momento se comparte con el resto, por lo tanto se fomenta la idea de "mi trabajo debe ser el mejor" y de ahí que la idea de compartir con los demás el trabajo sea impensable.

En este enfoque educativo, es importante, además del uso del aula ordinaria, el acceso a otros espacios distintos al aula, como la sala de usos múltiples, en las que además de disponer de mayor espacio que el aula ordinaria, se tiene acceso a medios multimedia, como es un proyector con pantalla conectado a un ordenador con conexión a internet a través de la red WIFI que el Centro educativo tiene instalada en todo el recinto, además de altavoces y micrófonos para facilitar el acceso de todos los alumnos a la explicación de sus compañeros.

La importancia del uso de las TIC en cuanto a los objetivos de las Escuela Inclusiva, tienen que ver con la manera en la que las Nuevas Tecnologías puede ayudar a dar una respuesta individualizada al alumnado, de manera que los programas educativos que se pueden usar en el ordenador, permiten que se adapten a los distintos niveles curriculares del alumnado, de manera que no todos tienen que estar usando el mismo programa o actividad al mismo tiempo; esto ayuda a dar una respuesta más adecuada al alumnado con dificultades de aprendizaje, ya que se pueden buscar actividades adecuadas a sus necesidades de aprendizaje; al mismo tiempo esto facilita que los alumnos mejor competencia curricular puedan avanzar a un ritmo más rápido, y que puedan, además realizar tareas distintas a las que plantea el libro de texto, y por tanto adquirir una visión más rica y variada de los contenidos curriculares. No es necesario resaltar las posibilidades que las TIC nos brindan en cuanto a dificultades derivadas de discapacidad sensorial y motórica, permitiendo el acceso del alumnado a la información por diferentes vías; del uso de las nuevas tecnologías en el aula, se deriva, también, un aumento de la motivación del alumnado, y una vez que se domina la técnica, también del profesorado. A través de numerosos estudios se está demostrando que el uso de nuevas tecnologías en el aula ayuda a la transformación de la escuela ya que fomenta el entusiasmo por aprender en todos los niños. A pesar de que en principio parece una dificultad para los docentes, ya que en muchos casos se desconoce el uso de estas tecnologías, lo cierto es que configuran una forma de responder a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

5. MIRANDO AL FUTURO

A final de curso, y en la Memoria Final (2007-2008) se puede observar, que las profesoras hacen una valoración muy positiva de la experiencia de la enseñanza a través de grupos cooperativos, así se aprecia en el siguiente extracto de la misma "Se valora muy positivamente ya que dicha metodología ha ayudado a que todos los alumnos del aula pudiesen participar, incluso aquellos con un gran desfase curricular. Debido al trabajo en grupo han mejorado las relaciones interpersonales, también han disminuido los conflictos dentro del aula y los alumnos han adquirido una mayor autonomía a la hora de resolverlos".

Podemos tener esperanza, a partir de estos datos, de que la cultura escolar anclada en viejas prácticas, hoy día no suficiente, pueda ser superada, incluso cuando un profesor ha estado y ha sido parte de esa cultura escolar, puede ser capaz de comenzar un proceso de cambio profundo en sus prácticas, y así lo evidencian los resultados obtenidos en este trabajo.

Se podría afirmar, pues, que de la puesta en marcha con éxito de una experiencia innovadora, se derivan propuestas más ambiciosas y que implican a más personas. Se ha comprobado que se ha propuesto, para el curso 2008/2009, la puesta en marcha de la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de grupos cooperativos en todas las áreas (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Música) de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria. Además van a participar dos profesores más en la propuesta, tras conocer el resultado positivo mostrado y enfatizado. De ahí la importancia de dar a conocer los éxitos, compartir con el resto de compañeros las estrategias que pueden funcionar en el aula,

y contagiar el entusiasmo, así lo expresan en la Memoria Final del Curso, cuando afirman que "la valoración ha sido tan positiva que para el próximo curso nos hemos propuesto ampliar la metodología a todas las áreas en 3º Ciclo de Educación Primaria".

El éxito de dichas propuesta hace que se generalice y, a través de la Programación General Anual de Centro, se establezca como metodología de trabajo del Tercer Ciclo de Educación Primaria el Aprendizaje a través de Grupos Cooperativos, y que en la actualidad sigue siendo una nota de identidad del Centro Escolar.

De todo lo anterior se extrae una de las conclusiones principales de este proyecto, sin la participación del profesorado en el proceso de cambio educativo no existen posibilidades de que el mismo tenga éxito, de este modo, es fundamental que la necesidad de cambio surja del propio profesorado, que la búsqueda y puesta en marcha de estrategias metodológicas y organizativas de mejora de la calidad, sean consideradas y, en buena parte, propuestas por el propio cuerpo docente; generar una cultura de reflexión entre el profesorado nace de la necesidad de cambiar algo, para ello se tienen que hacer evidentes los problemas del sistema, en un clima de trabajo adecuado, que se puede conseguir a través de estrategias como la presentada aquí "grupos de discusión", que nos ayuda a crear un ambiente en el que todos los miembros, a pesar de sus diferencias, comparten un mismo objetivo "buscar soluciones".

Hemos de ser conscientes de que si se sigue culpando del fracaso escolar a los propios alumnos, o las familias, como únicos causantes del mismo, estaremos perdiendo la oportunidad de encontrar todas las causas, de conocer nuestro contexto escolar en profundidad, y todas las razones que pueden estar influyendo en la escasa capacidad del sistema para responder a las características del alumnado, que es un el reflejo del modelo social y sus limitaciones, y por lo tanto, estaremos dejando escapar, una vez más, la posibilidad de que exista una reconciliación definitiva entre la teoría y las prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio*, 22.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998) (Eds.). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Routledge.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Johnson, D.W and Johnson, R.T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, 1, 54-64.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- Martín, M.; González, A.; Torrego, J.C. y Armengol, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Ensayos y documentos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Martín, M. y equipo (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en ámbito municipal y de los Centros escolares*. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2006). La participación de los padres en educación. En Martín, M., Gairín Sallán, J. *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una Vía de Participación* (Pág. 183-202). Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2007). *Clima y cultura escolar: base de un nuevo paradigma educativo*. II Encuentro Iberoamericano de Educación. Unesp. Campus Araraquara. Brasil: Fundunesp.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia la Inclusión Educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Monereo, C; Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación Obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- Pujolás, P. (2003). *Enseñar Juntos a Alumnos Diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. Documento de Trabajo*. Universidad de Vic. Zaragoza.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M.A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina: HomoSapiens.
- Santos, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Stainback, s. y Stainback, w. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (1985). *Helping Handicapped Pupils in Ordinary Schools: Strategies for Teacher Training*. París: UNESCO.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. International Consultative Forum on Education for All. París: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.



OIR (OLIMPIADAS DE INGLÉS DE RAFAELA)

Ana Lía Passarotto

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art8.pdf>

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2009
Fecha de dictaminación: 13 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 13 de febrero de 2010



En las dos últimas décadas del siglo veinte se registró a nivel mundial una tendencia que impulsaba la reestructuración de la escuela pública. Por medio de ella, los gobiernos centrales y locales de diversos países se redistribuyeron el poder en lo que hace a la educación. Whitty, Power y Halpin (1999) analizan esta tendencia en cinco países: Estados Unidos, Inglaterra y Gales, Nueva Zelanda y Suecia y señalan que un tema común a todos es la delegación del control de gestión y del financiero a niveles de carácter local aunque con diversos estilos, desde el empoderamiento de los municipios y escuelas como sucedió en Suecia, hasta el modelo más corriente que transfirió el poder a los niveles regionales como ocurrió en Inglaterra y Gales, pasando por la cesión directa de recursos que hizo Nueva Zelanda o las “las escuelas de estatuto propio” creadas en Estados Unidos (Whitty et al, 1999:48). En cada uno de los países mencionados se introdujeron una serie de normas que trataron de reformar las relaciones entre el gobierno, las escuelas, los padres y la comunidad.

En el estudio comparativo de Per Dalin¹ y sus colegas que se ocupa de comparar reformas en países tan diversos como Bangladesh, Colombia y Etiopía, se puntualiza que la reforma educativa es un proceso local cuyo centro es la escuela, no el ministerio ni las autoridades distritales, y se puntualiza que tanto las iniciativas provenientes de una autoridad nacional como de las locales pueden resultar exitosas si se tienen en cuenta las diferencias puntuales y se adapta el currículum y los materiales utilizados. También se menciona que, en las estrategias de cambio exitosas la participación de los padres y de la comunidad en general contribuye al éxito del proceso (Dalín et al, 1995: 251-253).

La aparición generalizada de reformas similares en varios continentes ha hecho pensar a los estudiosos del tema que estas reestructuraciones constituyeron un fenómeno más de lo que se dio en llamar globalización. Si bien se puede aceptar como una de las características de la globalización la fragmentación de la hegemonía del estado y la pérdida de fuerza de la idea del estado benefactor que garantiza el bienestar público (que incluye la educación), las diferencias que se dan en distintos contextos a nivel local son significativas. Por ejemplo en Argentina la transferencia de escuelas nacionales (financiadas hasta entonces por el gobierno nacional) a las provincias en las que se hallaban localizadas que tuvo lugar en 1993, se originó en motivos puramente económicos, ya que cada provincia debió asumir el financiamiento de sus escuelas, pero el proceso de descentralización se limitó al traspaso de responsabilidades económicas, sin llegar a concretarse la completa autonomía de las escuelas a nivel regional, siendo aún nula a nivel local a pesar de que la Ley de Educación Nacional del año 2007 menciona el “derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos” y de “garantizar el derecho de todos a participar del desafío educativo” (Ley de educación Nacional N° 26206, Capítulo 2). Más adelante agrega “sabemos que el éxito de las políticas educativas depende, en muchos casos, de acciones concertadas con otros sectores de la propia administración pública o de la sociedad”, y continúa diciendo “en este sentido es necesario definir estrategias con un fuerte carácter intersectorial, donde participen los Ministerios de Educación, de Trabajo, de Justicia, de Desarrollo Social y de Salud, así como las organizaciones del mundo del trabajo: empresarios, sindicatos y las organizaciones no gubernamentales dedicadas al trabajo comunitario”.

Por su parte, la Ley de Educación Superior N° 24.521, promulgada en 1995 y aún vigente, en su Título II, Capítulo I (De los fines y Objetivos) habla de promover mecanismos asociativos para la resolución de los

¹ Dalin, P., Ayono, T., Biazen, A., Dibaba, B., Jahan, M., Miles, M. & Rojas, C. (1995). How Schools Improve An International Report, Cassell. Ver especialmente Capítulos 1 & 9.

problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales. Luego, en su Título IV, Capítulo I, el artículo 28 nombra entre las funciones básicas de las instituciones universitarias la de "extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad".

Sostienen Llach, Montoya y Roldán (1999:266) que uno de los objetivos de la descentralización como respuesta al corrimiento del Estado benefactor es la promoción del Desarrollo Regional y la integración del país y agregan que un segundo objetivo consiste en lograr mayor eficiencia propia de los procesos descentralizados en la toma de decisiones, en este caso en el ámbito educativo. Así se concede mayor autonomía de decisión, poder y recursos a otras instancias propias del gobierno y de la sociedad. Los autores consideran que todo esto ha dado lugar a la proliferación de innovaciones educativas.

Todos acordaremos en que la escuela ya no puede enseñar sola. Lo que trataremos de mostrar en este relato es que tal como dice el informe publicado por Thirteen Ed Online² queda demostrado con esta experiencia el éxito del trabajo mancomunado de las autoridades locales, los particulares, los docentes, los padres los empresarios y los alumnos. El citado informe, en el capítulo titulado "¿Cómo se relacionan las ideas tradicionales en educación con el involucramiento de las familias y la comunidad?", dice que una de las maneras que tiene la escuela de llegar a su comunidad incluye la planificación de actividades con iglesias, templos, mezquitas, grupos étnicos locales y organizaciones civiles de la comunidad. Agrega que cuando los educadores, los grupos de la comunidad y los padres presentan un frente unido, todos ellos trabajando juntos pueden convertirse en una poderosa fuente de reformas educativas.

Como ya se ha dicho, disentimos con la idea de que se ha logrado mayor poder y recursos a nivel local, aunque como bien se sabe, a nivel de una escuela concreta toda regla establecida deja lugar a cierta libertad de maniobra que en el caso que nos ocupa ilustra una cierta autonomía de decisión y del uso de estrategias propias para conseguir recursos.

La experiencia llevada a cabo en la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe, en la República Argentina parece demostrar, como dicen Llach et al (1999), que es posible llevar a la práctica otro de los objetivos de la descentralización: dotar de mayor autonomía, poder y recursos a otras instancias propias del gobierno y de la sociedad. A su vez, concuerda con el informe de Harvard Family Research Project (2008) en cuanto a que los educadores, los funcionarios que diseñan políticas públicas y las familias en general están de acuerdo en algo fundamental: la escuela no puede actuar en soledad, ya que los niños y los adolescentes necesitan múltiples oportunidades para aprender y crecer –en el hogar, en la escuela y en la comunidad. El proyecto dice que lo que los niños y jóvenes necesitan es una estrategia abarcativa y sistemática que intencionalmente integre apoyos escolares y extra escolares, para asegurar que se dote a los educandos de las habilidades que necesitan para triunfar. Este enfoque, al que el Proyecto Harvard llama Aprendizaje Complementario (Complementary Learning) puede beneficiarse de las oportunidades que presentan las instituciones basadas en la comunidad en la que se inserta la escuela (incluyendo no solamente instituciones culturales, sino también centros comunitarios, instituciones basadas en la fe y acuerdos con industrias y comercios) los Institutos Terciarios y las Universidades..

² Ver transcripción del workshop "Making Family and Community Connections: Explanation", que incluye reportajes y videos en: http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/familycommunity/index_sub1.html

1. UN CASO DE MEJORA ESCOLAR BASADA EN EL ACUERDO ENTRE ACTORES SOCIALES: LAS OLIMPIADAS DE INGLÉS EN LA CIUDAD DE RAFAELA (PROVINCIA DE SANTA FE, REPÚBLICA ARGENTINA)

La decisión de realizar las Olimpiadas fue tomada por el Profesorado de Inglés del Instituto Superior del Profesorado N° 2 "Dr. Joaquín V. González" de Rafaela (ISP N°2), en una reunión de sección en la que se encontraban presentes todos los profesores que la integran, dentro de un marco de relativa autonomía, apertura y extensión y tratando de lograr el trabajo mancomunado de docentes, egresados, alumnos y otros miembros de la comunidad.

Partió de la idea de una de las profesoras, quien originalmente pensó en algo de alcance más reducido y de características puramente lúdicas. Se trataba básicamente de una innovación basada en la elección de un modo de participación diferente para promover la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas secundarias de la ciudad: una competencia de la que participarían los alumnos que así lo quisieran en forma completamente voluntaria. El objetivo era incentivar a los alumnos y acercar a sus profesores a la institución que les había permitido graduarse a casi todos ellos, y con la cual sólo unos pocos mantenían contacto. A pesar de que los docentes continúan siendo formados de la misma forma en que lo eran antes de la ola de reformas "cosa que puede limitar considerablemente los efectos de las innovaciones" (Llach et al, 1999: 283), muchos de ellos se prestaron de forma entusiasta a participar de la experiencia innovadora.

Vale aclarar en este punto, que a pesar de que la Ley de educación Superior considera que la extensión a la comunidad es función de las universidades, el Profesorado de Inglés en sus planificaciones anuales siempre dividió las actividades programadas en capacitación, investigación y extensión, por lo que se decidió incluir a las Olimpiadas de Inglés de Rafaela (OIR) en esta última categoría en el plan anual del año 2007.

Luego de varias reuniones³, en las que algunas profesoras expusieron sus objeciones al proyecto, se decidió por mayoría seguir adelante solicitando la colaboración de la Secretaría de Cultura de la municipalidad local. De común acuerdo, la sección Inglés del ISP N° 2 y la Secretaría de Cultura de la Municipalidad fijaron los objetivos de las Olimpiadas dentro del siguiente marco general

1.1. Marco general de las OIR

La educación como actividad del hombre está situada en un contexto socio-político temporal que debe responder a las necesidades que se derivan del mismo. Rafaela es una ciudad pujante en la que se maneja una visión global del mundo contemporáneo, y cuyas empresas exportan y buscan lograr un protagonismo activo expandiéndose a nuevos mercados en un mundo que está altamente tecnologizado y comunicado y que por lo tanto exige el manejo del inglés como idioma común en el plano empresarial. Por todo esto, el Señor Intendente pensó que era oportuno apuntalar el estudio del idioma extranjero por medio de esta competencia inter-escolar, considerando muy importante lograr el interés de los jóvenes por el estudio sistemático del inglés, puesto que ellos son los futuros profesionales y hacedores de la actividad local.

³ En las Reuniones de Departamento puede verse claramente lo que Camou denomina "*coaliciones entre actores que generan dinámicas, interacción y conflictos*" y esta novedosa experiencia pareció exacerbar coaliciones y conflictos, algunos de ellos de tono político y otros puramente personales

Como todos sabemos, el idioma inglés constituye en la actualidad una ventana abierta al mundo (y no sólo el mundo de los negocios) para quienes logran una competencia comunicativa, ya que les permite ampliar la mente conociendo otras culturas, relacionarse y ampliar su cosmovisión, desarrollando así una actitud crítica y reflexiva que hace a la formación general de los jóvenes.

Fue dentro de este marco general que se formularon los objetivos de las OIR.

1. Incentivar el estudio del idioma inglés entre los jóvenes y promover por medio de una sana competencia habilidades lingüísticas en ese idioma.
2. Alentar el desarrollo de jóvenes valores.
3. Generar oportunidades concreta de participación para los jóvenes.
4. Descubrir en los adolescentes aptitudes que les permitan proyectarse hacia el futuro.

1.2. Características generales y organización

Deben destacarse especialmente dos características de esta competencia:

- Libertad de participación
- Igualdad de oportunidades

La actividad es voluntaria, abierta a todos los jóvenes y docentes de escuelas secundarias que deseen fortalecer sus competencias lingüísticas y comunicativas en idioma inglés.

La intención es ofrecer la misma oportunidad de participación y desarrollo personal a toda la comunidad educativa de nivel medio, independientemente de si la escuela cuenta con la enseñanza de inglés intensiva, con un proyecto especial, o simplemente con las horas semanales de idioma extranjero que indica el currículum oficial. Para garantizar en los hechos la igualdad de oportunidades, las escuelas se dividen en dos categorías:

- A. Escuelas sin proyecto especial de enseñanza de inglés
- B. Escuelas con proyecto especial de idioma inglés.

Pueden participar alumnos regulares de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º año de escuelas con diversas terminalidades⁴ y de 6º año de las escuelas técnicas.

Al contar la ciudad con una escuela estatal oficial, la Escuela Preparatoria de Idioma Extranjero, que enseña inglés y está abierta a todos los adolescentes y adultos de la ciudad, independientemente de la escuela en la que cursen su educación secundaria y que enseña el idioma extranjero en forma intensiva, sus alumnos pueden elegir participar representando a su escuela secundaria, sólo en la categoría B, o participar por la Escuela Preparatoria en la misma categoría.

Dentro de cada categoría, los grupos se dividen de la siguiente manera:

- 1) 1º y 2º año,
- 2) 2º, 3º y 4º año,
- 3) 5º y 6º año

Los participantes compiten en forma individual con pares de su misma categoría resolviendo una prueba escrita en una única instancia intercolegial que se lleva a cabo en el Instituto superior del Profesorado N°

⁴ Entre las especialidades que dictan las escuelas podemos citar: Naturales, Humanidades, Economía y Gestión de las sociedades, etc

2 en el mes de Octubre. Las pruebas que incluyen ortografía, vocabulario, gramática y lectura comprensiva, son diseñadas por las profesoras de la Sección Inglés de dicho Profesorado que se rigen para cada grupo y categoría, por el modelo de los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge (Inglaterra)⁵.

Todos los participantes reciben premios. El primer premio para los alumnos mayores de 16 años es una beca total para realizar una experiencia de intercambio cultural de seis meses de duración en un país de habla inglesa, en el marco de la propuesta de American Field Service (AFS)⁶ Programas Interculturales. De acuerdo con los requisitos del programa podrán acceder a la beca, los alumnos que hayan alcanzado los cinco mejores puntajes en la categoría A y los 5 mejores de la categoría B (en ambos casos, alumnos de 3º y 4º año) quienes serán después de la primera selección sometido a otras instancias para elegir el ganador. Los mejores promedios de las otras categorías son premiados con viajes educativos dentro del país. La amplitud del reparto de premios a los jóvenes que por mérito se hacen acreedores de los mismos hace necesaria la participación de auspiciantes que contribuyen de diversas formas, desde aportes en efectivo para los viajes de estudio, hasta libros para los adolescentes y sus docentes y diccionarios y material de enseñanza de inglés para las escuelas que más alumnos presenten. Esto hace necesario que las docentes involucradas en la organización convoquen a diversas firmas locales que hacen así evidente el interés por la educación y el aporte efectivo de otros sectores de la comunidad.

En gran parte el éxito de las dos ediciones hasta ahora realizadas pasó por cumplir la recomendación de Barber y Fullan (2005) acerca de la comunicación. Se debe comunicar lo que se está haciendo y el objetivo de dicho accionar tantas veces como sea necesario.

El lanzamiento de la convocatoria se realiza por medio de una conferencia de prensa para los medios y el público en general que se realiza en la Municipalidad con la presencia de las autoridades y los organizadores, incluyendo representantes de AFS en Argentina. Así se garantiza la difusión de la información en los periódicos y el canal de televisión locales. Luego, el ISP N° 2 envía por mail a las escuelas la convocatoria para las Olimpiadas, los contenidos incluidos en cada categoría y grupo etario, la fecha de inscripción y pruebas del tipo de la evaluación final (mock tests) para que los docentes puedan orientar a sus alumnos acerca de los requerimientos de la competencia.

Las integrantes de la sección inglés del Profesorado se ofrecen para evacuar cualquier consulta de los docentes interesados en inscribir a sus alumnos, ya sea en forma personal o por medio del correo electrónico. Una copia del reglamento es entregada al momento de registrarse las inscripciones.

El premio mayor es solventado por partes iguales por AFS y la Municipalidad de Rafaela. Autoridades de ambas instituciones firmaron un convenio por cinco años, siendo éste el primero que AFS suscribe con un municipio en la República Argentina.

⁵ Uno de los exámenes más reconocidos a nivel global y cuyas certificaciones son aceptadas por la mayoría de las instituciones académicas y empresas de todo el mundo.

⁶ American Field Service es una organización establecida en 1915 por un profesor de la Universidad de Harvard como un servicio voluntario a la sociedad estadounidense. A partir de 1947 se transformó en una organización mundial no lucrativa, no gubernamental, sin filiación étnica política o religiosa, líder en intercambio de educación intercultural de estudiantes secundarios con presencia en 60 países. Sus objetivos son fomentar la paz mundial, la justicia, la tolerancia y el respeto por los derechos humanos. AFS Argentina es un esfuerzo mancomunado de escuelas, comunidades anfitrionas, organizaciones internacionales y empresas.

La primera etapa de las Olimpiadas consiste en la convocatoria que se realiza a fines del mes de Mayo, seguida por la inscripción de los jóvenes que deseen participar y por el trabajo de los docentes en las escuelas, que alientan y guían a sus alumnos para participar y resolver la instancia de la competencia intercolegial.

Las pruebas escritas son firmadas con seudónimo para garantizar la transparencia de las correcciones y los datos personales de los concursantes se incluyen junto con el seudónimo en sobre separado, sellado por los alumnos antes de comenzar la competencia. Luego de finalizada la olimpiada las pruebas quedan guardadas en la dirección del ISP N° 2, de dónde son retiradas por las profesoras autorizadas de la Sección Inglés que tienen un plazo de 15 días para corregirlas. Los resultados son compilados y tabulados por personal del Instituto y de la Municipalidad y los sobres con los datos personales de los alumnos con mejores puntajes se abren en un acto público al que nuevamente se invita a los medios.

Los alumnos poseedores de los diez mejores promedios son sometidos a posteriori a una selección que incluye entrevistas personales, preguntas de cultura general, etc., de acuerdo con los requerimientos de AFS para el otorgamiento de las becas de intercambio. No debe olvidarse que la o el alumno elegido será una especie de embajador de nuestro país en el exterior por el tiempo que dure el intercambio⁷.

1.3. Evaluación de la experiencia en los años 2007 y 2008

Los dos últimos años, un viernes del mes de octubre las aulas del ISP N° 2 se vieron colmadas por casi 500 jóvenes que se presentaron a rendir la evaluación, representando a escuelas públicas y privadas.

Es importante destacar el comportamiento, la seriedad y la responsabilidad manifestada por los estudiantes que sólo merecen los más cálidos elogios. En ninguna de las dos olimpiadas realizadas hasta el momento hubo necesidad siquiera del más mínimo llamado de atención, y debe resaltarse el compañerismo, la camaradería y el respeto de los alumnos desempeñándose en un clima de sana alegría, como así también la seriedad con que sus docentes encararon su preparación.

El siguiente cuadro muestra el incremento del número de escuelas participantes como así también de los alumnos que efectivamente representaron a rendir la prueba.

TABLA 1. ALUMNOS Y ESCUELAS PARTICIPANTES EN LAS PRUEBAS EN LOS AÑOS 2007 Y 2008.

Año	Número de Escuelas Participantes	Número de alumnos Inscriptos	Número de alumnos Presentes
2007	7	500	402
2008	9	495	489

⁷ Cláusula del Reglamento de becas de AFS que hace referencia a la edad y destinos:

Requisitos de edad para cada destino:

- Programa a Estados Unidos: Deberá tener entre 15 y 18 años al 15 de Agosto de 2009 y no estar graduado del colegio secundario.
 - Programa a Nueva Zelanda: Deberá tener entre 16 y 18 años al 15 de Agosto de 2009 y no estar graduado del colegio secundario.
 - Programa a Canadá: Deberá tener entre 16 y 17 años con 6 meses al 15 de Agosto de 2009 y no estar graduado del colegio secundario. Si por cualquier razón, alguno de los alumnos que por puntaje fuera acreedor al derecho de acceder al proceso de selección, tuviera una edad diferente de la exigida, deberá ser reemplazado por el alumno que hubiere obtenido el puntaje inmediatamente menor. El alumno ganador del premio mayor podrá seleccionar su destino de acuerdo a su interés pero la asignación final del mismo queda sujeto a modificaciones y disponibilidad de vacantes.
- Si por cualquier razón, alguno de los alumnos que por puntaje fuera acreedor al derecho de acceder al proceso de selección, tuviera una edad diferente de la exigida, deberá ser reemplazado por el alumno que hubiere obtenido el puntaje inmediatamente menor. El alumno ganador del premio mayor podrá seleccionar su destino de acuerdo a su interés pero la asignación final del mismo queda sujeto a modificaciones y disponibilidad de vacantes.

Cabe destacar que el ganador del año 2007 fue un alumno de una escuela pública céntrica sin proyecto especial de inglés, quien eligió hacer su experiencia en Nueva Zelanda. Por su parte, la ganadora de las Olimpiadas edición 2008 fue una alumna de una escuela privada con proyecto de inglés, quien viajará a los Estados Unidos.

La ceremonia de la entrega de premios de ambas ediciones fue una verdadera fiesta de la que participaron autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia, autoridades locales, padres, auspiciantes, docentes y sobre todo, muchísimos alumnos⁸. Estos jóvenes contagiaron su alegría y entusiasmo a todos los presentes ante la culminación de una actividad que les insumió casi un año lectivo completo, esfuerzo y dedicación y que les reportó beneficios y gratificaciones.

3. REFLEXIÓN FINAL

Uno de los propósitos del trabajo conjunto que implica las Olimpiadas de Inglés (como lo proponen sus objetivos), es intentar que las autoridades, los educadores y demás agentes activos de la comunidad comiencen a pensar acerca de la manera de ayudar a los adolescentes para que comprendan el valor del estudio y del esfuerzo en pos de conseguir lo que se propongan en la vida. Para lograrlo es fundamental el rol de la motivación, que los psicólogos definen como la energía que nos mueve a proponernos objetivos y nos ayuda a lograrlos. En el esfuerzo que se describe los objetivos fueron propuestos por varios actores de la comunidad rafaquina y se trató de fortalecer y sostener la motivación, acompañando el esfuerzo de los chicos, teniendo en cuenta que dos factores juegan fuertemente en la motivación: la autoestima y la resiliencia. La autoestima y la motivación se retroalimentan, pero muchos adolescentes carecen de autoestima y es necesario ayudarlos a comprender que todos y cada uno de ellos son capaces de lograr lo que se propongan siempre y cuando estén dispuestos a esforzarse y trabajar en pos de lo que desean. La autoestima y la motivación para aprender son las resultantes directas de la atención que niños y adolescentes reciben en casa y en la escuela. En algunos casos puntuales las familias no están en condiciones de realizar este acompañamiento, por lo que la tarea recae en los docentes que ciertamente necesitan de la colaboración y el apoyo de otros sectores de la comunidad. Autoridades, educadores y padres deben trabajar juntos sobre la base de iniciativas plausibles para crear las condiciones necesarias para la construcción colectiva del conocimiento, asumiendo responsabilidades y superando diferencias y expectativas recíprocas equivocadas. (Passarotto, 2008). En la experiencia que se dio en llamar Olimpiadas, muchas fueron las personas que colaboraron para motivar y sostener el esfuerzo requerido de los adolescentes.

Es de vital importancia que los docentes de enseñanza media revisen críticamente qué es lo que funciona en la práctica y qué es lo que ya no sirve pero se sigue haciendo por comodidad o por inercia y que estén dispuestos al cambio, con la ayuda de otros sectores, ya que como ha sido dicho, la escuela no tiene ya el monopolio de la educación y esto implica que no puede educar sola como lo hacía tiempo atrás, antes del advenimiento y la explosiva difusión de las nuevas tecnologías. La experiencia aquí comentada⁹

⁸ Ver nuevamente Dalín *et al*, 1995.

⁹ Este ejemplo coincide con la afirmación de Silvina Gvirtz en el Seminario de UDESA (2009) acerca de que "hay cada vez más ámbitos de autoridad compartida o gobierno multinivel y éste resulta fundamental en educación".

demuestra por una parte que diversos actores y niveles pueden trabajar juntos en beneficio de la educación.

Dalin et al (1995), ante la pregunta de cómo pueden el gobierno, las autoridades locales, las escuelas y la comunidad trabajar en forma conjunta para alcanzar la implementación exitosa de las mejoras y su institucionalización, mencionan entre los hallazgos de su estudio comparativo que, para que esto suceda las reformas deben estar basadas en un equipo de líderes y educadores con los conocimientos, la expertise y la necesaria dedicación a la causa. Agregan los investigadores que la innovación tiene que tender a cambiar las prácticas áulicas y a tratar de influenciar a los docentes y a las escuelas como organizaciones. La asistencia de algún tipo también es mencionada en el mismo trabajo entre los factores que coadyuvan a la implementación e institucionalización de las innovaciones. En el caso que nos compete, esta asistencia fue proporcionada por las docentes de nivel terciario del ISP N° 2 a sus colegas de nivel medio en la parte técnica y por la municipalidad local en lo que hace a la organización funcional de las Olimpiadas.

Así, las Olimpiadas de Inglés también parecen reflejar lo que dice la Ley de educación Nacional N° 26206 en su Capítulo 2¹⁰. En el caso descrito, además de las autoridades locales y los docentes especializados, los empresarios y el mundo del trabajo contribuyeron con su presencia, su apoyo monetario o proveyendo distintos premios. La mayoría de los requisitos enunciados parecen haber sido satisfechos en la realización de las OIR, contribuyendo así a su exitoso desarrollo por dos años consecutivos¹¹.

Desde otro ángulo, la experiencia también parece demostrar que los adolescentes, si son debidamente motivados y confrontados con desafíos interesantes, responden con entusiasmo a las actividades que se les proponen, contradiciendo así la tan mentada "apatía adolescente en la escuela" (Passarotto: 2008) Sólo se requiere el compromiso y el trabajo conjunto y serio de todos los miembros de la comunidad involucrados en un proyecto convocante, incluyendo el de los jóvenes estudiantes.

En otras palabras, se necesita gente que esté interesada en la educación y en lo que Ralston Saul¹² llama "el bien público" que el autor define como un monto apreciable de "desinterés individual compartido" para llevar a la práctica lo que pedagogos e investigadores nos proponen desde la teoría. Las Olimpiadas de Inglés de Rafaela nos muestran que es posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, M., y Fullan, M. (2005). Tri-Level Development. *Education Week*, 24(25), pp. 32-35.

Camou, A. (2009). Las Políticas de Evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus políticas. Ponencia en el *Seminario "Haciendo Investigación en Educación"*. UDESA. Mayo 2009. Buenos Aires.

¹⁰ Ver la Introducción

¹¹ Al momento de escribir el presente artículo está comenzando la organización de las Olimpiadas 2009, lo que demuestra su afianzamiento. A su vez, el Sr. Intendente mantiene reuniones con funcionarios de la embajada de los Estados Unidos para lograr otras becas que puedan ser otorgadas como premio de futuras Olimpiadas, asegurando su continuidad aún cuando el convenio con AFS llegue a su fin, y otros ocupen los cargos directivos en el municipio de Rafaela.

¹² Saul, J. R., "La Civilización Inconsciente" Anagrama, citado en Sinay, S., "Muchos más que uno", Revista La Nación, Domingo 24 de Mayo de 2009, p.49

- Dalin, P., Ayono, T., Biazen, A., Dibaba, B., Jahan, M., Miles, M. y Rojas, C. (1995). *How Schools Improve An International Report*. Cassell.
- Family Involvement makes a difference. *Harvard Research Family Project* (2007), N°3 in a series – Spring 2007, from <http://www.hfrp.org>. Consulta realizada el 2 de Abril de 2009.
- Fullan, M. (2000). The Return of Large Scale Reform. *Journal of educational Change*, 1 (1), pp. 7.
- Gvirtz, S. (2009). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. Ponencia realizada en el *Seminario "Haciendo Investigación Educativa"*. UDESA, Mayo 2009. Buenos Aires.
- How do family and community involvement with schools relate to traditional educational ideas? Educational Broadcasting Corporation (2004). Workshop: Making Family and Community Connections. From http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/familycommunity/index_sub1.html.
Consulta realizada el 26 de Marzo de 2009.
- Ley de Educación Nacional N° 26206. (2007). Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación/ CFCE
- Ley de Educación Superior N° 24521. (2005). Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación.
- Llach, J., Montoya, S. y Roldán, F. (1999). Educación para todos. Córdoba, Argentina: IERAL,
- Overview of Complementary Learning, Harvard Family Research Project (2008). From <http://www.hfrp.org>.
Consulta realizada el 2 de Abril de 2009.
- Passarotto, A. L. (2008). *¿Cómo revertir la apatía adolescente en la escuela? Cuaderno de Investigación: Programa sobre cultura juvenil*. Buenos Aires: Fundación de Estudios Superiores Dr. Plácido Marín.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. España: Ediciones Morata/Fundación Paideia.



JÓVENES Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN. UNA EXPERIENCIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE CHIAPAS, MÉXICO

Marcos J. Estrada Ruiz

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art9.pdf>

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2009
Fecha de dictaminación: 1 de febrero de 2010
Fecha de segundo envío: 13 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2010



La experiencia que se reporta se inscribe en las acciones emprendidas por Innovación Educativa (INED)¹ en el contexto chiapaneco, en este caso en el marco de los proyectos “Laj Neb Tikik”² y “La participación social en la educación: una mirada desde el CMPSE de Las Margaritas, Chiapas, evaluación de impacto y prospectiva para las políticas públicas”³, desarrollados en colaboración con el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE) del municipio de Las Margaritas, Chiapas.

La experiencia tuvo por objetivo general contribuir al fortalecimiento del liderazgo de los jóvenes estudiantes del municipio, de su ciudadanía juvenil, para que pudieran desarrollar procesos de participación social en sus centros escolares de adscripción y nombrar representantes para incorporarse al CMPSE.

La estrategia promovida, aunque se suma a una serie de innovaciones educativas que se han venido implementando en el sureste mexicano en los últimos años, es única, porque atiende doblemente a una temática olvidada en las políticas públicas en México: la participación social en la educación de un sector igualmente poco atendido, los jóvenes estudiantes del Nivel Medio Superior.

El artículo presenta en primer lugar el marco legal y los límites de la Participación Social en la Educación en México; se define a la PSE desde la búsqueda del poder consensual político y se sitúa a la juventud chiapaneca a través de datos sociodemográficos y educativos; después se expone la metodología empleada en el proceso, análisis y sistematización de la experiencia y, en la última parte, se expone el análisis de los resultados y algunas conclusiones.

1. LA PROBLEMÁTICA: PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

La participación social en la educación, irrumpió en escena formalmente en México a partir de la reforma educativa de 1993, al quedar asentados en la Ley General de Educación (LGE) la creación de diferentes órganos de participación social. El capítulo VII de dicha ley está dividido en tres secciones, la primera dedicada a los padres de familia; la segunda a los consejos de participación social y la última a los medios de comunicación. A grandes rasgos, referido al caso que nos interesa, la ley prescribe que en cada municipio operará un Consejo Municipal de Participación Social en la Educación, y que éste estará integrado por las autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de escuela, representantes de la organización sindical de los maestros, representantes de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación (LGE, Art. 70:30). Entre las atribuciones más destacadas que se le confieren al CMPSE se encuentran: que hará aportaciones relativas a las particularidades del municipio, que contribuirán a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio; podrá también opinar en asuntos pedagógicos; procurará la obtención de recursos complementarios para el mantenimiento físico

¹ Institución ubicada en el municipio de San Cristóbal de Las Casas en el Estado de Chiapas, que durante más de 13 años se llamó Casa de la Ciencia, y que, como parte de su proceso de profesionalización y de congruencia con su práctica real, se vio en la necesidad de buscar un nombre que reflejara su misión, visión y objetivos institucionales actuales. Sin embargo sigue siendo, en esencia, un centro de innovación educativa que es parte de un convenio multi-institucional entre El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Innovación y Apoyo Educativo A.C., y la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Que tiene como propósito impulsar la calidad educativa, con la participación de los diferentes actores, mediante procesos de formación que transformen las prácticas y las articulen con las políticas educativas. Hasta diciembre del 2009 los responsables de los proyectos e impulsores de los procesos de participación social eran Carlos González Sánchez y Marcos J. Estrada. (<http://www.redinnovemos.org/content/view/304/80/lang,sp/>), (<http://www.ined.edu.mx/>).

² En lengua Tojolabal “aprendamos todos”, frase expresada por los padres de familia durante los foros desarrollados en el 2006 (Estrada, 2008).

³ Investigación financiada por los Fondos Mixtos CONACYT-Chiapas, Proyecto: 79076.

de las escuelas públicas y podrá realizar actividades para apoyar y fortalecer la educación del municipio. Además, en relación al gobierno municipal, la ley prescribe que “será responsabilidad del presidente municipal que el Consejo alcance una participación social que contribuya a elevar la calidad y la cobertura de la educación” (LGE, Art. 70, p. 30).

Esto es lo que prescribe la ley, sin embargo, durante los últimos años los cuestionamientos respecto a la conformación y funcionamiento de los Consejos en sus distintos niveles no se han hecho esperar, encontrando variadas razones del porqué la participación social en la educación no es una realidad en los términos que la ley establece. Se ha asegurado que en el país predomina un incumplimiento de las disposiciones legales en esta materia (OCE, 1999), aunado a la cultura cívica no propicia a la participación y mostrando, en los docentes y directivos, a los principales actores que, o bien propician la participación, o bien la inhiben.

Igualmente se menciona que la variedad de situaciones escolares existentes a nivel local, deberían estar contempladas en el modelo oficial de participación social, permitiendo las variantes correspondientes (OCE, 1999), ya que la sola legislación no ha propiciado la participación (Aguilera, 2007:12) y tampoco se contemplan recursos legales para hacer valer los derechos de los interesados (Latapí, 1997). Y lo mismo sucede en la Ley de Educación para el Estado de Chiapas (2007), que es, de hecho, una copia de la LGE, padece los mismos problemas que ésta, por destacar sólo uno: la ambigüedad encarnada en la falta de prescripciones específicas. Es decir, a pesar de que concibe que el educando es el centro del proceso educativo y que su formación tendría que estar basada, entre otros ejes y principios, en la participación social, la ley estatal asume en muchos momentos ser una copia “recreada” de la Ley General de Educación, el caso emblemático es la importancia que le da a la Participación Social en la Educación dedicándole todo el Título Cuarto a través de cuatro capítulos (Ley de Educación para el Estado de Chiapas, 2007:51). Pero los problemas al igual que en la LGE prevalecen. Por ejemplo: a) los padres de familia permanecen en un nivel de participación contributiva; b) las Asociaciones de padres de familia siguen presentes como un resabio histórico que contraponen funciones con los consejos (cuando deberían de ser ya subsumidos por éstos); c) se mantiene la estructura jerárquica de la participación en tipo cascada, de arriba hacia abajo, cuando ya la realidad ha mostrado su inoperatividad.

Claramente hay una gran distancia entre lo que prescribe la ley y la elaboración social que se da a nivel escolar, municipal, estatal y nacional. En Chiapas por ejemplo, se dice que hay 62 consejos municipales instalados (hasta el 2008), pero dicha instalación se refiere a que existe el acta firmada por los integrantes, no que haya un trabajo cotidiano de sesión y decisión, además que no existe el consejo estatal que debería de coordinar los esfuerzos y el trabajo de éstos⁴.

El tema en efecto parece abandonado desde las políticas públicas, pero no sólo ahí, si hacemos una revisión de lo producido de la temática en el campo educativo, descubriremos que su “emergencia” (Latapí, 1997) a partir de la promulgación de la LGE no se ha mantenido. Es decir, las experiencias y los reportes de investigación existentes nos muestran que no son los temas predominantes actualmente,

⁴ Es de destacar por ejemplo, que cuando en el 2002 se forma el CMPSE de Las Margaritas, sus integrantes buscaron registrar el mismo ante el Consejo Estatal, pero se dieron cuenta que no existía y que nadie sabía lo que se tenía que hacer al respecto. Hecho que en cierta medida marcó un cierto camino de independencia respecto a las instancias que deberían de atender la cuestión, propiciando que el Consejo buscara a organizaciones independientes para iniciar un trabajo con pretensiones de incidir en la calidad educativa del municipio.

pese a que es una de las políticas que han mantenido continuidad como interés para el Estado mexicano (Latapí, 2004) en los últimos tres sexenios.

Formalmente existen los espacios y las figuras en las que pueden participar los interesados en la educación, pero uno de los problemas centrales es que no hay demanda social que las anime o las vivifique, es decir que las materialice y les ponga contenido. Por lo que más allá de los diagnósticos acerca de la cuestión que ya han mostrado una tendencia -olvido, inmovilismo y en el mejor de los casos experiencias truncadas-, lo que parece imponerse es el crear la demanda (Schmelkes, 2008:112), es decir, que las personas se asuman como sujetos de derecho.

Añadiríamos, que lo anterior ha sido posible por diversas experiencias innovadoras que se han dado en el país. Así, han mostrado que los vacíos legales y las ambigüedades también pueden ser usadas a favor de procesos reales de participación social, por ejemplo, si la ley reconoce a determinados actores y excluye implícitamente a otros -destacando los padres de familia que parecen ser el punto nodal de la PSE y los estudiantes subsumidos como muchos otros en "y demás interesados"-, esto no implica que no puedan ser parte de un CMPSE.

2. LA PARTICIPACIÓN EN ABSTRACTO

La participación social en general tiene como principio subyacente la democratización de la vida, el sistema y sus estructuras. Se refiere a la influencia que se puede ejercer en la toma de decisiones de aquellos asuntos que afectan directa o indirectamente a los ciudadanos, y que se suele adjetivar bajo la idea de la "capacidad" de los individuos y grupos organizados de decidir sobre aquello que les afecta (Montecinos, 2005). Representando esta definición un primer punto en cuestión pues, se suele reservar la esfera de las decisiones, a quienes enarbolan un conocimiento técnico sobre determinado asunto. Así, en el campo educativo se ha escuchado el argumento magisterial de que, en lo referente a la educación, los docentes son los que tienen un mayor conocimiento y quienes deberían de decidir sobre el tema.

Se han conceptualizado diferentes tipos de participación social, desde la visión gubernamental e internacional se ubican dos grandes tipos: la procedimental-instrumental, como la posibilidad de los ciudadanos de influir en la toma de decisiones, pero no significando en efecto decidir, sino tener la posibilidad de influenciar las decisiones que serán tomadas por otras instancias (Salinas y Amador, 2007:29-30); y la participación social como eficiencia-eficacia para la gobernabilidad, como una inversión para la mejor formulación de políticas y para un buen gobierno. Este tipo de participación contribuye en la construcción de confianza en el gobierno, eleva la calidad de la democracia y fortalece la capacidad cívica (Rosenfeld, 2005). Siendo esta última la que se acerca a lo que la experiencia de innovación educativa reportada pretendía, es decir, contribuir a la formación de ciudadanía juvenil. La base de nuestro argumento es que la participación en la educación puede ligarse con "posibilidades de ampliación de la ciudadanía" (Salinas y Amador, 2007:33).

Sin embargo prefiero hablar de tres tipos de participación en la relación entre la comunidad y la escuela: la participación estructural, la contributiva y la política (Tenti, 2004:3). La primera muestra la relación de los diferentes actores, en un sentido de la participación que se produce socialmente, es decir sin distinción de necesidades; la segunda se refiere al modo en que la comunidad "contribuye" con la escuela o en otros espacios, quedándose en un nivel más bien de cuota; y la última es el sentido más fuerte del concepto de participación, así, los actores intervienen en los "procesos decisionales básicos"

que determinan la orientación y el rumbo de los asuntos. Es política porque, a decir de Tenti (2004:4), tiene que ver con la construcción y el manejo del poder de las instituciones.

Ahora bien la participación se da en diferentes campos prácticos, y depende en gran medida del modelo de sociedad en la que se da, el tipo de democracia existente y de cómo se conciben las relaciones de poder (Domínguez, 2003:7). Siendo éste último el elemento clave; se trata, como señala Domínguez (ídem), que la participación se dé a través de la acción colectiva y organizada para incidir en el poder, distribuyéndolo en un mayor número de personas, "es decir, que la participación sólo se hará efectiva cuando transfiere poder a los sectores que participan para que ejerzan influencia sistemática en el desarrollo de la sociedad" (ídem). Participación política como indica Tenti (2004).

Siendo la cuestión del poder el elemento central para comprender los procesos de participación, cabría preguntarnos sobre las características de éste en el contexto más amplio, tomando como presupuesto que lo que sucede en las escuelas y, en nuestro caso de interés, en los consejos municipales, es muestra en cierta forma de lo que a nivel macro ocurre. Así, Dussel (2006) sostiene que "lo político" se corrompe cuando su función esencial queda distorsionada, y que denomina el "fetichismo del poder", es decir cuando el actor o los actores políticos creen poder afirmar su subjetividad o la institución en la que cumplen una función, como la fuente o la sede del poder político, el Estado como soberano por ejemplo. Bajo esta lógica, quien cree ejercer poder desde sí mismo, autorreferencialmente al amparo de una función en el campo político, ejerce poder corrompido, o poder como dominio.

Surge entonces una comprensión distinta del poder que no es una mera elaboración abstracta, sino que se basa en el principio democrático: la participación simétrica de todos los afectados, es decir, poder consensual político (Dussel, 2006), que encuentra su fundamento en el consenso de la comunidad política de referencia, sea a nivel de una representación popular amplia, comunitaria o, por ejemplo, de un Consejo Municipal de Participación Social en la Educación.

3. JUVENTUD Y EDUCACIÓN EN CHIAPAS

A los jóvenes actuales, en México, se les conoce, entre otras características, como la generación que nació en la crisis; queriéndose mostrar con esa denominación el contexto adverso que les ha tocado vivir. Dicho contexto ha repercutido en un alejamiento y desinterés de los jóvenes por la política formal, de tal manera que éste deviene, a decir de Reguillo (2003), en "texto" fuerte, por lo que no se puede soslayar la relación participación juvenil y estructura social. Aunque, para quienes logran llegar a la universidad, este interés parece incrementarse por los años de "politización" en las aulas (Fernández Poncela, 2000: 16), pero mostraremos que la mayoría no accede a dicho nivel educativo.

En un contexto marcado por la necesidad, el ámbito de la ciudadanía parece ser negado; la prioridad está en el aseguramiento material, y lo "ciudadano" sólo irrumpe o de manera formal o como algo que obstaculiza sus posibilidades de subsistencia. Parece pues que cuando hablamos de participación juvenil ya no podemos seguir pensando en la reproducción de las estructuras formales de los espacios políticos existentes, cuya capacidad estructural y simbólica se ha agotado (Reguillo, 2003). Sin embargo por esto mismo es que a los jóvenes se les suele caracterizar por su escepticismo político acompañado de una suerte de repulsa hacia el campo y sus integrantes, es decir, "los políticos" (Fernández, 2000: 3). Pero también es cierto que, desde el campo de lo "juvenil", hay una postura encontrada, pues por momentos se ha presentado la perspectiva de considerarlos los sujetos de la renovación y las transformaciones. Es

decir, los jóvenes vistos como actores sociales y políticos (Aguilera, 2003: 67; Benedicto, 2002: 41), con la capacidad para el cambio social.

Diversas investigaciones han mostrado que en los jóvenes pervive la idea de que lo político es conflictivo y por ello la preferencia es quedar al margen y no involucrarse (Araújo-Olivera, et.al, 2005); una especie de cesión tácita del poder ciudadano. Es decir, estamos ante una ciudadanía de status que frente al conflicto, prefiere retraerse de lo político. También porque parece que no existen los espacios donde los jóvenes logren actuar políticamente o lleguen a sentir que contribuyen en algo a la vida pública.

Y ante este panorama poco alentador de la relación juventud-política, se ha sostenido que el hecho está sucediendo en otros espacios y formas y que la idea tradicional de los mecanismos de participación e involucramiento con lo político se ha modificado. Indicándonos que sí hay interés y participación, pero bajo esquemas no convencionales, es decir que "lo político pasa por otros lugares" (Portillo, 2003: 222); que las culturas e identidades juveniles constituyen dispositivos de resignificación de lo político (Reguillo en Carrillo, 2004: 39); o bien, que hay la creación de un campo político propio que disputa el sentido al mundo formal adulto (Aguilera, 2003: 73). Otros como Beck (1999: 11) argumentan que los jóvenes practican una denegación de la política "altamente política", mientras Reguillo (2003) argumenta, en el mismo sentido, que el no a la política expresa performativamente una posición con respecto al mundo que se habita, y atender a sus prácticas nos ayudaría a entender el signo de lo político.

Y aunque lo anterior contribuye a la comprensión del contexto que describiremos a nivel local, considero que la innovación parece radicar, principalmente, en generar ciudadanía juvenil desde la formación de los jóvenes, a través de su realidad concreta y aprovechando las instancias que, aunque formales, cobran sentido material y práctico al ponerle ellos mismos, los jóvenes, el contenido.

4. EL CONTEXTO CHIAPANECO

El municipio de Las Margaritas es eminentemente rural, con un índice de marginación muy alto (CONAPO, 2005). 49.6% de la población de 5 y más años hablan lengua indígena, siendo 31.67% de éstos monolingüe y la etnia predominante la tojolabal. En el terreno educativo es uno de los menos favorecidos del estado, el analfabetismo de la población de 15 años y más es de 30.22%, contra una media estatal de 21.35% y una nacional de 8.4%. De esta misma población mayor de 14 años, según la misma fuente, un 55.45% tiene la primaria incompleta, 18.92% la primaria completa, y sólo 13.96% tienen estudios posteriores a la primaria. En lo referente a reprobación escolar, Las Margaritas presenta, en el nivel primaria, 15.2% contra 7% estatal y nacional del 4.3%. Mientras que en secundaria el índice de reprobación en el municipio es 22.73% (INEGI, 2005), el del estado es de 11.8%, menos que la media nacional que se encuentra en 18.0%.

Estamos hablando de un medio rural, y para las cuestiones de juventud las diferencias respecto a lo urbano son notables, de hecho en los indicadores del contexto se habla de que, más que disminuir la brecha entre éstos, parece estarse acrecentando; por ejemplo, en el medio rural chiapaneco apenas 3.85% de los jóvenes cuentan con estudios de bachillerato (Villers, 2003:20), éstos no están superando la instrucción alcanzada por sus padres, cuestión diferente a los medios urbanos donde sí se está dando esta superación. Además de lo anterior, las interacciones sociales en los jóvenes rurales cambian considerablemente y repercuten en su desarrollo de diferente manera, parecen estar en un "mutismo

absoluto”, mientras en lo urbano los jóvenes hablan de cuestiones como la pareja, de la familia y de sus sentimientos, mostrándose como jóvenes más comunicativos e informados (Ibid:26).

Las representaciones de la escuela y el trabajo se encuentran asociadas para los jóvenes chiapanecos, es decir el estudio lo ven en función de “vivir mejor” o de “conseguir un trabajo”. Lo verdaderamente notable es que el promedio de edad en la que obtienen su primer empleo sea entre los 12 y los 14 años, cuestión que, a decir de Villers Aispuro (2003:31), confirma que en Chiapas la incorporación a la vida adulta se da antes que en el resto del país. Quizá por esto es que también existe una diferencia importante respecto a cómo conciben las causas del desempleo, mientras en el resto del país 43.15% de los jóvenes piensan que el desempleo es atribuible a ellos mismos, en Chiapas el 47.57% lo adjudica a “causas ajenas a su voluntad”, como puede ser la falta de empleo y la situación económica del país (Ibid: 32). Lo que demuestra parte del contexto en el que están insertos, y una comprensión más objetiva de la realidad que toma distancia de elementos subjetivos, que terminan por ser autoinculpatorios.

Se puede decir que Chiapas es el estado que cuenta con la población más joven del país, si tomamos en cuenta que el promedio de edad es de 20 años, el más bajo de los estados de la república, en comparación con la capital del país, el Distrito Federal (D.F), que es el más alto con 29 años en promedio (INEGI, 2005). Pero si desglosamos los datos en grupos de edad, la cuestión muestra su verdadera magnitud para el estado. Asumiendo la definición convencional de la juventud desde la franja etaria, de los 14 a los 29 años, los jóvenes en el estado son 1, 179,075, es decir 28% de la población chiapaneca. Pero si consideramos a la población de cero a quince años, se muestra que la tendencia es hacia el crecimiento, representando 1,540,223, o sea 36% de los chiapanecos. Poniéndolo en perspectiva, comparándolo nuevamente con el D.F., tomando en cuenta a la población de cero a quince años, hay una diferencia significativa, que empieza a mostrar el cambio en la pirámide poblacional, representando para el D.F 23% de su población. La tendencia en Chiapas es no sólo hacia el mantenimiento de la población joven, si no hacia su incremento, lo cual nos muestra un futuro joven, diferente a las tendencias en el país.

Pero mientras la perspectiva a futuro es que se siga incrementando la población juvenil en Chiapas, es claro que el sistema educativo no les está brindando oportunidades de estudio -amen de la calidad-, ciertamente no asociado como una consecuencia lineal de la oferta educativa, sino también de condiciones socioeconómicas. El cuadro siguiente muestra el porcentaje de jóvenes que no están en la escuela.

CUADRO 1. PORCENTAJE DE JÓVENES POR GRUPO DE EDAD Y SEXO QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA. CHIAPAS 2000-2005

Chiapas	Año 2000	Año 2005	Chiapas	Año 2000	Año 2005
16 a 19 años			20 a 24 años		
Total	67%	59.1%	Total	87.8%	85%
Hombres	62.5%	55.9%	Hombres	85.8%	83%
Mujeres	71.2%	62.2%	Mujeres	89.7%	86.7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005.

Así entonces, es evidente que los jóvenes chiapanecos, en su mayoría, no se encuentran en la escuela, podemos decir que es una cierta minoría la que está teniendo acceso a los estudios de nivel medio y superior. Aunque podemos ver que el porcentaje del 2000 al 2005 decreció, todavía es un porcentaje muy alto de quienes se encuentran excluidos, por ejemplo en la edad de 16 a 19 años, el número total bajó ocho puntos, pero no ha descendido ni a la mitad, es decir sigue siendo el 59% de los jóvenes los que no tienen acceso a la educación en este nivel. Y en el grupo de 20 a 24 que contempla los años de estudios superiores, el porcentaje se dispara a más de 80%, llegando a casi 90% en el caso de las mujeres durante el 2000. La mayoría de los jóvenes de Chiapas están fuera de los espacios escolares, o al menos no están siendo atendidos por las instituciones formales; lo cual tampoco significa que quienes estando en la escuela sean privilegiados, pues poco se sabe de sus perspectivas, poco también de por qué desertan.

Ante este panorama, algunas de las preguntas que se planteaban sobre la temática eran: ¿cuáles son las perspectivas que se abren a los jóvenes ante la posibilidad de decidir en un Consejo Municipal?, ¿bajo qué características y sentidos deciden participar? ¿Cuál es su idea de la PSE? ¿Qué creen conseguir al participar e involucrarse? Y, finalmente ¿es posible que ante un contexto macro de poder fetichista los jóvenes todavía participen?

5. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El Área de Investigación y Evaluación de INED hizo el acompañamiento de todo el proceso, se transcribieron todos los datos recopilados (entrevistas, observaciones, papelógrafos, hojas de votos, etc.). Se efectuaron entrevistas a dos jóvenes de cada una de las seis escuelas de educación media superior participantes, se realizaron observaciones en todas las actividades, hubo videograbación, misma que fue organizada por cada momento del proceso (consulta, talleres, discusiones, deliberación y elección, compromisos y conclusiones) y se aplicó un cuestionario abierto a los 71 jóvenes asistentes.

El análisis se realizó dividiendo los datos en tres categorías principales: (1) elementos de la consulta (características del liderazgo, cómo y bajo qué criterios deciden); (2) participación social y el proceso de decisión y; (3) resultados generales de la experiencia. Estas tres categorías se pusieron en movimiento a través de la estrategia de las frecuencias discursivas (Ortega, 2006) que nos permitieran detectar los elementos más significativos al interior de las mismas, así por ejemplo en lo referente a las características del liderazgo, una de las frecuencias discursivas más relevantes fue la de la "inteligencia", lo cual llevó a la interpretación de que son los atributos escolares los que tienen más peso para elegir a los representantes, para suscribir un determinado tipo de liderazgo.

Partimos también de la interpretación subjetiva de los sentidos de la acción (Schutz, 1974) de los jóvenes, en relación con el CMPSE y la PSE, tomando en cuenta que dicho sentido difiere entre el actor y el observador externo, pero que encuentra una condición de posibilidad de acceder a éste a través de la interpretación y su encuadre en los términos del actor (Ibid).

6. LA EXPERIENCIA: LA CLAVE ESTÁ EN EL PROCESO

El objetivo último de la experiencia era que los jóvenes estudiantes eligieran por cada uno de los bachilleratos a sus representantes ante el CMPSE -un hombre y una mujer-, pero el proceso seguido para llegar a esto, estuvo precedido de varios momentos y estrategias intermedias guiadas por algunos

principios que marcaron parte de sus logros: (1) el cumplimiento del principio democrático, es decir la participación simétrica de los afectados -lo que implica que no hubo intermediación de los docentes-; (2) el consenso en las decisiones; (3) el encuentro de jóvenes donde nombrarían a sus representantes; (4) la información sobre responsabilidades y obligaciones acerca de la Participación Social en la Educación y, (5) la formación bajo la lógica de talleres sobre liderazgo y autoestima, género y sexualidad, participación social en la educación, que les permitiera ir desarrollando sus propias capacidades y las de sus pares entre quienes elegirían.

La primera etapa de trabajo consistió en asistir a seis de los siete bachilleratos existentes en el municipio⁵:

CUADRO 2. ESCUELAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL MUNICIPIO DE LAS MARGARITAS, NÚMERO DE PARTICIPANTES Y REPRESENTANTES AL "ENCUENTRO DE JÓVENES"

Escuela	Localidad	Número total de participantes	Número de representantes por escuela al encuentro de jóvenes
Preparatoria Lázaro Cárdenas del Río (matutino)	Cabecera Municipal	250	10
Preparatoria Lázaro Cárdenas del Río (matutino)	Cabecera Municipal	280	10
Tele Bachillerato N°. 5	Bajucú	70	10
Emsad N°. 108	Nuevo Momón	90	10
Emsad N°. 109	Nuevo San Juan Chamula	70	10
Emsad N°. 110	Nuevo Jerusalén	60	11
Emsad N°. 164	Plan de Ayala	60	10

Se determinó convocar a los 1eros y 3eros semestres pues éstos tendrían todavía uno o dos ciclos escolares más en los que permanecerían en la escuela, a los semestres más adelantados ya no se les consideró bajo términos estratégicos, pues no habría posibilidad de que continuaran participando en el CMPSE -como estudiantes de bachillerato- al terminar sus estudios.

La estrategia al asistir a los bachilleratos era dar una breve descripción del trabajo realizado por el CMPSE hasta ahora, de la necesidad que se había ubicado a partir de la investigación aplicada que se desarrollaba de conseguir una mayor representatividad, y que uno de los primeros pasos era incorporar la mirada de los jóvenes estudiantes. También se explicaba el trabajo de acompañamiento que realiza INED y una breve introducción de la Participación Social en la Educación, posteriormente se determinaba el procedimiento, si estaban de acuerdo con participar, para elegir, primero a sus representantes al encuentro y de entre éstos a los que se incorporarían al CMPSE.

Los jóvenes se reunieron entonces en grupos, dependiendo del número⁶ formaban equipos, el primer ejercicio consistía en determinar las particulares que deberían de tener aquellos a quienes elegirían como sus representantes, para posteriormente determinar las cinco características más relevantes en consenso. Después de esta primer etapa de análisis, cada equipo nombraba, de acuerdo con los elementos que ellos mismos habían determinado, dos personas de entre sus compañeros, de tal forma que cada equipo en consenso anotaba dos nombres que en algunos casos coincidían con los de los demás, pero en otros arrojaba una cantidad importante de propuestas, mismos que eran puestos en un papelógrafo a la vista

⁵ Aunque en realidad en el municipio son 7 los bachilleratos, cuestión que por falta de información sobre un nuevo plantel y comunicación con la zona se imposibilitó su visita.

⁶ En algunos casos por ejemplo eran 80 jóvenes y se formaban equipos de 8 a 10 alumnos como máximo, el mismo proceso se mantuvo incluso en la preparatoria de la cabecera municipal donde llegaron más de 200 estudiantes.

de todos. Se daba paso entonces a la votación individual, para lograr mayor consenso cada estudiante fue asignando dos votos a dos personas distintas, de tal manera que quienes tuvieron al final más puntaje fueron quienes asistirían al encuentro de jóvenes.

Al final, quedaron seis elegidos por escuela para asistir al encuentro de jóvenes, donde se constituirían como comunidad escolar de decisión para nombrar a sus representantes ante el CMPSE⁷.

7. EL ENCUENTRO DE JÓVENES: LA COMUNIDAD ESCOLAR DE DECISIÓN

El encuentro de jóvenes se desarrolló en el Centro de Desarrollo Comunitario (CEDECO) Jlekilaltik⁸ en el ejido de Saltillo, mismo que inició con dinámicas de integración bajo una lógica intercultural, pues son jóvenes que, aunque en su mayoría conocen y hablan el tojolabal, hay quienes como, en la cabecera municipal por ejemplo, no comparten propiamente esta lógica, por lo que hacía falta un conocimiento amplio entre ellos y poner en juego la comprensión hacia el otro.

Al encuentro asistieron 71 jóvenes, todos de las diferentes modalidades de nivel medio superior existentes en Las Margaritas.

CUADRO 3. TOTAL DE PARTICIPANTES, GÉNERO, EDAD Y LENGUA MATERNA

Total de participantes	Género		Edades							Lengua Materna					
	F	M	15	16	17	18	19	20	22	25	Tojolabal	Español	Tsotsil	Tseltal	Zoque
71	35	36	14	36	12	4	1	1	2	1	16 ⁹	45	5	4	1

Para llegar al momento decisorio se asumió como estrategia primera el pasar por tres días en convivencia permanente a través de los diferentes talleres impartidos, dejando el de participación social al último y como el prolegómeno de la deliberación por escuela para nombrar a sus representantes al CMPSE

Los talleres implementados fueron¹⁰:

- *Liderazgo, Asertividad y Autoestima*, el tema se trabajó bajo el principio de que a través de la expresión plástica se expresan mejor las emociones, hay reconocimiento y construcción de la identidad y que esto abona al liderazgo juvenil. En términos concretos se logró en los jóvenes: a) que reconocieran sus cualidades para poderlas desarrollar y mejorar; b) desarrollaran estrategias para mejorar la comunicación intrapersonal e interpersonal; y c) asumieran la importancia de la responsabilidad de las decisiones y se entendiera que el liderazgo está en función de todos con los que se comparte o a los que se representa

⁷ Cabe decir que todo este proceso se dio sin la intermediación de los docentes, los encargados de facilitar el proceso fueron los integrantes del CMPSE e INED.

⁸ En lengua tojolabal: "lo que es bueno para todos".

⁹ Se infiere por el contexto que es mayor el número en este rubro, pero que socialmente el reconocerse tojolabal les ha significado más exclusión, de ahí quizá que en el instrumento de identificación haya rebasado más de lo esperado el español como lengua materna.

¹⁰ Las temáticas y contenidos recogen las propuestas de los mismos actores durante los foros de consulta que el CMPSE implementó durante el 2006 y el 2007 en las diferentes microrregiones del municipio.

- *Género y Sexualidad*, el taller aportó a la formación de los jóvenes en los siguientes aspectos: a) servir como escaparate para la expresión de su interés en la diversidad sexual; b) desmontar ciertos prejuicios acerca de expresiones no convencionales de rol tradicional de género; c) comprender el género respecto a actividades asociadas a los hombres que actualmente desarrollan las mujeres y su exigencia para respetarlas; y d) apropiarse de términos asociados a la temática como: relaciones de género, sexualidad, afectividad, etc.
- *Participación Social en la Educación*, este fue el taller medular ya que recuperaba en cierta medida la sensibilización y disposición lograda en los talleres anteriores. Aquí se trabajó en plenaria; en la primer parte en equipos con discusiones guiadas y, en la segunda, por escuelas para que nombraran a sus representantes. En términos concretos lo que se consiguió fue: a) conocer la Ley General de Educación; b) identificar atribuciones y obligaciones de los Consejos Municipales de Participación Social en la Educación; c) tomar conciencia del derecho a participar decisoriamente en los procesos educativos de su municipio; y d) nombrar a sus representantes ante el CMPSE para asumir la corresponsabilidad en la educación que se imparte.

8. LA PARTICIPACIÓN EN CONCRETO: LOS SENTIDOS DE LA ACCIÓN COMO DIMENSIÓN SUBJETIVA DEL PROCESO

Cuando se trata de participación social en la educación hemos visto que se suele pensar como una esfera de actuación exclusiva de los docentes, como una extensión de la idea de la participación bajo el postulado de la capacidad técnica para decidir, es decir como los actores principales que toman las decisiones en el campo, quedando fuera otros actores como los padres de familia y los estudiantes. Sin embargo, los jóvenes no parecen romper del todo esta tendencia pues, como veremos, parecen suscribir un liderazgo escolar y escolarizante, o sea elegir a alguien que venga avalado por la lógica escolar.

Tomando en cuenta lo que todos los equipos de los bachilleratos elaboraron como características de los compañeros que habrían de representarlos, podemos decir que las que destacaron más en los equipos, y que interpretamos como elementos del liderazgo juvenil, es decir aquellas características que son el trasfondo para elegir a uno de sus pares como representante, son, en importancia, las siguientes: 1) responsable; 2) participativo; 3) inteligente; y 4) respetuoso.

Difícil dejar de resaltar que las características más mencionadas corresponden a las que podríamos considerar como de un “buen” estudiante, es decir la lógica escolar está condicionando en cierto modo los atributos de quienes ellos consideran que serían sus mejores representantes. Lo que tiene al menos una repercusión considerable que se impone destacar respecto al liderazgo juvenil: el hecho de que el acento se ubique en atributos altamente valorados por la escuela, no implica necesariamente que éstos vayan encaminados hacia la consecución de un liderazgo compartido, que ponga de por medio el

bien de aquellos a los que se representa y en los cuales se fundamentan sus decisiones. Es decir que se acerque a un ejercicio del poder más encaminado hacia su distribución, sino que pareciera presentarse una tendencia de participación de tipo delegada en cuanto a las decisiones.

8.1. Sentidos de la participación social en la educación

Para completar el panorama del liderazgo juvenil en relación con la participación social, nos dimos a la tarea de adentrarnos en sus representaciones sobre la temática, es decir el sentido práctico otorgado a la misma.

Encontramos dos sentidos fuertes que imperan, el más importante y más destacado en términos de la frecuencia discursiva, es el de la esfera de las decisiones; la PSE entendida como un mecanismo de consenso en el que se escuchan todas las voces, donde son tomados en cuenta y pueden expresarse "sin temores". Los jóvenes encuentran que la participación en relación con sus pares de los otros bachilleratos, aunada a las estrategias implementadas durante el encuentro, pueden contribuir a la expresión sin cortapisas, a "perder el miedo" de decir su palabra. Aquí entonces la postura delegada de las decisiones encuentra tope bajo otro sistema disposicional que nos inclinaríamos a pensar es el de la comunidad.

CUADRO 4. SENTIDO PRÁCTICO DE LA PARTICIPACIÓN

La esfera de las decisiones consensadas
<p>"Para perder el miedo y mejorar la participación".</p> <p>"Para que los estudiantes participen y aporten ideas o propuestas sobre el beneficio de la sociedad en la educación".</p> <p>"Para ser una comunidad estudiantil, unida, organizada y juntos poder tomar y definir buenas decisiones para la mejora de nuestra institución".</p> <p>"Para perder el miedo o los nervios y así poder participar más en nuestras escuelas".</p> <p>"Para conocer nuevas ideas de los demás alumnos, perder el temor de hablar ante los demás y también para poder ser escuchados y tener alternativas o proyectos y sacarlos adelante".</p> <p>"Para que juntos veamos qué es lo que necesitamos para lograr una mejor educación".</p>

Así entonces, la participación que cuenta con las características de darse entre pares, o sea con jóvenes estudiantes, aunque sean de bachilleratos con modalidades distintas, y al encontrarse en un dispositivo decisorio en el que no son consultados sino que están efectivamente decidiendo de manera directa sobre los asuntos que les afectan, puede romper la espiral del silencio (Covi,1997), que tiene como lógica suscribir la opinión "carismática", pero que guarda poca relación con las necesidades de los jóvenes. Mismos que provienen de comunidades rurales, y vimos que en estos contextos en Chiapas, están frente a un panorama de "mutismo", y que de alguna forma en el encuentro se logró romper, de ahí su valoración por el poderse expresar, que al mismo tiempo está mostrando que este mutismo parece provenir de la ausencia de dispositivos dialógicos y comunicativos en los que puedan expresarse.

El otro sentido es el de la mejora educativa. Participar en asuntos educativos, en concreto en el CMPSE, implicaría la posibilidad de la mejora educativa en distintos niveles: en el aprendizaje de los alumnos; en la mejoría de infraestructura ("mejores aulas"), en la formación docente ("mejor preparados") y en la cobertura educativa ("quienes no tengan [educación] puedan tenerla"). En la fusión de horizontes a través de los sentidos encontrados, podemos decir que el significado amplio de la PSE de los jóvenes estudiantes de Las Margaritas, se encuentra comprendido bajo la idea de que es un medio que permite la libre expresión de las ideas, que rompe con el mutismo y posibilita llegar a acuerdos para la mejora de la educación.

8.2. La contribución del dispositivo

El dispositivo implementado desde el proceso de primera elección, hasta el encuentro de jóvenes en el que éstos se convirtieron en comunidad escolar de decisión, mostró su eficacia al modelarles desde el principio, que las decisiones se toman en consenso y que la participación no puede ser prescriptiva.

El principal aporte del dispositivo creado va en total congruencia con el sentido otorgado a la PSE por los jóvenes, se consiguió particularmente el que éstos pudieran expresarse sin temores, lo que nos puede estar indicando, bajo la misma lógica escolar, que hay una tendencia hacia el silenciamiento y que obviamente no hay posibilidades de participación y de decisión sobre sus asuntos, en este caso sobre la educación en general.

CUADRO 5. VALORACIÓN DEL DISPOSITIVO IMPLEMENTADO

Logros del dispositivo para la PSE: "perder el miedo"
<p>"Este tipo de eventos me ayuda a perder el miedo, el temor ante los demás".</p> <p>"Nos hace reconocer cómo hacer y cómo quitar los miedos o vergüenza".</p> <p>"Con éstos espacios los alumnos pierden el miedo para comunicarse y por eso pueden participar en eventos culturales, educativos, etc.".</p> <p>"Yo considero que [gracias a que vine] aquí estoy viendo la participación de otros compañeros [escuchando cosas] que yo no sabía y para que a nosotros se nos quite la pena de participar y el miedo".</p> <p>"Ahora ya no tenemos pena o es como algo que nos quitó la pena al participar frente a todos y sobre todo con gente que no conocemos".</p> <p>"con estas actividades nos enseñan a saber convivir con la sociedad, porque es una buena actividad que nos sirve como práctica para así poder perder el miedo e irnos relacionando con los demás compañeros".</p>

Las estrategias dispuestas para la consecución de los objetivos planteados, repercutieron, a decir de los actores, en una cuestión en específico que destaca lo que parecería ser un elemento a trabajar en los contextos rurales e indígenas para la participación social en la educación, es decir la cuestión de la autoestima, la confianza y los ejercicios de diálogo entre pares en un ambiente de respeto mutuo. Así, el elemento de impacto más destacado fue el "perder el miedo" a participar. En especial habría que resaltar que el modelaje fue uno de los principios guías, pues se fue mostrando en la práctica el derecho a participar e intervenir en la educación del municipio. Otro componente destacado también de manera significativa, es que el dispositivo propició aprendizajes, pero lo relevante es el énfasis puesto en que lo construyeron en colaboración con personas de su misma edad y nivel educativo, que no se conocían; así, dicen haber aprendido de esta diversidad de trayectorias y experiencias y, en particular, que los aprendizajes los deberían de compartir con los compañeros a los que iban representando pues ese fue el compromiso asumido al ser elegidos por éstos.

Como parte de la lógica de la experiencia, era necesario también el poner en perspectiva la cuestión de la participación, resaltar que se daba en distintos campos prácticos, pero que no siempre era decisoria sino que a veces consultiva o más bien conculcada. Así, se ubicaron los espacios reconocidos por los jóvenes como aquellos en los que cotidianamente participan, y de igual forma, aquellos en los cuales les gustaría participar, como prospectiva de su futura inserción en la vida pública teniendo a la escuela como primer momento.

CUADRO 6. VALORACIÓN DEL DISPOSITIVO IMPLEMENTADO

Espacios fácticos de participación	Espacios ideales de participación

"En eventos culturales"	"En la toma de decisiones"
"En el proyecto de la panadería [de la escuela]"	"En los gestiones con la presidencia"
"Eventos deportivos"	"Actividades de Participación Social como ésta"
"En los homenajes"	"Decisiones para mejorar la educación"
"En clase"	"Opinar"
"Exposiciones"	"Taller de teatro"
"Declamación Oratoria"	"En Secretaría de Pueblos Indios (SEPI)"
"Desfile"	"Consejo Estudiantil"
"Actividades académicas"	"En el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación"

El cuadro muestra los espacios que destacaron significativamente en el cuestionario aplicado, y va confirmando en cierta medida la tendencia planteada al principio: a la disposición docente de ver a la PSE como asunto de su absoluta competencia, se le suma la lógica escolar que va propiciando una idea de participación de los estudiantes centrada en lo escolar, de aquí que el tipo de liderazgo que suscriban sea también bajo patrones escolares (los más "inteligentes" por ejemplo). No hay pues, entre los espacios de participación ubicados por ellos mismos, alguno que trascienda a la escuela, hecho que exhibe la ausencia de espacios de intervención extraescolares.

En contraparte los espacios "ideales" o aquellos en los que les interesaría participar en el futuro inmediato, están referidos, casi en su totalidad, a la vida fuera de las escuelas, es decir se ubican interviniendo e involucrándose en cuestiones que no tienen cabida en lo propiamente escolar, o que les son vetadas en este momento al interior de la lógica de la escuela: destacando por ejemplo el consejo estudiantil. Pero sin duda la tendencia relevante está referida al orden de lo decisorio; así, se menciona el querer participar en el propio CMPSE, en relacionarse con la presidencia municipal y, sobretodo, en la posibilidad de tomar decisiones, opinar e intervenir en los asuntos educativos. Los jóvenes estudiantes se visualizan participando directamente, y han podido ubicar algunos espacios específicos como los consejos, en otros casos la intencionalidad es simplemente el que tengan la posibilidad de que, por los espacios de participación fácticos destacados, diríamos que les está negado: el poder decisorio.

Ahora bien, dado que el fin último era que nombraran a sus representantes ante el CMPSE, nos interesó igualmente saber del sentido práctico de su incorporación al mismo, es decir ¿Para qué participar en ese espacio? ¿Para qué tener representación? Las respuestas a estos planteamientos nos están informando además de las actividades, gestiones y demandas que llevarán a cabo al interior del Consejo, nos dice de la imposibilidad de extender a todos los medios la idea afianzada de la denegación de la política de parte de los jóvenes.

Fueron tres los sentidos otorgados a la incorporación al CMPSE, sea de manera directa o con la representación de sus compañeros. Un primer sentido resalta el aspecto de lo material, participar en el Consejo para mejorar las condiciones físicas y de infraestructura de la escuela, un aspecto que en el contexto de las comunidades del municipio es algo prioritario.

CUADRO 7. PRIMER SENTIDO DE LA INCORPORACIÓN AL CMPSE

Gestionar para el beneficio de la escuela: lo material
"Para que los presidentes o los que trabajan por parte de la presidencia conozcan los tipos de persona y ahí fácilmente podemos solicitar proyectos beneficiando a las escuelas".
"Para gestionar las necesidades que tiene cada institución a la que pertenezcan".
"Para el mejoramiento de la organización, mejorar las instalaciones de media superior".
"Para desarrollar actividades de las que carecen nuestras diferentes instituciones y dar buen uso de los recursos que nos proponen, así darlas a conocer con nuestro Consejo de Participación Social y sobre todo poniéndolas en práctica".

El eje fuerte de este sentido es el de la gestión ante el Consejo de aspectos materiales para sus escuelas, se concibe a éste como un espacio para la gestión de sus necesidades de acondicionamiento apropiado para sus estudios; hecho que no tiene que ver del todo con una mejor educación, aunque en efecto sea parte de ello, quizá por eso en términos de intensidad de los tres sentidos encontrados sea el más bajo. Aún así es importante remarcar el sentido de beneficio otorgado a la participación al interior del Consejo, como veremos en los tres componentes encontrados hay un cierto grado de optimismo o positividad sobre lo que se puede conseguir, lo que significa que se logró claridad acerca de las atribuciones e implicaciones de los CMPSE.

Pero ciertamente, a pesar de ser la cuestión de la infraestructura una prioridad, no fue el sentido de la participación en el CMPSE más destacado por los jóvenes. Notablemente los sentidos que acompañan a éste son los que se ubican de lleno en lo que denominaríamos como aquellos que inciden en la calidad educativa y en el ejercicio de la ciudadanía juvenil.

CUADRO 8. SEGUNDO SENTIDO DE LA INCORPORACIÓN AL CMPSE

Mejorar la educación (el aprendizaje)
"Para mejorar la educación y que nos apoyen de lo que queremos". "Para obtener nuevos conocimientos y mejorar la escuela". "Para mejorar el problema y así la escuela funcione con mejor calidad de estudio". "Para ver las necesidades de los demás y así poder mejorar la educación en México". "Para que, por medio del Consejo, podamos dar a conocer las necesidades de cada una de las escuelas y por medio de ello mejorar la educación a una buena calidad". "Para que expresen ante las autoridades municipales los derechos y necesidades que tenemos los estudiantes para que exista una educación mucho mejor". "Para dar nuestra opinión de cómo creemos que se nos facilitaría más aprender para poder tener muchas ideas, algo incluso que mejore nuestra actitud como estudiantes".

Este sentido se posiciona en el ámbito de los cambios y transformaciones que se pueden suceder desde el involucramiento en el Consejo, recupera uno de los atributos principales de los CMPSE que es el de la incidencia en la calidad educativa a nivel local, aunque es enunciada de manera general por los jóvenes como una "mejor educación" o de "mayor calidad", y aunque no se descubren específicamente elementos a mejorar, parten de un reconocimiento de que el tipo de educación recibida no es precisamente de pertinencia ni de calidad. Hay descripciones del trabajo cotidiano docente que nos hacen descubrir deficiencias en su aprendizaje, y que ellos mismos expusieron casi como denuncia: "los profes nos dejan tarea y se salen a platicar con las muchachas", así, la generalidad de la "mejor" y "mayor" educación, adquiere un contenido más preciso hacia la formación docente.

Lo que consideramos el sentido fuerte otorgado a la participación en el Consejo es el del ejercicio de la ciudadanía, que se inserta en lo que vimos como parte del poder consensual: encaminado y definido por lo decisorio.

Este sentido hegemónico de la participación en general y al interior del CMPSE en particular, confirma una intencionalidad de los jóvenes estudiantes de querer involucrar en órganos de carácter formal e institucionalizados, pero con la premisa de ser espacios en los que sean tomados en cuenta, en los que se puedan expresar, opinar y, como el colofón de la valoración de este sentido, en donde se puede decidir. Esta interpretación está adelantando, desde las contrapartes, que aquellos espacios de participación que son consultivos o formales en cuanto a los procesos de decisión, no serían valorados por los jóvenes y por ende no habría interés en participar e involucrarse. La pretensión subyacente en las valoraciones de los estudiantes por espacios de participación como estos, parece radicar en que se puede romper una

supuesta representación de ellos a través de los adultos, un cierto poder como dominio, en estos casos de los docentes y de los padres, pues lo que se está destacando es la necesidad de entrar en espacios en los que puedan ser escuchados de primera mano, sin intermediaciones. Encontramos pues que las posibilidades del protagonismo juvenil están presentes en estas valoraciones, y que la PSE no encuentra sus condiciones de imposibilidad en una aparente apatía o despolitización juvenil, que suele darse rápidamente por un hecho en este sector de la población.

CUADRO 9. TERCER SENTIDO DE LA INCORPORACIÓN AL CMPSE

Como espacio de decisión: expresión e intervención
<p>"Para tener una mejor escuela, con más oportunidades de dar opiniones".</p> <p>"Para poder dar a conocer sus opiniones y que las conozca que tienen muchas ideas".</p> <p>"Bueno, yo digo que es algo importantísimo porque a veces es difícil que ellos estén visitando la escuela y la voz de los estudiantes no se deja escuchar, es además importante porque tomas decisiones en un grupo para mejorar tu educación".</p> <p>"Para hacer ver al municipio cuáles son las necesidades de la escuela, para que así los estudiantes tengan un mejor estudio y que también participen tanto alumnos, padres de familia, [además de los] docentes".</p> <p>"Para ver cómo todos podemos expresarnos, lo que sentimos y pensamos, aprender de los demás y lo mucho o poco que logremos captar, poder ir a nuestra escuela y compartirlo con nuestros compañeros".</p> <p>"Para que puedan expresar y decidir libremente sin que nadie nos prohíba la participación y para mejorar la calidad educativa".</p> <p>"Para mí, creo que ellos serían portavoces de nuestra escuela, así mismo dar a conocer nuestras necesidades y es algo particular, ya que permite a los estudiantes influenciar a nuestra sociedad".</p>

9. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Caracterizamos esta experiencia como una innovación educativa en principio, porque en México la política de PSE en los hechos está detenida, en este caso el CMPSE de Las Margaritas está implementando estrategias de PSE incorporando a actores fundamentales que no fueron contemplados en la ley.

Otro elemento de innovación es que son justamente las Organizaciones de la Sociedad Civil las que están implementando la PSE a través de procesos de innovación que en esta experiencia se muestran en: 1) diagnóstico previo y demanda planteada por los actores; 2) guarda cierta autonomía respecto del sistema educativo; 3) basada en liderazgos compartidos entre CMPSE y OSC; 4) apropiación de los actores participantes¹¹, se generó la demanda formando e informando; 5) proceso de participación social bajo el cumplimiento del principio democrático.

Los hallazgos muestran que, pese a que los jóvenes parecen suscribir un liderazgo escolar y escolarizante, con tendencias hacia una participación que delega las decisiones, hay otros elementos esperanzadores que provienen del dispositivo comunitario y que le pone diques a esta tendencia escolar, como lo es la predisposición a la participación bajo el tipo "asamblea comunitaria".

¹¹ Al regresar a sus centros escolares, los representantes, ahora nuevos miembros del CMPSE, informaron a su representación y, en dos casos (Nuevo Momón y Nuevo Jerusalén), formaron Consejos Escolares de Participación Social, no contemplados en ley ya que éstos están pensados solo en el nivel básico, pero posibles gracias al impulso de los jóvenes a través del diálogo y convencimiento con sus autoridades inmediatas como el director y al apoyo también de maestros que han participado en los distintos procesos impulsados por el CMPSE.

Para el campo de estudio sobre juventud y participación, se muestra que si bien la representación de la política asociada a la participación es de denegación, ésta idea se logra romper cuando hay la posibilidad de abrir espacios de participación simétricos, dialógicos, de decisión y de poder consensual.

La experiencia ejemplifica que, para que la política de Participación Social en la Educación se pueda implementar, se necesita romper con las barreras de la participación escolar, volver el proceso más social incorporando incluso a actores no contemplados en ley. Además, en el caso del nivel municipal, se requiere que los CMPSE ejerzan un liderazgo local que los posicionen como el referente en educación de su entorno, estableciendo estrategias con las OSC y especialmente con los diferentes actores de su medio que le den sustento, en este caso estratégicamente han sido los jóvenes, elegidos por sus propios compañeros, los que de cierta forma le permite al CMPSE acceder y posicionarse en las diferentes microrregiones del municipio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, O. (2003). Un modelo (transoceánico) para armar. Algunas hipótesis acerca del vínculo entre juventud y política. *Jóvenes, Revista de Estudios Sobre Juventud*, 19.
- Aguilera, S. (2007). La participación social en las políticas educativas. Boletín Referencial 21, *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*.
http://foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_21/pdf/mexico/opinion/op2_SandraArriaga.pdf
- Araújo-Olivera, S. Stella, Y., Camarena, T., Estrada, M. De la Cruz M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10(24).
- Beck, U. (Compilador) (1999). *Hijos de la libertad*. Argentina: FCE.
- Benedicto, J. y Morán, M.L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Carrillo Monsiváis (2004). El concepto de ciudadanía y las dimensiones de lo juvenil. Notas para una aproximación político-normativa a los temas de juventud. En Reguillo, Valdez, Pérez-islas, Feixa, Gómez Granell (Coordinadores). *Tiempo de Híbridos*, México-Cataluña: IMJUVENTUD.
- CONAPO (2005). Índices de marginación 2005, http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/margina2005/01_b.pdf [Consulta: marzo. 2007]
- Crovi Druetta, D. (1997). *Ser joven a fin de siglo. Influencia de la televisión en las opiniones políticas de los jóvenes*. México: UNAM.
- Domínguez, M. (2003). *Juventud cubana y participación social: desafíos de una nueva época. La sociedad cubana. Retos y transformaciones*. La Habana.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI.
- Estrada Ruiz, M.J. 2008. La participación social en la educación: hacia una 'comunidad escolar' en Las Margaritas, Chiapas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1 (2).
<http://www.ried-ijed.org/spanish/articulo.php?idRevista=4&idArticulo=18> [Consulta: agosto. 2009]
- Fernández Poncela, A.M. (2000). *Jóvenes y política: Balance y perspectivas*. México: IFE.

- INEGI (2005). // *Conteo de Población y vivienda 2005*, México: INEGI <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=4326&e=07> [Consultado: marzo. 2007]
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2) <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-latapi.pdf>> [Consulta: septiembre. 2009]
- Latapí, P. (1997). La participación social en la educación. En Ezpeleta J., Schmelkes, S., Corenstein, M. (Coords), *Investigación educativa, gestión y participación social, Tomo 2*. México: COMIE-DIE.
- Ley de Educación para el Estado de Chiapas (2007). Chiapas: Secretaría de gobierno del Estado de Chiapas.
- Ley General de educación (2007). México: Juriediciones.
- Montecinos, E. (2005). Instituciones políticas y participación social en el espacio local. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Valdivia Chile.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) (1999). Comunicado 1. La participación social en la escuela, en *La Jornada*, 28 de enero.
- Ortega Rubí, M. (2006). La complejidad de un rostro. Representación social de la pobreza: un estudio comparativo intercultural. *Trayectorias*, VIII (20-21).
- Portillo, M. (2003). Juventud y política. Representaciones en el discurso de los jóvenes de la Ciudad de México. Jóvenes, *Revista de Estudios sobre Juventud*, 7(19).
- Reguillo, R. (2003). Cascadas: agotamiento estructural y crisis del relato. Pensando la 'participación' juvenil. Pérez, G., Valdez, G., (Coordinadores). *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. México: IMJUVENTUD.
- Rosenfeld, M. (2005). Dilemas de la Participación Social: El encuentro entre las Políticas Públicas y la sociedad Civil. <http://observatoriosocial.com.ar/dev/pdfs/cuader7.pdf> [Consulta: agosto. 2009]
- Salinas, B, y Amador, S. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso mexicano*. Buenos Aires: FLAPE.
- Schmelkes, S. (2008). La Participación Social en Educación: la política necesaria. *Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas*. México: OCE.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tenti, E. (2004). *Notas sobre escuela y comunidad*. Buenos Aires: IIPE.
- Villers, R. (2003). *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.



PARTICIPAÇÃO, EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: O PROJETO LIVRO EM RODA

Fernanda da Rosa Becker

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art10.pdf>

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2009
Fecha de dictaminación: 1 de febrero de 2010
Fecha de segundo envío: 12 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 2 de marzo de 2010



Hoje em dia é amplamente aceita a idéia de que a comunidade na escola amplia a sua forma de participação e pode determinar uma nova relação com o espaço público, envolvendo-se em decisões relacionadas à elaboração, execução e controle das atividades desenvolvidas nesse local. Dessa forma se poderá construir uma escola que vá ao encontro dos anseios e interesses da população. Uma escola que de fato tenha como produto final de seu trabalho o aprendizado dos alunos e que contribua para a formação de um cidadão crítico que seja protagonista de sua história.

Quando as pessoas, de forma direta ou indireta ligadas à escola, interessam-se pelas atividades e tomam a iniciativa de participar do trabalho que ali é realizado, acabam conquistando, cada vez mais, outros espaços e inserindo-se como membros efetivos daquela comunidade. Cabe lembrar que não existe participação suficiente ou acabada. A participação não é uma dádiva e existe somente na medida de sua própria conquista. Quando se considera que a participação esteja completa, nesse exato momento se começa a regredir (DEMO; 1999).

Assim, a própria comunidade é quem deve abrir espaços para que sua participação, a cada dia, mais efetiva, deve organizar-se para a conquista de seu espaço, para gerir seu próprio destino. Nesse sentido a comunidade deve ser empreendedora, buscar alternativas para os problemas existentes e por meio de soluções criativas contribuir para uma escola melhor.

O presente estudo tem por objetivo trazer para o debate a questão da participação com foco no empreendedorismo social na educação por meio da análise da experiência de um projeto social empreendedor: o Projeto Livro em Roda. Desta forma, o artigo se divide em sete seções das quais a primeira é esta introdução, a segunda debate a questão da participação e do empreendedorismo social, a terceira faz uma breve apresentação do contexto em que foi criado no estado da Paraíba, a quarta mostra as tomadas de decisão no início do projeto, a quinta apresenta a metodologia do projeto, a sexta apresenta o ganho de qualidade do ensino do município de Conde e a sétima traz alguns comentários a guisa de conclusão.

1. EMPREENDEDORISMO SOCIAL E PARTICIPAÇÃO

O Empreendedorismo Social tem sido apontado como um elemento de transformação por meio da criação de novos mercados e da identificação de brechas no sistema (Elkington & Hartigan; 2007; Elkington & Tickell; 2006). Isto é, o reconhecimento de oportunidades de atuação em áreas que não são atendidas pelo setor privado e também pelo setor público.

Kristof (2008) apresenta os empreendedores sociais como sendo os “tipos” mais marcantes na sociedade atual. O autor afirma que nos anos 60 foram os cidadãos que protestaram contra a guerra, nos anos 80 foram empreendedores como Steve Jobs e Bill Gates que por meio da criação de empresas, revolucionaram o mercado por meio do uso de novas tecnologias. Os empreendedores sociais seriam os exemplos marcantes da atualidade.

No entanto, o comportamento empreendedor não pode ser considerado uma inovação. Ele existe há séculos assim como o termo “empreendedor” cujo uso é atribuído originalmente a Jean Baptiste Say (Dees; 2001). Há uma ampliação do conceito e um ganho de popularidade em curso, mas não é um fenômeno novo.

Segundo Bill Drayton, empreendedores sociais não dão o peixe e nem ensinam a pescar, o objetivo deles é revolucionar a indústria de pesca. Muhammad Yunus identifica os empreendedores sociais como sendo indivíduos que transformam Bonsai People em potenciais consumidores. A metáfora utilizada pelo criador do Grameen Bank remete a mudas de árvores enormes que quando plantadas em pequenos vasos e sem o solo apropriado se tornam cópias menores das originais, ou seja, Bonsais. Assim são as pessoas ignoradas pelo setor privado e não atendidas pelo setor público: indivíduos capazes, mas sem um meio e sem oportunidades para se desenvolver. Dees (2001) classifica os empreendedores sociais como uma "raça rara" de empreendedor, como elemento fundamental para o desenvolvimento social.

A busca pelo desenvolvimento social associada à revalorização dos ideais propiciados pelo princípio da comunidade é uma possibilidade de fundar novas energias emancipatórias por parte da sociedade, através da produção de uma nova cultura política e uma nova qualidade de vida pessoal e coletiva. Assim, abre-se um campo imenso para a participação de novos atores - já que a relação dicotômica entre o Estado e o mercado é suavizada, prevalecendo mais a noção de Estado – mercado - sociedade civil.

Ao considerar a educação, uma crítica que se faz em relação às recentes propostas de participação é o fato de a sociedade civil vir a compensar as deficiências da ação do Estado em detrimento de uma visão mais alargada de participação. Em outras palavras, se por um lado alguns grupos dos setores governamental e empresarial têm a participação da sociedade como uma forma democrática para solucionar os problemas apresentados no setor educacional, de outro lado, alguns estudiosos (Torres, 1999; Gentilli, 1999) entendem que a proposta de envolvimento da população na gestão escolar, apresentada pelas reformas educacionais, são estratégias para solucionar os problemas apresentados no setor educacional de forma a complementar o papel do Estado.

Além de dever do Estado, a universalização do saber é considerada algo desejável do ponto de vista social, no sentido da melhoria da qualidade de vida da população, trata-se, então, de buscar alternativas que apontem para o oferecimento de um ensino de boa qualidade para todos os cidadãos. Como argumenta Paro (1992), tal busca não pode restringir-se apenas às fórmulas mágicas que, colocadas em prática, conseguiriam solucionar de vez o problema da carência de escolaridade.

Segundo o autor, há também uma relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar numa sociedade capitalista. É uma sociedade em que o ensino passa a ser percebido como mais uma "mercadoria" a ser adquirida de uma "unidade de produção" que é a escola. A educação vista como um processo de transformação social busca a autonomia do educando e não essa independência da produção em relação ao "consumidor". Na elaboração do "produto" da educação, no processo de ensino-aprendizagem, o educando é sujeito, portanto, co-produtor de sua educação.

O Projeto a ser apresentado em seguida é um exemplo de participação da comunidade na educação ao mesmo tempo em que pode ser entendido como uma forma de empreendedorismo já que por meio de uma alternativa simples e original foi capaz de preencher uma "lacuna" no sistema educacional.

2. O BACKGROUND DO PROJETO

O Projeto Livro em Roda foi criado na área rural do município de Conde no Estado da Paraíba, Nordeste brasileiro. Com objetivo de traçar o pano de fundo que deu origem ao projeto, serão apresentadas algumas características da cidade nesta seção.

Conde é uma cidade pequena com pouco de mais de 20 mil habitantes de acordo com a última contagem populacional feita pelo IBGE. Está localizado na Microrregião Conde e na Mesorregião Mata Paraibana do Estado da Paraíba.

O projeto foi criado em 1997. Neste período a taxa de analfabetismo do município, segundo o INEP, era 31,6 %. Este valor é muito elevado se comparado à realidade da região Nordeste (taxa de 26,1%), do Estado da Paraíba (29%) e até mesmo da capital João Pessoa (11,4%) cuja distancia é inferior a 20 km.

Em 1996, a rede escolar era compartilhada pelo estado e município mesmo na etapa inicial da educação básica. O Estado administrava um estabelecimento de educação infantil na área urbana enquanto o município possuía seis estabelecimentos (dois na área rural e quatro na área urbana). Atualmente o município é responsável pela totalidade da oferta da educação infantil com 25 estabelecimentos (20 em área rural e cinco em área urbana). O processo de municipalização foi acelerado pela introdução do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental em 1996.

No tocante ao ensino fundamental, não houve mudança significativa no total de estabelecimentos de ensino nos últimos dez anos. O Estado é responsável por três estabelecimentos em área urbana e o município é responsável por 27 estabelecimentos (20 destes na área rural). Além disso, o município possui apenas uma escola estadual de ensino médio na área urbana.

A distorção idade-série no município também era muito elevada nos anos iniciais do projeto: 72.6 na área rural e 62.5 na área urbana ao considerar o ensino fundamental. Atualmente estas taxas sofreram uma redução significativa: 46.2 na área urbana e 36.7 na área rural. Deve ser ressaltado que o cálculo destes valores compreende a totalidade do ensino fundamental e que, se classificarmos por séries, o valor chega a 62.1 para a oitava série na área rural em 2006 segundo dados do INEP. Isto é um indicador do elevado número de repetências e ao mesmo tempo de um processo de melhora já que a distorção nas séries iniciais caiu expressivamente. A conclusão que se chega é que houve um avanço e que alguns alunos que já possuíam alta distorção idade-série ainda estão concluindo o ciclo, o que faz com que este indicador ainda seja bastante elevado na etapa final.

Destarte, a educação era um obstáculo para o desenvolvimento do município. O analfabetismo era bastante elevado e as crianças que freqüentavam escolas apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem. Outro ponto que merece ser destacado é a ausência de estabelecimentos particulares de ensino em 1996. Atualmente são apenas três estabelecimentos. Além dos problemas citados um outro fato que agravava o quadro era a inexistência de um programa de transporte escolar, o que impossibilitava que grande parte das crianças menores tivesse acesso à educação nas áreas rurais e aumentava a distorção idade-série nas séries iniciais já que a entrada na escola se dava fora do período normal.

O programa de transporte escolar foi criado há poucos anos e juntamente com o projeto Livro em Roda foi responsável pela alteração do perfil do sistema educacional do município.

Os problemas do sistema educacional eram conhecidos por duas professoras da rede pública de ensino. Elas sentiam a falta de material para trabalhar com seus alunos, a falta de estímulo à leitura, ausência de livros infantis e carência de bibliotecas nas escolas públicas. Entendiam que o alto grau de analfabetismo dos pais dos alunos era mais um obstáculo para o aprendizado já que não tinham acesso a livros em casa e nem quem os ajudasse. Essas professoras reconheceram o problema, a falta de ação do setor público e ausência de interesse do setor privado e resolveram agir.

Shane e Venkataraman (2000) apresentaram o domínio do empreendedorismo como resultante da junção do processo de reconhecimento de oportunidades e da presença de indivíduos interessados em explorá-las. Os autores analisaram casos de empreendedorismo gerencial voltado para negócios lucrativos, mas é plenamente possível utilizar esta visão na área social. Segundo Schumpeter(1934), o empreendedor é o agente que inicia as mudanças no sistema originalmente em equilíbrio e que identifica e gera novas oportunidades. Após viver e trabalhar no município, as professoras reconheceram uma falha no sistema (uma oportunidade?) e a exploraram para combater o analfabetismo e alta distorção idade-série.

Elkington e Hartigan (2007) afirmam que empreendedores sociais vêem a possibilidade de ajudar as pessoas a construir um futuro enquanto outros vêem barreiras. Os empreendedores reconhecem que no meio de cada dificuldade há uma oportunidade.

A presente seção retratou alguns problemas do sistema educacional do município de Conde com objetivo de identificar a dificuldade que levou estas professoras empreendedoras a reconhecer a oportunidade de mudar a realidade local. A próxima seção apresentará o processo de "efetuação" do projeto.

3. O INÍCIO DO PROJETO LIVRO EM RODA

O início de um empreendimento social envolve um processo de tomada de decisões, de seleção de efeitos que podem ser alcançados por meio de diversas alternativas possíveis. Sarasvathy (2001) definiu duas formas de tomada de decisão: o processo de Causation (causação) e o de Effectuation (traduzido aqui como efetuação). Segundo o autor, os modelos de "causação" consideram um determinado efeito desejado. O modelo de "efetuação" considera um conjunto de meios (causas) como dados e se concentra na seleção (escolha) entre possíveis efeitos que podem ser criados com aquele conjunto de meios. A teoria de efetuação constrói o critério de decisão com base em perdas aceitáveis, ao invés de retornos esperados.

Os modelos de "causação" selecionam estratégias ótimas, comparando o retorno das alternativas e escolhendo aquelas que maximizam o retorno esperado. Já num modelo de "efetuação", o empreendedor, determina previamente qual a perda que considera aceitável no empreendimento e experimenta com tantas estratégias quanto possível, com os meios limitados de que dispõe. O tomador de decisão baseado no modelo de "efetuação" prefere alternativas que gerem mais opções no futuro do que aquelas que maximizem o retorno (esperado) no presente (Castanhar, 2007).

Outro ponto a ser considerado é o modelo de empreendimento social que será implantado. A literatura apresenta várias classificações de projetos sociais e formas de empreendedorismo social. Neste estudo será adotada a tipologia criada por Elkington e Hartigan (2007). Os autores identificaram três modelos de Empreendedorismo Social: o empreendimento com poder de alavanca ("leverage") sem fins lucrativos (modelo 1), o empreendimento híbrido sem fins lucrativos (modelo2) e o empreendimento social com estrutura de negócio (modelo 3) .

O primeiro modelo tem como característica a provisão de um bem ou serviço à parcela mais vulnerável da população. São pessoas que não têm acesso ou não tem condições de pagar pela utilização de tal bem. Neste modelo há o apoio de parceiros externos que dão suporte financeiro e em alguns casos político ao empreendimento. O desafio é convencer o resto da população de que sua missão é importante e viável.

O segundo modelo se distingue do primeiro por envolver a participação do mercado. Há venda de bens e serviços com objetivo de financiar o empreendimento.

O terceiro modelo é constituído por empreendimentos que começam sob a forma de negócio, mas com um fim social. Há lucro, mas a meta não é maximizar ganhos, estes negócios têm como finalidade beneficiar comunidades carentes e expandir o campo de atuação por meio do reinvestimento do que for arrecadado. O empreendedor busca parceiros interessados em retorno financeiro e social.

O Projeto Livro em Roda é uma biblioteca itinerante que funciona, principalmente, na área rural do município de Conde, Litoral Sul do estado da Paraíba. A biblioteca oferece material e um programa de incentivo a leitura para alunos residentes na área rural, que estudam em escolas que não possuem bibliotecas escolares.

Assim, o projeto se enquadra no modelo 1 de empreendimento social. É voltado para alunos sem acesso a livros e sem condições de adquiri-los. Não há comercialização de serviços e geração de lucros. As diferenças na concepção do empreendimento social incorrem em formas distintas de financiamento entre os modelos. Empreendimentos com poder de alavanca sem fins lucrativos têm o empreendedor como ponto central para que viabilizem a provisão de seus serviços e consigam crescer ao longo do tempo. O financiamento muitas vezes começa com recursos próprios (perda aceitável) ao mesmo tempo em que o empreendedor enfrenta o desafio de convencer possíveis parceiros da importância e da viabilidade de seu empreendimento. A busca por recursos e o acesso ao financiamento é um período difícil, um dos maiores desafios dos empreendedores do modelo 1. Elkington e Hartigan (2007) ressaltam ainda que embora a figura do empreendedor tenha um papel central neste tipo de empreendimento social, há uma consciência de que para crescer é preciso que aos poucos os beneficiários assumam esta responsabilidade para que a iniciativa cresça e consiga se manter ao longo do tempo.

O projeto Livro em Roda teve início numa escola da comunidade Capim Açú em fevereiro de 1997. Assim como a maioria dos empreendimentos do modelo 1 da tipologia utilizada, as professoras começaram com recursos próprios. O empreendimento começou atendendo apenas uma escola com aproximadamente 50 alunos e contava com um acervo de 80 livros adquiridos com recursos próprios ou doados por familiares das fundadoras. O carro utilizado era o meio de transporte pessoal das professoras e o combustível era pago com recursos próprios e doações de amigos e familiares que acreditavam na idéia.

Empreendedores não vão da causa para o efeito, mas sim do efeito para a causa (Sarasvathy, 2001). As professoras de Conde não começaram mudando escolas, treinando professores etc. Criaram um método simples (uma alternativa) de atingir de forma imediata as crianças em idade escolar (o efeito buscado). O fato de ser uma biblioteca ambulante faz com que um número muito maior de crianças tenha acesso ao acervo. Além disso, as crianças não precisam buscar os livros, as educadoras buscam as crianças e o interesse pela leitura surge quase que de forma instantânea. A metodologia do projeto livro em Livro em Roda será apresentada de forma detalhada mais adiante.

Como financiar este projeto? Como ter o reconhecimento da comunidade? Essas eram as principais questões a serem respondidas quando as professoras iniciaram a biblioteca ambulante. Por ter contatos pessoais na secretaria de educação do município, a abertura das escolas para o projeto não foi um obstáculo. Em menos de um ano, com muita dificuldade e contando apenas com amigos e familiares, as professoras conseguiram aumentar o acervo de livros e passaram a visitar mais algumas escolas. No final do terceiro ano o projeto já atendia a 16 escolas com um total de 1500 alunos. As professoras já eram

reconhecidas pela comunidade como “mulheres dos livros”. O reconhecimento veio pelo empenho e pela qualidade do serviço realizado. A mudança na sala de aula, o interesse pela leitura se deu de forma imediata. O engajamento dos alunos no projeto chamou a atenção dos professores da rede de ensino e aos poucos, várias pessoas da comunidade passaram a colaborar com o projeto. A prefeitura passou a colaborar com as despesas de combustível e logo veio o primeiro prêmio: o PROLER. Em seguida o projeto teve menção honrosa no prêmio Itaú – Unicef (1999 e 2001). O diferencial deste empreendimento é a eficiência do programa. O custo baixo e a forma simples de atuação conseguiram reverter o quadro educacional de um grande número de crianças em pouco tempo. O número de alunos atendidos e a média de empréstimos por aluno não param de crescer. Após 12 anos o projeto já atende escolas desde a educação infantil ao ensino médio e está presente em quatro municípios do estado da Paraíba.

Essa expansão do projeto se deu, assim como no modelo de Elkington e Hartigan (2007), por meio da participação dos beneficiários e pelo surgimento de novos interessados (nos outros municípios) em dar continuidade ao empreendimento. As professoras ainda coordenam a sede, mas não são mais responsáveis de forma direta pela manutenção e financiamento do projeto.

A metodologia do projeto e a forma pela qual se deu a participação da comunidade e o seu crescimento serão descritos a seguir.

4. A METODOLOGIA DO PROJETO LIVRO EM RODA

O Programa de incentivo à leitura consiste em duas partes: levar o material de leitura até as crianças e a apresentação regular de um texto. A partir do ensino fundamental, as crianças têm a oportunidade de ficar com o livro durante uma semana para que possam lê-lo no seu ritmo, no ambiente e horário de sua escolha. A apresentação regular do texto consiste na leitura semanal de um livro por turma. O diferencial desta leitura na percepção das professoras e presente no discurso dos alunos é o fato de ser uma leitura sem cobranças. O aluno é livre para ouvir, sonhar, desenhar e comentar (caso tenha vontade). Não há tarefas ou qualquer tipo de interpretação de texto. A narração das histórias é feita por participantes do projeto e por beneficiários. Um grupo de alunos do ensino médio que tiveram acesso ao projeto enquanto estavam no ensino fundamental já atua na contação de histórias nas escolas de educação infantil. O transporte para a realização destas atividades e o fornecimento de livros para a narração são fornecidos pelo projeto.

Fica evidente a passagem do empreendimento centrado nas professoras responsáveis para um projeto mais amplo, mantido pela comunidade e por “alianças estratégicas”. Conforme ressaltado neste texto, o financiamento inicial foi feito com recursos próprios. Mas, a partir do segundo ano apareceram as primeiras “alianças estratégicas”. O modelo de “efeituação” de Saravasthy (2001) dá ênfase ao conceito de alianças estratégicas, como uma maneira de reduzir ou eliminar incertezas num determinado campo de ação de um empreendimento. No caso do Projeto Livro em Rodas, a primeira parceria firmada foi com a prefeitura do município de Conde e em seguida com a Stichting Dleutercentra Vrienden Brazilie (SKVB). Após a ampliação do projeto foram firmadas parcerias (alianças estratégicas) com a prefeitura do município de Assunção e com a UNESCO.

Após estabelecer alianças estratégicas, o foco passou a ser a ampliação do trabalho e desenvolvimento de uma metodologia própria. O projeto de incentivo à leitura segue uma metodologia de trabalho bastante simples. Em linhas gerais, essa metodologia adota algumas diretrizes básicas: (1) as atividades

de leitura são desenvolvidas, de comum acordo com a direção e com as professoras das escolas, na própria sala de aula; (2) cada escola que faz parte do projeto é visitada uma vez por semana, pela biblioteca ambulante; (3) cada livro é catalogado e possui uma ficha de empréstimo onde são anotados o nome da escola, o nome da criança, a série e a data de devolução. Os livros são identificados e categorizados a partir de algumas convenções. São afixados nos livros pequenos adesivos nas cores branca, vermelha, verde, azul e amarelo que obedecem a seguinte simbologia: (a) adesivo branco é usado para livros sem texto verbal e livros ricamente ilustrados, recomendados para crianças ainda não alfabetizadas ou em fase de alfabetização; (b) adesivo vermelho é usado para livros com histórias curtas e ainda com bastante ilustração, indicados para crianças em fase de alfabetização; (c) adesivo verde, livros com histórias mais longas e ainda com ilustrações, recomendados para crianças alfabetizadas; (d) adesivo azul, livros com pouca ou nenhuma ilustração, textos mais longos, aconselhados para aqueles leitores que já possuem a prática e prazer pela leitura, de forma mais autônoma; (e) adesivo amarelo, livros informativos. É preciso acrescentar que essa categorização visa apenas facilitar o trabalho dos educadores do projeto na indicação e sugestão de livros e, inclusive, na hora da separação dos livros em caixas de plástico que também possuem essas cores. Evidentemente nada impede que os alunos-leitores subvertam essas categorias. O respeito às escolhas dos alunos faz parte de uma metodologia que visa à formação de leitores autônomos e cidadãos conscientes, fato que evidentemente não os exime da tarefa de informar, aconselhar, sugerir. A experiência tem demonstrado que alguns alunos, mesmo ainda não tendo acesso ao texto escrito, guiados pelas ilustrações que os encantam, escolhem livros que, em princípio, não seriam indicados para eles; outros levam livros para que os pais ou os irmãos mais velhos leiam.

Os encaminhamentos atualizados a cada semana de visitas às escolas são os seguintes: (1) logo que se chega à sala de aula, a primeira atividade a ser desenvolvida é o recebimento dos livros emprestados na semana anterior; (2) em seguida, passa-se a leitura de histórias para o grupo, desenvolvida pelas educadoras ligadas ao projeto ou por algum aluno que se disponha a fazê-lo; (3) a fase de empréstimo dos livros é a última a ser desenvolvida, com caixas de livros espalhadas pela sala de aula (ou no pátio da escola). Cabe aos alunos a tarefa de escolher o livro com o qual ficarão por uma semana. Nessa fase, comumente as crianças trocam informações: sugerem, recomendam algum livro, desencorajam a escolha de outros, solicitam ou dão informações sobre o conteúdo da história. Enfim, é um momento de troca de experiência de leitores em que flui a sua autonomia, criatividade e inventividade. Os funcionários das escolas atendidas também com frequência participam ativamente desse momento, não apenas auxiliando, sugerindo leituras, mas também escolhendo livros para lerem. Essas são atividades que acompanham a rotina do projeto. Eventualmente, respeitando o horário disponível cerca de uma hora em cada sala de aula e a rotina estabelecida pela própria escola, também se desenvolvem atividades como: brincadeiras relacionadas às histórias lidas/contadas; criação de histórias com as crianças quer seja oralmente, por escrito ou através de desenhos; resgate de história oral, contadas na comunidade; confecção artesanal de livros, cartões etc.

Em depoimentos, professoras fazem constantes referências à contribuição que essa prática trouxe para a realidade da sala de aula e para a aquisição dos conteúdos de ensino. No entanto, torna-se necessário acrescentar que o foco é a formação de leitores que sintam prazer pela leitura, que não a vejam apenas como uma tarefa escolar a ser cumprida. A preocupação é desenvolver uma adesão mais espontânea por parte do aluno, sem pressão ou objetivos meramente escolares para a leitura. A prática tem demonstrado que, mesmo sem a obrigatoriedade e sem receber nota para ler, os alunos revelam uma assiduidade no

empréstimo de livros surpreendente. O índice de alunos que semanalmente retira livros chega a 90% ou mais e é grande o número de livros em circulação. Há perda/danificação de exemplares, mas é um número pequeno e de acordo com a professora responsável pelo projeto: “aceitável (mas uma perda aceitável com objetivo de gerar o efeito desejado)”.

Os próprios alunos (beneficiários) contribuem para que o número de leitores aumente, quando passam a incentivar os colegas, sugerem livros, comentam as leituras realizadas ou levam livros para os pais ou irmãos lerem (o efeito começa a atingir a causa). Outro dado a considerar é a diversidade de títulos a que os alunos têm acesso. Esse é um aspecto que sustenta o sucesso do projeto e revela o nível de autonomia dos próprios leitores que reclamam quando há poucos livros nas caixas ou há bastantes livros que já leram, diminuindo a possibilidade de escolha. Essa experiência demonstra, por um lado, que o prazer pela leitura é uma prática que carece de condições mínimas como a presença de livros; por outro, que é preciso não negligenciar a função de quem se dispõe a ser um agente de formação de leitores. A disposição de encantar, comover e conquistar leitores, não é tarefa menor.

Evidentemente, um projeto empreendedor pretende ver a sua ação ampliada; necessita ter seu acervo bibliográfico constantemente ampliado e renovado, precisa ter ações concretas que resultem, no mínimo, na ampliação e reposição de sua ferramenta básica (o acervo bibliográfico) e na ampliação de seu quadro de pessoal por meio da qualificação de agentes multiplicadores. Esta ampliação e a renovação são garantidas por meio de doações e das alianças estratégicas estabelecidas. O projeto continua crescendo e já chegou a municípios mais distantes da sede. Um livro com a metodologia de trabalho foi desenvolvido e alguns agentes das novas comunidades foram treinados para que o projeto se desenvolva sob responsabilidade exclusiva dos beneficiários (inclusive para buscar novas alianças estratégicas).

Atualmente, o projeto possui uma pequena sede no centro do município de Conde onde há uma biblioteca e uma sala de atividades para jovens da comunidade. São oferecidas aulas de informática a um pequeno grupo de jovens que tiveram acesso ao projeto ao longo do ensino fundamental e hoje atuam como contadores de história. Mesmo sendo uma sede fixa, o a idéia de ir até o aluno se mantém: o transporte destes jovens é feito pela mesma caminhonete que visita a escolas. Há um processo de diversificação de atividades e ampliação do número de beneficiários em curso. Não é somente por meio de aulas de informática, mas também através da narração de histórias para adultos. Na perspectiva de Saravasthy (2001), a causa cada vez mais é atacada pelo efeito.

Esta seção apresentou a metodologia do projeto, a próxima seção trará uma breve análise da evolução do sistema educacional do município.

5. CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO E O ENSINO NO MUNICÍPIO DE CONDE

Os alunos participantes do projeto Livro em Roda são carentes, tanto financeiramente quanto de material escrito, o que pode dificultar a atribuição de significados à leitura de textos. O projeto é um espaço onde os alunos podem vivenciar uma prática textual intensa e múltipla, o que os tornam leitores mais envolvidos e proficientes.

Embora o empreendimento tenha como foco a prática da leitura e não o ensino formal, o desenvolvimento do gosto pela leitura traz enormes benefícios para o aprendizado, para a sala de aula e para a comunidade como um todo. As redes de alianças que se constituíram a partir do empreendimento

fizeram com que a escola se tornasse de fato um elemento próximo à comunidade, um espaço de integração, de troca de experiências e acima de tudo de aprendizagem.

Existem inúmeras experiências que comprovam os benefícios da participação da comunidade na escola como, por exemplo, o Programa Abrindo Espaços (Athias, 2006) por essa razão a abordagem terá como foco a contribuição para o produto final da educação, isto é, a aprendizagem dos alunos.

A leitura e as competências leitoras têm ocupado espaço considerável na educação e na mídia brasileira. Em 2003, o Brasil obteve desempenho insatisfatório no PISA - Programa Internacional para Avaliação de Estudantes, ocupando o 37º lugar na avaliação de leitura. Além da avaliação internacional, os resultados dos exames de proficiência nacionais como o SAEB e a Prova Brasil também são insatisfatórios.

Nesse sentido, inúmeras ações têm tentado mobilizar escolas, professores, diretores e a sociedade para mudar este quadro. Destacam-se o PNLD - Programa Nacional do Trabalho Didático, campanhas como "Literatura em Minha Casa", prêmios como o "Viva Leitura" e especificamente no meio rural o Programa Arca das Letras. Estas iniciativas mostram algo em comum: a utilização de textos literários e a proposta para o uso de diversos tipos de textos nas ações voltadas para leitura. No entanto, nota-se que as instituições de ensino encontram dificuldades em fazer uso da literatura como objeto de leitura.

Além do trabalho com os tipos de linguagens, o Livro em Roda trabalha com o uso não artificial da língua, o que faz com que os alunos percebam a relevância do que se lê, pondo fim ao imaginário de que todo texto será utilizado na aula, ou só para responder algumas perguntas sobre compreensão e interpretação, como comumente ocorre nas escolas. Nas leituras feitas no âmbito do Projeto, as escolhas dos textos não são para fazer uma avaliação ou responder uma ficha de leitura, mas sim para desenvolver o hábito da leitura significativa ou interagir de forma mais prazerosa com os textos narrativos. E está aí uma das diferenças entre a leitura no projeto e a leitura na escola.

Como já exposto nesse trabalho, houve uma significativa melhora nos indicadores educacionais do município como a distorção idade-série e a taxa de atendimento do ensino fundamental. De acordo com dados do Censo Escolar 2009 a rede de ensino do município atende a 4454 alunos de um total de 6836 alunos (considerando todas as redes). Logo, 65% do atendimento é responsabilidade municipal.

No entanto, somente esses indicadores não são suficientes para mensurar a qualidade de um sistema de ensino. É possível aumentar o acesso e não a aprendizagem, a busca pela quantidade associada à qualidade tem sido constante no sistema educacional brasileiro. Uma rede educacional que reprova sistematicamente seus estudantes fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes do tempo não é desejável. Tampouco pode ser considerado satisfatório um sistema que aprove seus alunos ao mesmo tempo em que permite que estes saiam da escola sem ter adquirido o nível de conhecimento apropriado (o que reduziria a distorção idade-série).

Com objetivo de combinar estas informações para que seja possível avaliar de fato o ganho de qualidade da rede de ensino será utilizado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é calculado por meio da combinação das notas padronizadas da Prova Brasil e da taxa média de aprovação dos alunos. Logo, combina informações referentes ao desempenho dos alunos com dados de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão). O Quadro 1 apresenta os resultados do município em análise.

QUADRO 1. O IDEB DO MUNICÍPIO DE CONDE

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,8	3,2	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Anos Finais	2,6	2,9	2,6	2,8	3,1	3,5	3,9	4,1	4,4	4,7

Fontes: Prova Brasil e Censo Escolar

Observa-se que o município teve um ganho expressivo entre os anos de 2005 e 2007 tendo inclusive atingido as metas projetadas para 2009 no ano de 2007. Cabe ainda a ressalva de que o projeto teve início nove anos antes e que sua maior atuação foi na área rural. As escolas da área rural não são avaliadas pela Prova Brasil e, conseqüentemente, a melhora do ensino nesses estabelecimentos não foi mensurada pelo índice. Acredita-se que o aumento de qualidade nas áreas atendidas desde o início do projeto seja maior do que o aqui exposto, entretanto, faltam dados que nos permitam mensurar esse ganho.

6. COMENTÁRIOS FINAIS

Este estudo analisou o processo de desenvolvimento de um Empreendimento Social com foco na inovação e nos arranjos sociais que tiveram impacto direto no quadro educacional da área rural do estado da Paraíba. A participação da comunidade foi fundamental para o êxito dessa iniciativa.

O empreendedorismo social foca no efeito e por meio deste combate a causa. O processo começa por meio de pequenas mudanças que aos poucos alavancam todo o sistema e possibilitam grandes mudanças no longo prazo. O empreendedor social, como no caso do projeto analisado, muitas vezes começa por conta própria, utilizando recursos próprios, mas, assim como o empreendedor de negócios, constrói alianças estratégicas e aos poucos perde o lugar central que passa a ser ocupado por membros da comunidade e beneficiários em geral.

Assim, o projeto cresce, diversifica o escopo de atuação e consegue gerar uma grande transformação nas comunidades atendidas. O trabalho evidencia o poder de transformação que uma simples idéia explorada por um empreendedor, pode ter na educação de uma comunidade.

O que a experiência nos mostra é que mesmo na ausência de recursos é possível inovar, mobilizar a comunidade, conquistar a participação e assim obter um melhor resultado de um determinado serviço. Resultado este que beneficiará toda a comunidade. No caso de Conde, a formação de novas redes, a abertura das escolas e a prática de leitura tiveram impacto direto no ganho de qualidade do produto final da educação do município, isto é, no aprendizado dos alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Athias, G (2006). *Dias de Paz: a abertura das escolas paulistas a comunidade*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178541POR.pdf>
- Castanhar, J.C. (2007). Empreendedorismo e Desenvolvimento Regional no Brasil: uma análise da relação entre a criação de empresas e o desenvolvimento regional ao longo do tempo e de estratégias de empreendedores selecionados. *Tese de doutoramento defendida na Escola de Gestão do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)*, Lisboa.

- Dees, J. (2001). *The meaning of Social Entrepreneurship*. Disponível em: www.fuqua.duke.edu/centers/case/documents/dees_SE.pdf
- Demo, P. (1999). *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo, Ed. Cortez.
- Elkington, J. & Hartigan, P. (2007). *The power of unreasonable people*. Ed. Harvard Business Press. Boston, Massachusetts .
- Elkington & Tickell. (2006) *The role of social entrepreneurship in solving sustainability challenges*. IN: Skoll paper 1. Disponível em www.skollfoundation.org
- Gentili, P. (1999). Políticas educacionais no contexto do neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In Oliveira, Maria N. (org.) *As políticas neoliberais no contexto da globalização*. Ilhéus: Editus.
- Kristof, N. (2008). The age of ambition. Artigo publicado no *New York Times* em 27-01-08.
- Paro, V. (1992). Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(74), pp.255-290.
- Sarasvathy, S. (2001). Causation and Effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2) pp. 243 -263.
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1) pp. 217-226.
- Silva, N. (s.d.) *A participação da comunidade na gestão escolar: dádiva ou conquista?* IN: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/195/192>
- Torres, R. (1999). Mejorar la calidad de la educacion basica? Las estrategias del Banco Mundial. In Coraggio J.L. & Torres, R.M. *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila.



LOS ESTUDIOS DE OPINIÓN DE EMPLEADORES. ESTRATEGIA PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

*Javier Damián Simón, Eusebio Montes Pauda
y Lluvia Jazmín Arellano Mont*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art11.pdf>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2009
Fecha de dictaminación: 14 de febrero de 2010
Fecha de segundo envío: 25 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2010



En México, a partir de la última década del siglo XX se empezaron a impulsar y a priorizar los sistemas de evaluación externa e interna para elevar la calidad de la educación en todos los niveles, incluidos el universitario. Dichas evaluaciones han abarcado un amplio campo de acción tales como la gestión institucional, la infraestructura con la que se cuenta, las características y grado de habilitación académica que presentan los docentes, entre otros aspectos (Díaz, 2008). Sin embargo, en muchas evaluaciones no siempre se han utilizado indicadores que explícitamente califiquen la relación entre el proceso educativo y el mundo del trabajo. Ante esto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998) en México y, otros organismos de orden internacional como el Banco Mundial (1995), han exhortado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a valorar y examinar el grado de pertinencia de su oferta educativa, entendida ésta como la “coherencia entre los contenidos de los programas educativos ofrecidos y las necesidades reales en el ámbito de influencia de la universidad, con el mercado de trabajo y proyectos de desarrollo local, regional y nacional” (SEP-CGUT, 2000:27), pues las necesidades que presenta el mercado laboral se han visto modificadas como producto de las nuevas formas y sistemas de trabajo, las tecnologías de la información y la comunicación y, las tecnologías de punta. Todo lo anterior, exige y obliga a las IES a adecuar y eficientar los procesos académicos que llevan a cabo, a fin de que sus egresados desarrollen una formación sólida y socialmente útil, que les permita acceder a las oportunidades de empleo en las mejores condiciones. De los problemas que afectan a las universidades, uno de ellos es el establecer programas de seguimiento institucional para atender situaciones como la desarticulación de sus planes y programas de estudio con el campo profesional, dentro de los cuales los Estudios de Opinión de los Empleadores (EOE) resultan ser una estrategia de gran importancia, al permitir obtener información de dichos agentes sobre aspectos que sirven como parámetros para evaluar la calidad del servicio educativo que se ha brindado a los alumnos. Lo anterior resulta ser de gran relevancia si se está consciente de que una alta proporción de graduados universitarios no abandonan simplemente la universidad, sino que se enfrentan a una serie de obstáculos para lograr colocarse en el mercado laboral (Baena, 1999; Silva, 2007). Existe la necesidad de que las universidades incorporen líneas de investigación para analizar aspectos de su vida institucional, a fin de adecuar la toma de decisiones y establecer programas curriculares bien estructurados, sin los cuales se estaría en desventaja para afrontar retos y demandas de una sociedad participativa y exigente. Dentro de un programa de evaluación y seguimiento institucional, los EOE pueden iniciar la retroalimentación para la pertinencia curricular y sus posibles adecuaciones, dentro de una congruencia regional y local (Torres, 2008; Silva, 2006).

Este trabajo fue realizado en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTCGG), perteneciente al subsistema de Universidades Tecnológicas de México (UT's), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Actualmente, el subsistema está conformado por 66 planteles distribuidos en 27 estados del país; el objetivo de las UT's es desarrollar la educación universitaria tecnológica mediante la ejecución de acciones académicas y una fuerte vinculación con el sector productivo de bienes y servicios que, promuevan el desarrollo del individuo y de la sociedad (CGUTa, 2009). Una característica distintiva de las UT's es ofertar programas cortos de educación superior (Técnico Superior Universitario y/o Profesional Asociado), en los cuales el 70% de la formación de los estudiantes es práctica y cuya duración es de dos años, con lo anterior, se pretende que los graduados respondan a las exigencias del sector productivo de bienes y servicios (SEP-CGUT, 2000; Sigal y Dávila, 2005). En este contexto, este tipo de estudio resulta importante para la Dirección de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración (TSUA) de la UTCGG, como

mecanismo que permitirá vincular la formación académica de sus estudiantes con los requerimientos laborales del mercado de trabajo (Flores, 2005).

En el estudio de caso que tratamos, el insuficiente conocimiento de los resultados del proceso formativo llevado a cabo, ha impedido el diseño de estrategias específicas para garantizar la mejora continua del programa educativo. En la UTCGG, específicamente en la carrera de TSUA a la fecha no se habían realizado Estudios de Opinión de Empleadores de manera sistematizada, razón por lo cual se desconocía el desempeño laboral de los graduados, así como las exigencias que afrontan en el mundo del trabajo; al no contar en el pasado con información proporcionada por los empleadores, ha ocasionado que el programa educativo de TSUA no haya podido evaluar el cumplimiento del perfil profesional de la carrera, el grado de satisfacción de los empleadores por el desempeño de los graduados que ha contratado, ni hacer propuestas en el área flexible de los planes y programas de estudio para adecuarse a las exigencias del mercado de trabajo, trabajando con las propuestas curriculares de otras Universidades Tecnológicas del país insertas en un contexto diferente. Por lo anterior, fue necesario que se realizara un EOE, como una estrategia para diagnosticar la congruencia entre el currículo y las exigencias del mercado laboral, identificar las exigencias formativas en los graduados, anticipar transformaciones en el área flexible de la currícula e instrumentar mejoras en el programa educativo y, obtener evidencias para en el futuro lograr la acreditación del programa educativo en algún nivel aceptable de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)¹.

El objetivo principal de este trabajo fue evaluar el grado de cumplimiento del perfil profesional de acuerdo a las funciones, actividades y tareas del ejercicio profesional de los graduados de TSUA, así como las habilidades, actitudes y características personales de los mismos en respuesta al perfil solicitado por el empleador e, identificar las necesidades o exigencias profesionales a los que se enfrentan dichos graduados. Asimismo, para alcanzar el objetivo principal se definieron cuatro objetivos particulares: caracterizar las competencias profesionales del TSUA en función de la opinión de los empleadores; medir la satisfacción de los empleadores respecto al cumplimiento de las funciones, actividades, tareas, habilidades y actitudes de los graduados de TSUA; determinar la pertinencia de la currícula con las necesidades de los empleadores e; identificar las competencias más demandadas del perfil del TSUA y aquellas que deben mejorarse según las exigencias del campo profesional. Para orientar el logro de los objetivos se plantearon cuatro preguntas de investigación: ¿cuál es la caracterización de las competencias profesionales del TSUA presentes en el perfil de egreso?, ¿cuál es el grado de satisfacción de los empleadores respecto al perfil profesional y al nivel de desempeño laboral de los graduados de TSUA?, ¿cuáles son las competencias que deben ser atendidas y mejoradas en la formación profesional del TSUA? y, ¿existe pertinencia del perfil profesional de TSUA con las exigencias y necesidades de los empleadores?

¹ Los CIEES son cuerpos colegiados que evalúan programas educativos universitarios y formulan recomendaciones puntuales para su mejoramiento. Clasifican a los programas en tres niveles: I, cuando están consolidados y pueden ser acreditados de inmediato y con trascendencia nacional e internacional; II, cuando cumplen con la mayoría de los indicadores esenciales y están realizando acciones para cumplir con la totalidad de los mismos y; III, cuando cumplen sólo algunos de los indicadores esenciales por ser de reciente creación, o tienen lento desarrollo y los restantes indicadores esenciales se encuentran estancados o en deterioro (CIEES,2005)

1. MARCO DE REFERENCIAS

1.1. Generalidades

Las características de esta Era del Conocimiento imponen nuevas demandas y generan grandes desafíos a los sistemas educativos, actualmente las organizaciones demandan capital humano proactivo, con capacidad de pensar, crear, innovar y emprender; frente a estas circunstancias, el ser humano y el desarrollo de sus capacidades son un factor crítico en el desarrollo de las organizaciones (Lepeley, 2007; Puga y Martínez, 2008). Ante estas demandas y exigencias, la educación universitaria adquiere gran importancia por el impacto que tiene al desarrollar la capacidad de la fuerza laboral, el nivel de productividad nacional y la competitividad internacional. Resulta evidente también, que hoy más que nunca deben establecerse mecanismos que evalúen el trabajo y los logros de las universidades sobre aspectos relativos a la calidad de la formación profesional que proporciona a los alumnos. A raíz de lo anterior, en los últimos años se ha incrementado el interés por realizar evaluaciones educativas en un aspecto más amplio, por este motivo conceptos tales como eficiencia interna y externa de las instituciones, evaluación contextual, de insumo, de procesos y del producto de las instituciones y responsabilidad social de las mismas, representan nuevas perspectivas a la vez que nuevos retos que se generan ante los posibles objetos a evaluar y analizar por parte de las instituciones (Banegas y Blanco, 2005). La evaluación de los aspectos antes mencionados se realiza con el propósito de conocer en qué medida las instituciones están logrando los fines que se han planteado, con lo cual se pretende retroalimentar a la evaluación. Si la sociedad y los mercados de trabajo se han vuelto más exigentes, resulta obvio que la relación universidad–sociedad se ha convertido en un elemento importante a incluirse en la planeación y, al mismo tiempo en una estrategia de evaluación de la educación superior con dos ámbitos de interés: a nivel interno, focalizada en analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos educacionales, las actividades y los objetivos y; a nivel externo, recogiendo información de los graduados de un programa educativo y del conjunto de empleadores. Dentro de los diversos mecanismos existentes para evaluar y mejorar la calidad de los servicios que proporcionan las universidades o centros de educación superior, se encuentran las evaluaciones que se efectúan desde el exterior, las cuales deben tomar en cuenta por lo menos las opiniones de los dos usuarios o beneficiarios principales del servicio educativo; así, se han generalizado en últimas fechas las encuestas a los egresados y en menor grado, las encuestas o estudios de opinión de los empleadores (Roig, 2007; Didou, 1992), permitiendo éste último, conocer los requerimientos del empleador con respecto a las habilidades cognitivas, psicomotoras y socio-afectivas del graduado para el desempeño eficiente de un puesto de trabajo determinado y, sobre la base de los resultados de dicha evaluación, dar continuidad a través de la validación de la información a la actualización de los planes y programas de estudio a fin de mejorar su grado de pertinencia (Estrella y Ponce, 2007).

Se reconoce que como producto de las políticas específicas para la evaluación de la educación superior en México, es en años recientes en donde se ha incrementado el interés por este tipo de estudios y evaluaciones, tomando como fundamento la premisa de que "a través de los productos de una institución educativa se pueden obtener elementos para analizar cómo contribuye la educación superior al desarrollo del país". En el caso que se estudia, dadas las características y finalidades que persigue la educación

superior no universitaria en México, en particular el de Técnico Superior Universitario², es necesario que la evaluación de cuenta de la medida en que se han alcanzado las metas planeadas, la eficacia, el impacto y la eficiencia de las líneas de acción realizadas pues, según la Comisión que definió el esquema para evaluar la eficacia del modelo educativo de las UT's, un programa educativo será de calidad si éste "cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados" y, oferta un "currículo actualizado y pertinente y, un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo" (CGUT, 2003:8). Con la finalidad de evaluar el nivel de correspondencia entre la formación profesional proporcionada y las necesidades reales de los perfiles de trabajo que necesita el sector productivo, se están impulsando los EOE recabando información sobre las necesidades y las competencias que se requieren de los egresados universitarios, para incorporarse a un determinado ámbito de trabajo y, con base en ello tomar decisiones para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, elaboración de nuevos planes de estudio y/o reestructuración de los currícula, permitiendo así, cubrir las demandas sociales existentes. En general, esta evaluación persigue medir el grado de eficacia de la vinculación universidad-mundo del trabajo y el cumplimiento del perfil profesional a través del desempeño laboral de los graduados, obteniéndose elementos de juicio para conocer en que medida éstos desarrollaron durante su tránsito en la universidad, las competencias específicas propias de su área de estudio, así como las competencias de tipo genéricas comunes a toda profesión, ambas de gran importancia para que el egresado se integre en mejores condiciones al ambiente laboral y social (Palmer, Montaña y Palou, 2009).

1.2. El currículum universitario

Uno de los elementos evaluados de manera implícita en un EOE es el currículum universitario, en cuanto el grado de eficacia, cumplimiento o aplicación del conjunto de saberes que los alumnos aprendieron en las aulas. Dicha evaluación debe efectuarse tomando en cuenta las distintas interpretaciones del currículum universitario, pues conviene recordar que éste representa la planeación anticipada del conjunto de acciones formativas que se tienen que llevar a cabo, mediante el diagnóstico de las personas, situaciones, componentes, etc., que hacen posible el conocimiento previo de la práctica educativa y la justificación del conjunto de decisiones más pertinentes para el óptimo desarrollo (Medina, 1997); su objetivo principal es "guiar la acción educativa para que el educando se convierta en un hombre apto y competente en el cumplimiento de las funciones que demanda un ejercicio profesional determinado" (UTN, 1999:19). Por la importancia que reviste el currículum universitario como vínculo entre la preparación académica de los graduados y la aplicación de ésta en el campo laboral, es importante tomar en cuenta que actualmente los mercados de trabajo están presentando cambios significativos que de una u otra forma impactan y condicionan el desarrollo del currículum, por lo que en la definición y desarrollo del mismo se deben tomar en cuenta los criterios de racionalidad y utilidad, referidos a los supuestos y expectativas sobre el futuro desempeño ocupacional del graduado. Según Celis y Gómez (2005), la sociedad contemporánea presenta cuatro tendencias importantes que inciden en el diseño y la puesta en práctica del currículum universitario: 1) cambios en los sistemas de trabajo, pues la producción de bienes y servicios implica exigencias de tipo técnico (conocimientos especializados) y de tipo general (conocimientos interdisciplinarios), situaciones que deben obligar a replantear la forma de diseñar el currículo, con la finalidad de que los egresados estén facultados para afrontar el "alto grado de imprevisibilidad e indeterminación en la evolución del mercado de trabajo, de ocupaciones y profesiones"

² Los estudios de Técnico Superior Universitario en todas sus modalidades, se caracterizan por su *Pertinencia* al estar fuertemente vinculados a las demandas y necesidades del sector productivo.

(Celis y Gómez, 2005:3), pues si bien es cierto que existen muchos factores que dificultan la inserción de los egresados al campo laboral, por el lado académico universitario existen problemas de diseño curricular en la forma de organizar el proceso educativo para facilitar la transición al mundo del trabajo (Mungaray, 2001:2) cambios en la forma de generar conocimientos, ya que la complejidad de los fenómenos que acontecen en nuestro contexto exige la conformación de currículos en los que se aborden temas complejos y transversales a varias disciplinas, que permita a los graduados universitarios desarrollar la habilidad para entender e interpretar de manera holística las situaciones que acontecen en el entorno social, económico, profesional y laboral, es decir, se demanda profesionales con una formación *polivalente y flexible*³ (Chávez, 2001:3) la aparición e impulso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), están impactando en el diseño curricular, pues mediante éstas es posible flexibilizar los medios y oportunidades de aprendizaje a un amplio sector de estudiantes, lo que conlleva cambios en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación de dicho proceso y, 4) por último, la sociedad moderna se caracteriza por asignar un alto valor a la subjetividad y la individualización, demandando la conformación de programas e itinerarios de estudios personalizados según las circunstancias e intereses particulares de los individuos, lo cual exige el cambio de programas curriculares altamente estructurados e inflexibles a nuevos esquemas de flexibilidad curricular que incluyan la diversificación de los programas educativos y la formación continua, que permitan a los estudiantes y egresados desarrollar la capacidad para gestionar, modelar y orientar su carrera profesional (Kirpal, 2006). Se reconoce la existencia de otras variables que influyen en el papel de intermediación que juega el currículum universitario entre demandantes y oferentes de empleo (egresados-empleadores), los aspectos antes tratados sólo son un ejemplo de los cambios que acontecen y que se deben tomar en cuenta para definir y organizar los programas curriculares universitarios a fin de que resulten pertinentes, ya que éstos deben brindar las condiciones necesarias a los egresados a fin de insertarse en el mercado laboral y/o acceder a otros niveles de formación (Celis y Gómez, 2005; Klink, Boon y Schlusmans, 2007).

1.3. Perfil profesional de egreso

Los perfiles profesionales de egreso son el conjunto de competencias traducidas en capacidades y valores adquiridos por medio de los contenidos y métodos, al transitar por la universidad y válidos para la vida y/o para una profesión. Lo importante del perfil son las capacidades desarrolladas por los egresados para aprender en, y a lo largo de toda la vida, en situaciones cambiantes y complejas. (Román, 2004). Para su diseño se deben tomar en cuenta el nivel educativo, la caracterización de los usuarios y, en congruencia con la propuesta pedagógica, señalar con precisión qué se espera del estudiante al término de su formación profesional; el perfil no describe todas las características del egresado, sólo incluye "aquellas producto de una transformación intencional que se espera lograr para satisfacer determinadas necesidades" (Arnaz, 2001:24), tales como las áreas de conocimiento en las que se tendrá dominio, la capacidad de hacer o aplicar dicho conocimiento, los valores y actitudes que se asimilarán y las habilidades que se desarrollarán. Lo antes mencionado, señala la importancia que reviste ajustar el perfil profesional de los programas educativos a las capacidades exigidas en el campo laboral, para lo cual se buscará una combinación equilibrada entre competencias laborales específicas y competencias más

³ La *Polivalencia* se entenderá como la adquisición y utilización de los conocimientos, capacidades y habilidades comunes a varias áreas afines, con la versatilidad suficiente para permitir la adaptación a nuevas tecnologías y la transición ocupacional en nuevas formas de trabajo dentro del nivel de competencia del profesionista, mientras que la *Flexibilidad* será la capacidad del individuo, en la vida económica y en el mercado de trabajo, de renunciar a sus hábitos y adaptarse a las nuevas circunstancias.

amplias, lograr dicha combinación no implica establecer un “vínculo directo con las exigencias funcionales, sino deducir a partir de la práctica laboral las características, exigencias o situaciones realistas y representativas” (Klink, Boon y Schlusmans, 2007:82), que permitan identificar conocimientos, habilidades y actitudes principales para después integrarlos en la enseñanza universitaria⁴. En el caso concreto del programa de TSUA, según la CGUTb (2009) el perfil profesional está integrado por tres elementos: 1) *Funciones generales*, que permiten al egresado atender las necesidades actuales de desarrollo que demanda el sector productivo, social y de servicios; para lo cual deberá ser apto en el uso de sus funciones técnicas siendo capaz de aplicar la administración orientada a la contabilidad, las finanzas, la gestión de personal, la mercadotecnia, la producción y servicios, los sistemas de calidad y, manejar adecuadamente la tecnología informática en las diversas áreas de la administración, la gestión de recursos humanos, sistemas de calidad, sistemas de producción y control de inventarios. 2) *Capacidades y habilidades*, mediante las cuales el egresado será apto y competente para hacerse responsable de sus obligaciones y funciones y, de cumplirlas con bases, criterios y procedimientos vigentes de su profesión y, 3) *Cualidades personales*, que permitan al egresado asumir la responsabilidad al cumplir sus funciones, mostrar disposición para emprender nuevos proyectos e iniciativa en la toma de decisiones, interés por la autoformación y la superación profesional, humana e intelectual, desarrollar hábitos de reflexión sobre la importancia de los valores en las consecuencias de su ejercicio profesional, conciencia de servicio y cooperación en sus relaciones dentro del trabajo, actitud de reconocimiento y autocrítica y, conducta regida por los principios de la eficacia, la eficiencia y la conducción responsable de la actividad.

Dados los cambios que se presentan en el contexto y que modifican de manera rápida las demandas y exigencias del mercado de trabajo, las universidades afrontan grandes retos y desafíos para ofertar perfiles profesionales que estén en sintonía con dichas exigencias; como una forma de superar esta situación las universidades, atendiendo al tipo de formación profesional que imparten deben establecer requisitos para asegurarse de que el graduado obtenga las competencias principales de la profesión y, sobre todo, tienen la responsabilidad de diseñar y establecer mecanismos a través de los cuales evalúen en la práctica, si el perfil profesional establecido está funcionando adecuadamente y produciendo los resultados esperados. Como se ha mencionado, dentro de los diversos mecanismos para llevar a cabo dicha evaluación se encuentran los EOE, pues proporcionan información valiosa para evaluar la pertinencia del perfil profesional y conocer si las capacidades y competencias que adquirió el egresado lo facultan para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades y el desarrollo de funciones y tareas de su profesión (Díaz, 1995; Arnaz, 2001).

1.4. La formación de competencias en los estudios universitarios

Las actuales exigencias del campo laboral requieren de los egresados competencias útiles para emprender una carrera productiva y para ejercer una ciudadanía responsable, para lo cual los programas universitarios cortos como los de TSU deben cubrir las necesidades de formación técnico-profesional de los alumnos y desarrollar en éstos capacidades y habilidades para atender la demanda de personal

⁴ Existen varios métodos para lo anterior, como el *Análisis de Tareas y Funciones* que mediante entrevistas y observaciones analizan tareas, subtareas y objetivos; los basados en preguntas de expertos a grupos como el método *Developing Curriculum* (DACUM), el *Systematic Curricular Instructional Development* (SCID), entre otros. En las UT's, existen Consejos Directivos en donde participan representantes del sector productivo (empleadores), que en sesiones grupales hacen propuestas para definir los perfiles profesionales y los planes y programas de estudio, lo que permite según la CGUT, “asegurar la pertinencia” de los programas educativos.

técnico especializado de las empresas (Sigal y Dávila, 2005). Lo anterior, resalta la importancia de que las universidades estrechen sus vínculos con el sector productivo mediante un intercambio regular de opiniones, a fin de responder y adelantarse a sus requerimientos, diseñando e implementando estrategias para adecuar programas educativos que contribuyan al desarrollo de competencias técnicas y genéricas en los futuros profesionales (Beneitone et al, 2007). La importancia de vigilar el grado de desarrollo y puesta en práctica de las competencias por parte de los egresados, queda bien justificado cuando Cabrera y Gonzáles (2006:134), afirman que "las evaluaciones de calidad de la educación superior, con frecuencia ponen en evidencia las serias fallas de los alumnos para desenvolverse competentemente, tanto en el tránsito por los diferentes niveles del sistema educativo, como en el campo laboral". Se entiende entonces, la urgente necesidad de un currículo universitario que desarrolle en los alumnos las competencias para atender las "necesidades sociales, formuladas hoy en términos de perfiles flexibles, tanto para la productividad como para la ciudadanía" (Cullen, 1996:20; Kirpal, 2006). Como ya se mencionó, el proceso de integración que se está llevando a cabo a nivel mundial lleva implícita la movilidad de los profesionales entre países, por lo que la formación universitaria tiene que presentar cierto nivel de consenso en cuanto a referencias acordadas conjuntamente y reconocidas dentro de cada una de las áreas y disciplinas. Si las competencias tienen una alta demanda y son el meollo en la formación de los graduados universitarios se necesita definir este concepto, tarea nada fácil, pues el término conlleva varias concepciones, no obstante, coincidimos con Cullen (1996:21), quien señala que las competencias son:

"Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas."

Según la literatura sobre el tema, las competencias abarcan y se desarrollan en diversos aspectos como: conocimientos generales y específicos (saber), capacidad de internalizar y aplicar conocimientos (saber hacer), desarrollo de actitudes (ser) y competencias sociales (convivir con otros). Lo anterior, da origen a una problemática que afrontan quienes diseñan el currículum y los perfiles profesionales, pues al momento de señalar las competencias que se desarrollarán a través del acto educativo surgen interrogantes como: ¿Cuáles son las competencias básicas o fundamentales que debe desarrollar el graduado? ¿Qué criterios utilizar para determinar la importancia relativa de las mismas? ¿Bajo que condiciones llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar tales competencias?, ¿Existen los recursos y materiales didácticos para ello? ¿Los profesores conocen las competencias que ayudarán a desarrollar en los alumnos y, están altamente habilitados para llevar a cabo esta tarea? Creemos que la respuesta a las últimas tres interrogantes resultan de interés, pues en algunas ocasiones las universidades deciden efectuar cambios en sus modelos de enseñanza y adoptar nuevas formas de trabajo orientadas a las competencias, sólo para "mantenerse a tono" con las nuevas tendencias educativas sin tomar en cuenta las variables antes mencionadas. Actualmente se han desarrollado diversas propuestas para evaluar la calidad de las competencias y perfiles profesionales de los graduados y estudiantes de administración que van más allá del currículo basado en funciones y procesos administrativos; la razón para llevar a cabo lo anterior según Soto (1999:33) es que:

Actualmente, las organizaciones empiezan a demandar un nuevo perfil de administrador, altamente competitivo no sólo desde el punto de vista de las competencias técnicas del proceso administrativo y las áreas funcionales de la empresa, sino que también posea y desarrolle visión holística de los problemas

humanos, sociales, económicos y organizacionales que enfrenta el país, así como conciencia del cambio y pensamiento sistémico.

Reconociendo la importancia de ajustar las profesiones a las necesidades de la sociedad a nivel local y global, se están haciendo esfuerzos por atender esta situación mediante mecanismos, programas y proyectos en algunas regiones del planeta; por mencionar sólo un caso, el proyecto *Tuning*⁵ tanto en Europa como en América Latina a sentado las bases para generar un espacio de discusión y acuerdos, a fin de impulsar estructuras educativas en cuanto a titulaciones de manera que se facilite su comprensión, comparación y reconocimiento en el área europea; su meta es “impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar (Beneitone et al, 2007: 15). El fundamento de dicho proyecto es la búsqueda de puntos comunes de referencias, centrados en las competencias. La metodología Tuning consta de cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas y específicas de áreas temáticas, enfoques de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las competencias, créditos académicos y, calidad de los programas. La primera línea trata de identificar las competencias compartidas o comunes a todas o casi todas las titulaciones, así como las que están directamente vinculadas con la disciplina y que configuran la identidad y consistencia de un programa en particular. Para el área temática de Administración de empresas, el proyecto Tuning América Latina definió y estableció 27 competencias genéricas y 20 competencias específicas, sentando de esta forma las bases para que en el futuro sea posible evaluar el cumplimiento y la correspondencia de las mismas con las exigencias sociales y laborales, lo anterior en correspondencia al hecho de que los programas universitarios deben prestar suficiente atención el desarrollo de estas competencias de manera más explícita y notoria, lo que debe facilitar la evaluación de las mismas en el desempeño de los graduados.

Para cerrar este apartado, podemos decir que los EOE además de permitir conocer y medir el grado de satisfacción del conjunto de empleadores acerca del desempeño laboral de los egresados universitarios, permiten de manera implícita evaluar el currículum, el perfil profesional y el grado de desarrollo y aplicación de las competencias genéricas y técnicas de los egresados. Por lo anterior, es innegable que la participación de los empleadores juega un papel de gran relevancia para contribuir a elevar la calidad de la educación universitaria, pues sus opiniones son útiles para la evaluación y planeación curricular, de forma tal que los programas educativos sean pertinentes y respondan a las exigencias del mercado de trabajo y la sociedad (Pariente, 2006).

2. METODOLOGÍA

Estudio efectuado fue descriptivo transversal con un enfoque cuantitativo, cuyo objetivo fue evaluar la pertinencia del perfil profesional y medir el grado de satisfacción de los empleadores respecto al desempeño del graduado de TSUA. Se analizaron y contrastaron las opiniones de una muestra de treinta empleadores seleccionados bajo el criterio de la cantidad de egresados que han empleado (Navarro, Lladó y Cruz, 2002), para lo cual se utilizaron los datos de un estudio previo de seguimiento de egresados (Damián 2008, Damián y Arellano 2009). El estudio fue focalizado en las ciudades de Acapulco,

⁵ El Proyecto Tuning América Latina a diferencia del Proyecto Tuning Europa, no persigue por el momento, concretar un Espacio de Educación Superior sino sentar las bases para acercar a las universidades y pueblos de la región a fin de encontrar caminos que posicionen mejor el sistema universitario regional.

Zihuatanejo e Ixtapa, todas del estado de Guerrero, México, por ser los centros más representativos de la zona de influencia de la UTCGG y por considerar que ha existido poca movilidad de los graduados (Roig, 2007; Peña y Lunar, 2006).

2.1. Métodos y técnicas

La metodología empleada para el EOE, incluyó el cuestionario *Análisis Situacional del Trabajo de los egresados del Programa de TSUA, Área Empresas (AST-TSUAE)* que consta de 42 ítems, éste fue diseñado por la Comisión Académica Nacional del Área Económico-Administrativo y avalado por la Coordinación General de Universidades Tecnológicas. El cuestionario para los empleadores tuvo como finalidad solicitar su opinión respecto al grado de cumplimiento del perfil profesional del graduado. El cuestionario esta dividido en tres apartados, el primer apartado capta datos generales como el nombre de la empresa, ubicación geográfica, sector económico al que pertenece, tipo y tamaño de la empresa y, puesto que ocupa el empleador que contestó el cuestionario; el segundo apartado incluye las cinco variables definidas para el esquema de análisis, mismas que tuvieron su origen en la revisión del objetivo de la carrera, el currículum y el perfil profesional, dichas variables y los ítems que las integran están organizadas y distribuidas de la siguiente manera: a) Perfil profesional del TSUA (tres ítems), b) Conocimientos del TSUA (diez ítems), c) Funciones propias del TSUA (doce ítems), d) Habilidades del TSUA, incluyéndose dos dimensiones: administrativas (tres ítems) e interpersonales (seis ítems) y, e) Actitudes del TSUA (ocho ítems). Las variables fueron medidas en una escala de Likert de 5 puntos lo que permitió a los empleadores responder en el continuum En desacuerdo (1), hasta Totalmente de acuerdo (5); el tercer y último apartado del cuestionario incluyó espacios para que los empleadores hicieran comentarios generales, libres y abiertos sobre el desempeño profesional de los TSUA que han empleado. Con la información captada se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las variables respectivas y después se llevó a cabo el análisis ANOVA, lo que permitió en algunos casos, identificar la existencia de diferencias significativas, ante lo cual se aplicó la prueba post-hoc de Tukey a fin de determinar entre que grupos se encontraban dichas diferencias (Zamora, Monroy y Chávez, 2009).

2.2. Limitaciones del estudio

Las investigaciones enfocadas directamente a la fuente de información (empleadores del TSUA), generalmente presentan varias limitaciones, en este trabajo las limitantes mas relevantes fueron la dificultad de ubicar y encuestar a los empleadores por carecer de un directorio actualizado, la lejanía y amplitud del territorio donde se ubican las empresas, el escaso tiempo que tienen los empleadores para atender la encuesta, los empleadores consideran que sus opiniones no se tomarán en cuenta, por lo cual no están dispuestos a proporcionar información al no ver un beneficio directo e inmediato y, existe temor de que los datos proporcionados sean utilizados para otros fines.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El orden en el cual se presentan los resultados es el siguiente: primero se muestra la evaluación global de la variable estudiada, enseguida la evaluación por sector, tipo y tamaño de las empresas y, se finaliza con el análisis ANOVA, incluyendo en algunos casos la prueba post-hoc de Tukey. Para la interpretación de las variables se empleó el estadístico descriptivo de la media, aclarando que cuando ésta se ubicó entre dos valores se tomó el valor inmediato superior o inferior (redondeo) de acuerdo al valor decimal ± 0.5 ; asimismo, se consideraron sólo aquellos aspectos que representan áreas de oportunidad (poca

satisfacción de los empleadores) y los aspectos que se consideran fortalezas (alto grado de satisfacción en empleadores), mismos que se muestran en las tablas correspondientes.

3.1. Perfil profesional del técnico superior universitario en administración

3.1.1. Evaluación global del perfil profesional del TSUA

La totalidad de los empleadores dicen estar de acuerdo con el perfil profesional del TSUA, pues afirman que éste *contiene las principales funciones que debe desempeñar el TSUA* ($\bar{X} = 4.07$) y que *responde a las necesidades de su empresa, de la región y del país* ($\bar{X} = 4.07$). No obstante el alto grado de acuerdo con el perfil profesional, las evaluaciones medias de algunos empleadores indican algunas debilidades o áreas de oportunidad que se deben tomar en cuenta con la finalidad de mejorar dicho perfil, estas situaciones se muestran en el siguiente apartado.

3.1.2. Evaluación del perfil profesional del TSUA según sector, tipo y tamaño de la empresa

Al efectuar la evaluación del perfil profesional por sector, tipo y tamaño de las empresas, la tabla 1 muestra que *por sector* no existen diferencias pues tanto los empleadores del sector público y los del privado afirman estar *de acuerdo* en su cumplimiento; sin embargo, en cuanto al *tipo* de empresa, si bien es cierto que se mantiene la opinión de estar *de acuerdo*, los empleadores del sector comercio evaluaron el perfil profesional de manera más baja en comparación con los del sector servicios e industria; las diferencias más notorias en la evaluación se encontraron según el *tamaño* de la empresa, pues mientras los empleadores de las empresas medianas y grandes afirmaron estar *de acuerdo* con el perfil profesional, los de las pequeñas empresas en promedio afirman estar *parcialmente de acuerdo*. Esta información resulta de importancia, porque todo parece indicar que a los graduados no se les ha preparado con el perfil profesional adecuado a fin de atender a las necesidades de las pequeñas empresas.

TABLA 1. EVALUACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL DEL TSUA POR SECTOR, TIPO Y TAMAÑO DE LA EMPRESA

PERFIL PROFESIONAL DEL TSUA	SECTOR		TIPO DE EMPRESA			TAMAÑO DE LA EMPRESA		
	Público	Privado	Servicios	Comercio	Industria	Pequeña	Mediana	Grande
Responde a las necesidades actuales de la región y del país.	4.00	4.04	4.13	3.80	4.20	3.25	4.14	4.16
Responde a las necesidades de mi empresa.	4.00	4.04	4.00	4.00	4.20	3.50	3.86	4.21
Contiene las principales funciones que debe desempeñar el TSUA.	4.00	4.08	4.13	3.90	4.20	3.50	4.14	4.16

3.1.3. Análisis ANOVA del perfil profesional del TSUA según tamaño de la empresa.

Las evaluaciones bajas otorgadas por los empleadores de pequeñas empresas hacen suponer áreas de mejora en el perfil profesional del TSUA; para comprobar la existencia de diferencias significativas según el tamaño de la empresa, se efectuó el análisis ANOVA a través del cual no se encontraron diferencias significativas entre las evaluaciones de los empleadores, pues los niveles de significancia obtenidos en los ítems que constituyen el perfil profesional fueron mayores a $p < 0.05$ (responde a las necesidades actuales de la región y del país: *Sig. 0.059*, responde a las necesidades de mi empresa: *Sig. 0.111*;

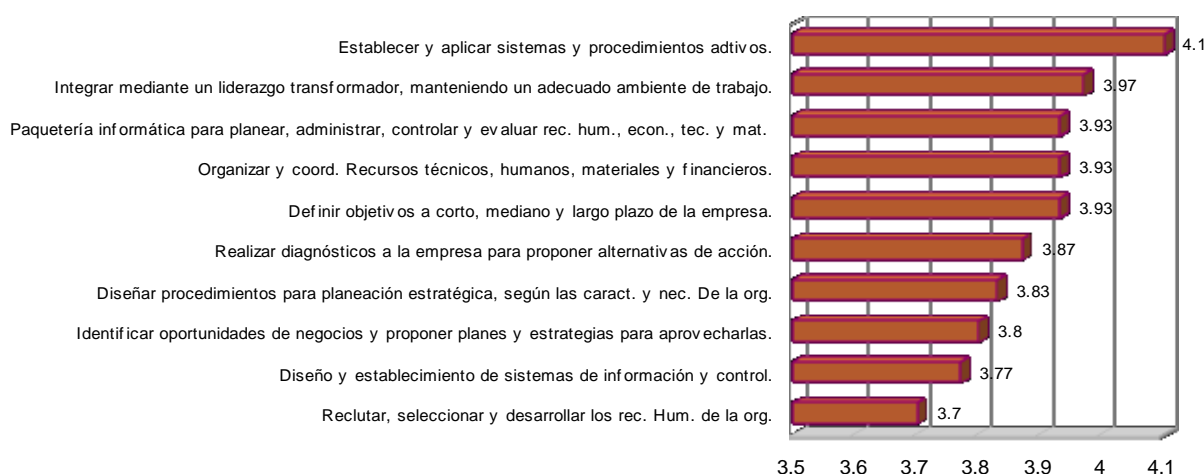
contiene las principales funciones que debe desempeñar el TSUA: *Sig. 0.217*. Estos resultados comprueban que no existen diferencias significativas entre las opiniones de los empleadores y que sin importar el sector, tipo y tamaño de la empresa, todos están *de acuerdo* en el cumplimiento del perfil profesional del graduado.

3.2. Conocimientos del Técnico Superior Universitario en Administración

3.2.1. Evaluación global de los conocimientos del TSUA

Al evaluar los conocimientos adquiridos por los graduados en su formación académica y su grado de aplicación en las actividades laborales desarrolladas, se observan fortalezas al igual que áreas de oportunidad que es necesario atender. La gráfica 1 muestra que en general, los empleadores afirman estar entre *parcialmente de acuerdo* y *de acuerdo* en los conocimientos que muestran los graduados; se encontraron cuatro tipos de conocimientos evaluados en el nivel *parcialmente de acuerdo* siendo el *reclutar, seleccionar y desarrollar recursos humanos; diseñar y establecer sistemas de información y control; identificar oportunidades de negocios y proponer planes y estrategias para aprovecharlas y; diseñar procedimientos para establecer la planeación estratégica*. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otro estudio, en el cual el 27% de los graduados señalaron la urgente necesidad de profundizar los conocimientos en *recursos humanos* pues éstos son altamente demandados en su trabajo (Damián, 2008; Damián y Arellano, 2009). En cuanto a los conocimientos evaluados por los empleadores en el nivel *de acuerdo* (ver gráfica 1), destacan el *definir objetivos a corto, mediano y largo plazo; organizar y coordinar recursos técnicos, humanos, materiales y financieros; emplear paquetería informática para planear, administrar, controlar y evaluar recursos humanos, económicos, tecnológicos y materiales; integrarse mediante un liderazgo transformador y mantener un adecuado ambiente de trabajo y; establecer y aplicar sistemas y procedimientos administrativos*.

GRÁFICA 1. EVALUACIÓN GLOBAL DE LOS CONOCIMIENTOS DEL TSUA



3.2.2. Evaluación de los conocimientos del TSUA según sector, tipo y tamaño de la empresa

En la tabla 2 se puede apreciar que por sector, los empleadores del sector público y privado afirmaron estar de acuerdo con los conocimientos que los graduados muestran en el desarrollo de sus funciones; no obstante, el análisis por tipo y tamaño muestra que los empleadores de las empresas pequeñas y las de tipo comercial afirmaron estar *parcialmente de acuerdo* con la aplicación de dichos conocimientos,

asignando en cada uno de los ítems que componen esta variable evaluaciones menores a 4.0. Nótese que las evaluaciones en el rango *parcialmente en desacuerdo a parcialmente de acuerdo* otorgadas por los empleadores de pequeñas empresas fueron los conocimientos para *definir objetivos a corto, mediano y largo plazo de la empresa y, para la organización y coordinación de los recursos técnicos, humanos, materiales y financieros*. Lo anterior hace suponer la existencia de áreas de oportunidad en este tipo de conocimientos, mismos que necesitan comprobarse para tomar decisiones que conduzcan a mejorar la currícula a impartir a las nuevas generaciones de TSUA, de tal manera que respondan a las exigencias laborales de este tipo de empleadores.

TABLA 2. EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DEL TSUA POR SECTOR, TIPO Y TAMAÑO DE EMPRESA

CONOCIMIENTOS DEL TSUA	SECTOR		TIPO DE EMPRESA			TAMAÑO DE EMPRESA		
	Público	Privado	Servicios	Comercio	Industria	Pequeña	Mediana	Grande
En el diseño de procedimientos para establecer la planeación estratégica, en función de las características y necesidades de la organización	3.76	4.20	4.00	3.40	4.20	3.00	3.57	4.11
En la realización de diagnósticos respecto a la situación de la empresa para proponer alternativas de acción.	3.92	3.60	3.87	3.70	4.20	3.25	3.86	4.00
En la identificación de oportunidades de negocios y proponer planes y estrategias para aprovecharlas eficientemente	3.88	3.40	3.73	3.70	4.20	3.25	4.00	3.84
Para la definición de objetivos a corto, mediano y largo plazo de la empresa	3.88	4.20	4.00	3.70	4.20	2.75	3.71	4.26
En la organización y coordinación de los recursos técnicos, humanos, materiales y financieros.	3.80	4.60	4.07	3.60	4.20	2.75	4.14	4.11
Para el establecimiento y aplicación de sistemas y procedimientos administrativos.	4.00	4.60	4.20	3.90	4.20	3.25	4.29	4.21
En el empleo de paquetería informática para la planeación, administración, control y evaluación de recursos humanos, económicos, tecnológicos y materiales.	3.84	4.40	4.07	3.60	4.20	3.00	3.86	4.16
Respecto al diseño y establecimiento de sistemas de información y control.	3.64	4.40	4.00	3.60	3.40	3.00	4.14	3.79
Sobre la integración a través de un liderazgo transformador, manteniendo un adecuado ambiente de trabajo.	3.76	5.00	4.40	3.60	3.40	3.25	4.14	4.05
En el reclutamiento, selección y desarrollo de los recursos humanos de la organización.	3.68	3.80	3.87	3.60	3.40	3.25	4.43	3.53

3.2.3. Análisis ANOVA de los conocimientos del TSUA según tipo y tamaño de la empresa

Para comprobar la existencia de diferencias significativas en el nivel de conocimientos de los graduados por el tipo y tamaño de las empresas, se llevó a cabo el análisis ANOVA, cuyos resultados muestran que únicamente el ítem conocimientos "*para la organización y coordinación de los recursos técnicos, humanos, materiales y financieros*" mostró diferencia significativa ($F=3.641$; $p < 0.05$), según el tamaño de la empresa y no según el tipo como se había supuesto. Se procedió a buscar en que grupo según el tamaño de la empresa se ubicaba dicha diferencia a través de la prueba *post-hoc de Tukey* (ver tabla 3); de acuerdo con esta prueba, el ítem evaluado difiere significativamente entre las opiniones vertidas por los empleadores de las pequeñas empresas con los de las medianas empresas (*Sig. 0.016*) y las grandes empresas (*Sig. 0.008*).

TABLA 3. PRUEBA DE TUKEY PARA EL ÍTEM: ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LOS RECURSOS TÉCNICOS, HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS

(I) Tamaño de la Empresa	(J) Tamaño de la Empresa	Diferencia de medias (I - J)	Error típico	Significación
Pequeña	Mediana	-1.39 [*]	0.462	0.016 [*]
	Grande	-1.36 [*]	0.405	0.008 [*]
Mediana	Pequeña	1.39 [*]	0.462	0.016 [*]
	Grande	0.04	0.326	0.993
Grande	Pequeña	1.36 [*]	0.405	0.008 [*]
	Mediana	-0.04	0.326	0.993

La diferencia de las medias es significativa al nivel 0.05
^{*}*p < 0.05*

Con la finalidad de confirmar las diferencias significativas en el ítem analizado, en la tabla 4 se muestra el resumen de las comparaciones múltiples de Tukey, observándose la existencia de un subconjunto de grupos homogéneos integrado por empleadores de *pequeñas empresas* y, otro subconjunto formado por el grupo de empleadores de *empresas grandes y medianas*. La presencia de estos dos subconjuntos nos lleva a concluir que efectivamente existen diferencias significativas en el grado de conocimientos que aplican los graduados para la *organización y coordinación de los recursos técnicos, humanos, materiales y financieros*, conocimientos que suelen aplicar con mayor eficacia en las empresas medianas y grandes (quizás debido a su estructura organizacional), descuidando a las pequeñas empresas por lo que sería conveniente indagar las causas de esta situación a fin de responder a las demandas de este sector de empleadores.

TABLA 4. SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS DE LA PRUEBA POST HOC DE TUKEY AL ÍTEM: ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LOS RECURSOS TÉCNICOS, HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS

Tamaño de la Empresa	N	Subconjunto	
		1	2
DHS de Turkey	Pequeñas	4	2.75
	Grandes	19	4.11
	Medianas	7	4.14
	Sig.		1.000

Se muestran las medias de los grupos de subconjuntos homogéneos.
 Alfa = 0.05.

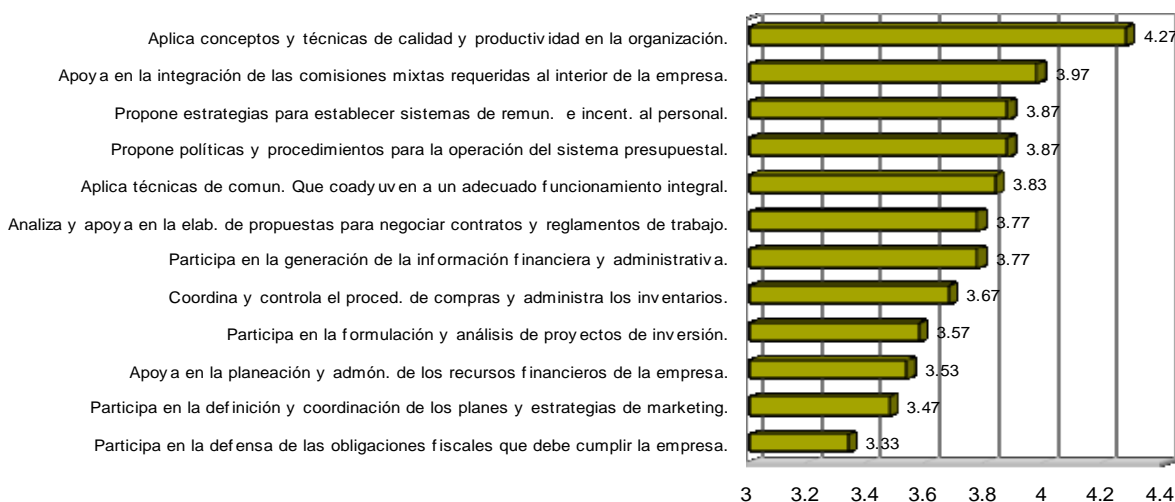
3.3. Funciones del técnico superior universitario en administración

3.3.1. Evaluación global de las funciones del TSUA

La gráfica 2 muestra en términos generales que los empleadores evalúan en el rango *parcialmente de acuerdo y de acuerdo* a las funciones llevadas a cabo por los graduados. Las cinco funciones que caracterizan el trabajo de los graduados y en las que los empleadores están *de acuerdo* son, en orden ascendente, el *aplicar técnicas de comunicación que coadyuvan a un funcionamiento integral; proponer políticas y procedimientos para el sistema presupuestal; proponer sistemas de remuneraciones e incentivos al personal; apoyar en la integración de las comisiones mixtas y; aplicar técnicas de calidad y productividad*. En contraste, las funciones poco ejercidas por los TSUA y evaluadas por los empleadores como *parcialmente de acuerdo* son la *escasa participación en la defensa de obligaciones fiscales de la empresa; mínima participación en la definición y coordinación de planes y estrategias de marketing; escaso apoyo en la planeación y administración de recursos financieros y; poca participación en formular y analizar proyectos de inversión*. La escasa ejecución de estas funciones por los graduados es

preocupante, pues éstas son parte esencial de la currícula (ver anexo 1), mismas que debieran traducirse en competencias específicas dadas las exigencias actuales del mundo laboral (Beneitone *et al*, 2007). Esta información es relevante para el diseño o actualización de los planes y programas de estudio, pues señala a las propias necesidades o grados de habilidades y competencias que exigen las nuevas formas y sistemas de trabajo a los graduados de TSUA.

GRÁFICA 2. EVALUACIÓN GLOBAL DE LAS FUNCIONES DEL TSUA



3.3.2. Evaluación de las funciones del TSUA según sector, tipo y tamaño de la empresa

Al analizar las opiniones de los empleadores sobre las funciones llevadas a cabo por los graduados, se encontraron evaluaciones promedio comprendidas en el rango $2.25 > \bar{X} < 3.44$, que corresponden a la escala *parcialmente en desacuerdo–parcialmente de acuerdo*. La tabla 5 muestra que por *sector*, los empleadores del sector público tienen mejor opinión sobre el desarrollo de las funciones de los TSUA en comparación con los empleadores del sector privado; por el *tipo* de empresa, los empleadores con opiniones desfavorables fueron los dedicados al comercio y los de servicios, no así en el caso de los de tipo industrial quienes en su mayoría afirmaron estar *totalmente de acuerdo*; en cuanto al *tamaño* de la empresa, todos los empleadores de empresas pequeñas seguidos de los de tamaño mediano, emitieron opiniones desfavorables; no obstante, los empleadores de empresas grandes en su conjunto evaluaron de manera satisfactoria el grado de cumplimiento de las funciones llevadas a cabo por los graduados.

3.3.3. Análisis ANOVA de las funciones del TSUA según sector, tipo y tamaño de la empresa

La evaluación global de la tabla 5 parece indicar la existencia de diferencias significativas entre las opiniones de los empleadores según sector, tipo y tamaño de la empresa; los resultados del ANOVA que aparecen en la tabla 6, muestran la existencia de diferencias significativas en cinco de las funciones llevadas a cabo por los TSUA entre los empleadores según el tipo de empresa y el tamaño de la misma, sin embargo, no se obtuvieron evidencias de diferencias entre las opiniones de los empleadores del sector público y privado pues los niveles de significación fueron mayores a $p < 0.05$ en todos los casos.

TABLA 5. EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL TSUA POR SECTOR, TIPO Y TAMAÑO DE EMPRESA

FUNCIONES DEL TSUA	SECTOR		TIPO DE EMPRESA			TAMAÑO DE EMPRESA		
	Público	Privado	Servicios	Comercio	Industria	Pequeña	Mediana	Grande
Propone estrategias en el establecimiento de sistemas de remuneraciones e incentivos al personal.	3.96	3.40	3.80	3.40	5.00	2.75	3.86	4.11
Analiza y apoya en la elaboración de propuestas para negociar los contratos y reglamentos de trabajo.	3.84	3.40	3.73	3.20	5.00	2.75	3.57	4.05
Apoya en la integración de las comisiones mixtas que sean requeridas al interior de la empresa.	4.04	3.60	3.93	3.50	5.00	3.00	3.43	4.37
Aplica las técnicas de comunicación que coadyuven a un adecuado funcionamiento integral.	3.84	3.80	3.80	3.30	5.00	2.75	3.86	4.05
Aplica conceptos y técnicas de calidad y productividad en la organización.	4.24	4.40	4.40	3.70	5.00	3.25	4.29	4.47
Propone las políticas y procedimientos para la operación del sistema presupuestal.	3.96	3.40	3.80	3.40	5.00	3.00	3.57	4.16
Participa en la formulación y análisis de proyectos de inversión.	3.68	3.00	3.33	3.20	5.00	2.25	3.43	3.89
Apoya en la planeación y administración de los recursos financieros de la empresa.	3.44	4.00	3.67	3.00	4.20	2.00	3.57	3.84
Participa en la generación de la información financiera y administrativa.	3.72	4.00	3.87	3.40	4.20	2.75	3.71	4.00
Participa en la defensa de las obligaciones fiscales con los cuales debe cumplir la empresa.	3.40	3.00	3.27	3.00	4.20	2.25	3.14	3.63
Coordina y controla el procedimiento de compras y administra los inventarios de la empresa. Participa en la definición y coordinación de los planes y estrategias de marketing.	3.72	3.40	3.53	3.60	4.20	2.75	3.57	3.89

TABLA 6. ANÁLISIS ANOVA DE LAS FUNCIONES DEL TSUA POR SECTOR, TIPO Y TAMAÑO DE LA EMPRESA

Funciones del TSUA	Sector		Tipo		Tamaño	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Propone las políticas y procedimientos para la operación del sistema presupuestal.	0.940	0.343	3.756	0.040*	1.414	0.265
Participa en la formulación y análisis de proyectos de inversión.	0.503	0.486	4.735	0.020*	1.971	0.164
Apoya en la planeación y administración de los recursos financieros de la empresa.	2.747	0.112	1.734	0.201	3.975	0.034*
Analiza y apoya en la elaboración de propuestas para negociar los contratos y reglamentos de trabajo.	0.540	0.470	8.983	0.002*	0.960	0.399
Apoya en la integración de las comisiones mixtas que sean requeridas al interior de la empresa.	2.329	0.142	2.822	0.082	4.611	0.022*

*p < 0.05

Para confirmar las diferencias encontradas según tipo y tamaño de las empresas, se llevó a cabo el análisis *post hoc* de Tukey de las cinco funciones con significancia menor a 0.05. Las comparaciones múltiples obtenidas y mostradas en la tabla 7, confirman las diferencias significativas entre las opiniones de los empleadores por tipo y tamaño de la empresa. Según el *tipo* de empresa, se observa la existencia

de un primer subconjunto de grupos homogéneos formado por los empleadores dedicados al comercio y a la prestación de servicios y, un segundo subconjunto formado por los empleadores dedicados a la industria, lo anterior proporciona evidencia para concluir que los TSUA muestran mayor eficacia al ejercer sus funciones en empresas de tipo industrial, siendo menor su desempeño en empresas comerciales y de servicios según el grado de satisfacción de los empleadores. Por *el tamaño* de la empresa, el primer subconjunto está integrado por empleadores de pequeñas empresas, mientras el segundo subconjunto agrupa a empleadores de medianas y grandes empresas. Estos resultados nos llevan a concluir que existe un nivel de desempeño diferente en las funciones de los egresados, pues todo indica que éstos se desempeñan mejor en las empresas medianas y grandes empresas y en menor medida en empresas pequeñas.

Para confirmar las diferencias encontradas según tipo y tamaño de las empresas, se llevó a cabo el análisis *post hoc de Tukey* de las cinco funciones con significancia menor a 0.05. Las comparaciones múltiples obtenidas y mostradas en la tabla 7, confirman las diferencias significativas entre las opiniones de los empleadores por tipo y tamaño de la empresa. Según el *tipo* de empresa, se observa la existencia de un primer subconjunto de grupos homogéneos formado por los empleadores dedicados al comercio y a la prestación de servicios y, un segundo subconjunto formado por los empleadores dedicados a la industria, lo anterior proporciona evidencia para concluir que los TSUA muestran mayor eficacia al ejercer sus funciones en empresas de tipo industrial, siendo menor su desempeño en empresas comerciales y de servicios según el grado de satisfacción de los empleadores. Por *el tamaño* de la empresa, el primer subconjunto está integrado por empleadores de pequeñas empresas, mientras el segundo subconjunto agrupa a empleadores de medianas y grandes empresas. Estos resultados nos llevan a concluir que existe un nivel de desempeño diferente en las funciones de los egresados, pues todo indica que éstos se desempeñan mejor en las empresas medianas y grandes empresas y en menor medida en empresas pequeñas.

TABLA 7. SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS DE LA PRUEBA POST HOC DE TUKEY PARA LAS FUNCIONES DEL TSUA POR TIPO Y TAMAÑO DE LA EMPRESA

Funciones del TSUA	Subconjuntos Homogéneos	Tipo De Empresa			Tamaño de la Empresa		
		Comercio	Servicio	Industria	Pequeña	Mediana	Grande
Participa en la formulación y análisis de proyectos de inversión.	Subconjunto 1						
	Subconjunto 2	3.20	3.33		2.25		
Apoya en la planeación y administración de los recursos financieros de la empresa	Subconjunto 1			5.00		3.43	3.89
	Subconjunto 2	3.00	3.67		2.00		
Analiza y apoya en la elaboración de propuestas para negociar los contratos y reglamentos de trabajo.	Subconjunto 1			4.20		3.57	3.84
	Subconjunto 2	3.20	3.73		2.75		
Apoya en la integración de las comisiones mixtas que sean requeridas al interior de la empresa.	Subconjunto 1			5.00		3.57	4.05
	Subconjunto 2	3.50	3.93		3.00		
Propone las políticas y procedimientos para la operación del sistema presupuestal.	Subconjunto 1			5.00		3.43	4.37
	Subconjunto 2	3.40	3.80		3.00		
Se muestran las medias de los grupos de subconjuntos homogéneos. Alfa = 0.05							

3.4. Habilidades del técnico superior universitario en administración

3.4.1. Evaluación global de las habilidades del TSUA

La variable habilidades fue medida a través de las dimensiones: habilidades administrativas y habilidades interpersonales; tomando en cuenta las evaluaciones promedio, los empleadores opinaron estar *de acuerdo* con el grado de habilidades tanto administrativas como interpersonales que muestran los graduados. Los resultados mostrados en la tabla 8 indican que las habilidades de tipo interpersonal mejor evaluadas por los empleadores fueron la *habilidad para promover y adaptarse a las nuevas tecnologías, trabajar en equipo y, comunicarse correctamente en forma oral y escrita*; de igual manera, las habilidades de tipo administrativas mejor evaluadas fueron la *habilidad para integrar y analizar la información para tomar decisiones y, aplicar creativa y críticamente los conocimientos adquiridos en la universidad*.

TABLA 8. EVALUACIÓN GLOBAL DE LAS HABILIDADES DEL TSUA

Habilidades del TSUA		Media
Administrativas	Planear, organizar, dirigir y controlar el trabajo	4.07
	Aplicar creativa y críticamente los conocimientos adquiridos	4.13
	Integrar y analizar la información para la toma de decisiones	4.27
Interpersonales	Investigar y diseñar creativamente cursos de acción para solucionar problemas	3.97
	Negociar	4.03
	Dirigir con liderazgo	4.13
	Comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita	4.33
	Trabajar en equipo.	4.40
	Promover y adaptarse a las nuevas tecnologías	4.40

TABLA 9. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DEL TSUA POR SECTOR, TIPO Y TAMAÑO DE EMPRESA

Habilidades del TSUA	Sector		Tipo de Empresa			Tamaño de la Empresa		
	Público	Privado	Servicios	Comercio	Industria	Pequeña	Mediana	Grande
Planear, organizar, dirigir y controlar el trabajo.	4.08	4.00	3.87	3.90	5.00	3.00	4.14	4.26
Aplicar creativa y críticamente los conocimientos adquiridos.	4.04	4.60	4.07	3.80	5.00	3.50	3.86	4.37
Integrar y analizar la información para la toma de decisiones.	4.12	5.00	4.27	3.90	5.00	3.25	4.57	4.37
Trabajar en equipo.	4.28	5.00	4.47	4.00	5.00	3.25	4.71	4.53
Dirigir con liderazgo.	4.04	4.60	4.20	3.60	5.00	3.00	4.14	4.37
Promover y adaptarse a las nuevas tecnologías.	4.36	4.60	4.40	4.10	5.00	3.25	4.29	4.68
Negociar.	4.00	4.20	3.93	3.70	5.00	3.00	4.14	4.21
Comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita.	4.32	4.40	4.20	4.20	5.00	3.50	4.71	4.37
Investigar y diseñar creativamente cursos de acción para solucionar problemas.	3.84	4.60	4.13	3.60	4.20	3.25	4.14	4.05

3.4.2. Evaluación de las habilidades del TSUA según sector, tipo y tamaño de la empresa

Al igual que la evaluación de las variables conocimientos y funciones del TSUA, los resultados muestran que según el *tamaño*, las evaluaciones más bajas para las habilidades de tipo administrativas e interpersonales fueron hechas por todos los empleadores de las pequeñas empresas, obteniéndose valores medios en un rango de 3.0 a 3.5 que corresponden a estar *parcialmente de acuerdo* (ver tabla 9); según el *tipo* de empresa, se aprecian diferencias marcadas entre los empleadores de la industria que informaron estar *totalmente de acuerdo* con las habilidades del TSUA, mientras que los dedicados al comercio asignaron evaluaciones menores; en cuanto al análisis por *sector* no se presentan evidencias de

diferencias entre los empleadores del sector público y privado, mismos que opinaron estar *de acuerdo a totalmente de acuerdo* con las habilidades mostradas por el egresado

3.4.3. Análisis ANOVA de las habilidades del TSUA según tipo y tamaño de la empresa

La evaluación global de las habilidades hacen suponer la existencia de diferencias significativas entre las opiniones de los empleadores según el tipo y tamaño de la empresa; realizando el análisis ANOVA se obtuvieron en ocho de los nueve ítems, niveles de significación menores a $p < 0.05$ (excepto en el ítem: investigar y diseñar creativamente cursos de acción para solucionar problemas). Llevando a cabo el análisis *post hoc de Tukey* cuyas comparaciones múltiples con los subconjuntos homogéneos se muestran en la tabla 10, se aprecian diferencias significativas entre las opiniones de los empleadores por tipo y tamaño de la empresa. Según el *tipo* de empresa, el primer subconjunto de grupos homogéneos lo integran los empleadores dedicados al comercio y a la prestación de servicios y, el segundo subconjunto está formado por los empleadores dedicados a la industria; una vez más se comprueba que los empleadores dedicados a la industria son los más favorecidos por el conjunto de habilidades tanto administrativas como interpersonales que muestran los egresados en el desempeño de sus labores. Por *el tamaño* de la empresa, el primer subconjunto está integrado por empleadores de pequeñas empresas, mientras el segundo subconjunto agrupa a empleadores de medianas y grandes empresas. La composición de los subconjuntos nos permite concluir que al igual que en el caso de las funciones, existe una diferencia muy marcada en la puesta en práctica de las habilidades administrativas e interpersonales del TSUA, favoreciendo a los empleadores de las medianas y grandes empresas.

TABLA 10. SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS DE LA PRUEBA POST HOC DE TUKEY PARA LAS HABILIDADES DEL TSUA POR TIPO Y TAMAÑO DE LA EMPRESA

Habilidades del TSUA	Subconjuntos homogéneos	Tipo de empresa				Tamaño de la empresa	
		Comercio	Servicios	Industria	Pequeña	Mediana	Grande
Planear, organizar, dirigir y controlar el trabajo.	Subconjunto 1	3.90	3.87		3.00		
	Subconjunto 2			5.00		4.14	4.26
Aplicar creativa y críticamente los conocimientos adquiridos.	Subconjunto 1	3.80	4.07		3.50	3.86	4.37
	Subconjunto 2			5.00			
Integrar y analizar la información para la toma de decisiones.	Subconjunto 1	3.90	4.27		3.25		
	Subconjunto 2			5.00		4.37	4.57
Trabajar en equipo.	Subconjunto 1	4.00	4.47	5.00	3.25		
	Subconjunto 2					4.53	4.71
Dirigir con liderazgo.	Subconjunto 1	3.60	4.20		3.00		
	Subconjunto 2			5.00		4.14	4.37
Promover y adaptarse a las nuevas tecnologías.	Subconjunto 1	4.10	4.40		3.25		
	Subconjunto 2			5.00		4.29	4.68
Negociar.	Subconjunto 1	3.70	3.93		3.00		
	Subconjunto 2			5.00		4.14	4.21
Comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita.	Subconjunto 1	4.20	4.20	5.00	3.50	4.37	
	Subconjunto 2						4.71

Se muestran las medias de los grupos de subconjuntos homogéneos.
Alfa = 0.05

3.5. Actitudes del técnico superior universitario

3.5.1 Evaluación global de las actitudes del TSUA

Las actitudes mostradas por los TSUA fueron evaluadas por los empleadores de manera satisfactoria, alcanzando evaluaciones medias comprendidas entre 4.10 y 4.47 que corresponden a estar *de acuerdo*; las cuatro actitudes mejor evaluadas fueron la *responsabilidad para cumplir con sus funciones, disposición para emprender nuevos proyectos, conducta regida por principios de eficacia y eficiencia y, conciencia de servicio y cooperación en el desarrollo del trabajo* (ver tabla 11). Estos resultados podrían ser producto de la formación académica que los graduados recibieron en las áreas de formación sociocultural, y representan fortalezas para el programa educativo pues cabe mencionar que todas estas actitudes forman parte de las competencias genéricas consideradas como relevantes a nivel Latinoamérica para la formación de profesionales flexibles y polivalentes en el área de Administración de Empresas (Beneitone *et al*, 2007). Sin embargo, a pesar de las evaluaciones altas que obtuvo la variable actitudes, se consideró necesario contrastar las opiniones de los empleadores según sector, tipo y tamaño de la empresa para identificar la posible existencia de algunas diferencias entre éstos.

TABLA 11. EVALUACIÓN GLOBAL DE LAS ACTITUDES DEL TSUA

Actitudes del TSUA	Media
Hábito de reflexión sobre la importancia de los valores en las consecuencias de su ejercicio profesional.	4.10
Actitud de autoreconocimiento y autocrítica.	4.17
Iniciativa para proponer nuevas estrategias de desarrollo organizacional.	4.17
Interés por la autoformación y la superación profesional, humana e intelectual.	4.30
Conciencia de servicio y cooperación en sus relaciones dentro del trabajo.	4.40
Conducta regida por los principios de la eficacia, la eficiencia y la conducción responsable de la actividad.	4.40
Disposición para emprender nuevos proyectos.	4.43
Responsabilidad en el cumplimiento de las funciones.	4.47

3.5.2 Evaluación de las actitudes del TSUA según sector, tipo y tamaño de la empresa

Los resultados que aparecen en la tabla 12, muestran que por *sector* no existen diferencias importantes en las opiniones de los empleadores ya que tanto los del sector público y privado afirmaron estar *de acuerdo* a *totalmente de acuerdo* en las actitudes mostradas por los graduados; en cuanto al *tipo* de empresa, se observa que sólo los empleadores de la industria afirmaron estar *totalmente de acuerdo*, mientras el grupo formado por las empresas comerciales y de servicios coinciden al afirmar *estar de acuerdo*; en cuanto al *tamaño* de la empresa, se aprecian marcadas diferencias en las opiniones emitidas por los empleadores de las pequeñas empresas quienes afirman estar *parcialmente de acuerdo*, mientras que el grupo constituido por las medianas y grandes empresas dicen estar *de acuerdo* con las actitudes que muestran los graduados en el desarrollo de su trabajo. Es de interés hacer notar que la evaluación de los conocimientos, las funciones y las habilidades, llevadas a cabo anteriormente en este trabajo, coincide con la evaluación otorgada a las actitudes pues en todas estas variables, los empleadores de pequeñas empresas concuerdan al presentar un nivel de satisfacción menor por el desempeño de los egresados en comparación con las opiniones favorables emitidas por empleadores de empresas medianas y grandes.

3.5.3 Análisis ANOVA de las actitudes del TSUA por tipo y tamaño de la empresa

Para confirmar la existencia de diferencias significativas entre las opiniones de los empleadores según tipo y tamaño de la empresa, se realizó el análisis ANOVA cuyos resultados se muestran en la tabla 13; nótese la existencia de diferencias significativas entre los empleadores según el tamaño de la empresa en

tres de las ocho actitudes estudiadas, mismas que presentan niveles de significación menores a $p < 0.05$. El análisis *post hoc* de Tukey cuyas comparaciones múltiples se muestran en la tabla 14 confirman la existencia de dichas diferencias significativas entre las opiniones de los empleadores por tamaño y no por tipo de empresa. Según *el tamaño* de la empresa, para cada una de las actitudes analizadas existe un subconjunto homogéneo integrado por empleadores de pequeñas empresas y otro subconjunto que agrupa a empleadores de medianas y grandes empresas. Las evidencias obtenidas nos permiten concluir que existe una diferencia significativa en el grado de desarrollo de las actitudes del TSUA, mismas que en la práctica están favoreciendo a los empleadores de las medianas y grandes empresas, tanto del sector público y privado, mientras que todo parece indicar que los egresados no muestran altos niveles de desempeño de tipo actitudinario al laborar en las pequeñas empresas por lo que sería conveniente efectuar una caracterización del trabajo que se lleva a cabo en este tipo de empresas a fin de explicar la razón del bajo nivel de desempeño de los egresados.

TABLA 12. EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES DEL TSUA POR SECTOR, TIPO Y TAMAÑO DE EMPRESA

Actitudes del TSUA	Sector		Tipo de Empresa			Tamaño de la Empresa		
	Público	Privado	Servicios	Comercio	Industria	Pequeña	Mediana	Grande
Responsabilidad en el cumplimiento de las funciones.	4.36	5.00	4.40	4.30	5.00	3.50	4.71	4.58
Disposición para emprender nuevos proyectos.	4.32	5.00	4.53	4.00	5.00	3.50	4.43	4.63
Interés por la autoformación y la superación profesional, humana e intelectual.	4.24	4.60	4.20	4.10	5.00	3.50	4.29	4.47
Iniciativa para proponer nuevas estrategias de desarrollo organizacional.	4.16	4.20	4.00	4.00	5.00	3.25	4.00	4.42
Hábito de reflexión sobre la importancia de los valores en las consecuencias de su ejercicio profesional.	4.00	4.60	4.20	3.90	4.20	3.00	4.00	4.37
Conciencia de servicio y cooperación en sus relaciones dentro del trabajo.	4.28	5.00	4.60	4.20	4.20	3.25	4.71	4.53
Actitud de autoreconocimiento y autocrítica.	4.16	4.20	4.07	3.90	5.00	3.00	3.86	4.53
Conducta regida por los principios de la eficacia, la eficiencia y la conducción responsable de la actividad.	4.28	5.00	4.40	4.10	5.00	3.25	4.57	4.58

TABLA 13. ANÁLISIS ANOVA DE LAS ACTITUDES DEL TSUA POR SECTOR, TIPO Y TAMAÑO DE LA EMPRESA

Actitudes del TSUA	Sector		Tipo		Tamaño	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Responsabilidad en el cumplimiento de las funciones.	2.583	0.121	1.580	0.227	2.112	0.143
Disposición para emprender nuevos proyectos.	1.947	0.176	1.152	0.333	1.331	0.283
Interés por la autoformación y la superación profesional, humana e intelectual.	0.999	0.328	1.398	0.267	0.963	0.396
Iniciativa para proponer nuevas estrategias de desarrollo organizacional.	0.214	0.648	1.502	0.243	1.681	0.207
Hábito de reflexión sobre la importancia de los valores en las consecuencias de su ejercicio profesional.	1.593	0.219	0.244	0.785	4.495	0.022*
Conciencia de servicio y cooperación en sus relaciones dentro del trabajo.	1.229	0.279	0.400	0.675	4.757	0.018*
Actitud de autoreconocimiento y autocrítica.	0.108	0.745	1.078	0.356	3.580	0.044*
Conducta regida por los principios de la eficacia, la eficiencia y la conducción responsable de la actividad.	2.944	0.099	1.526	0.238	2.913	0.074

* $p < 0.05$

TABLA 14. SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS DE LA PRUEBA POST HOC DE TUKEY PARA LAS ACTITUDES DEL TSUA POR TIPO Y TAMAÑO DE LA EMPRESA

Actitudes del TSUA	Subconjuntos Homogéneos	Tipo de empresa			Tamaño de la Empresa		
		Comercio	Servicios	Industria	Pequeña	Mediana	Grande
Hábito de reflexión sobre la importancia de los valores en las consecuencias de su ejercicio profesional	Subconjunto 1	3.90	4.20	4.20	3.00		
	Subconjunto 2					4.00	4.37
Conciencia de servicio y cooperación en sus relaciones dentro del trabajo	Subconjunto 1	4.20	4.20	4.60	3.25		
	Subconjunto 2					4.52	4.71
Actitud de autoreconocimiento y autocrítica	Subconjunto 1	3.90	4.07		3.00		
	Subconjunto 2			5.00		3.86	4.53

Se muestran las medias de los grupos de subconjuntos homogéneos.
Alfa = 0.05

3.6. Comentarios generales de los empleadores

A continuación se presentan las observaciones captadas de los empleadores mediante sus comentarios o sugerencias generales; los comentarios emitidos se agruparon en tres rubros: objetivo de la carrera de TSUA, perfil profesional y, comentarios generales. Para agrupar los comentarios se llevó a cabo un análisis de contenido, identificando las características relevantes de los mismos; esta información es de interés para orientar la toma de decisiones, mejorar el perfil profesional de los graduados y el programa educativo de TSUA a fin de responder a las exigencias del mercado laboral.

3.6.1. Objetivo de la carrera de técnico superior universitario en administración

Se encontró que los empleadores consideran que el objetivo principal que persigue el programa educativo de TSUA se cumple, sin embargo, afirman que dicho programa no debe limitar las capacidades de los alumnos solo al nivel de TSU⁶. Según los resultados de la evaluación del desempeño laboral de los egresados, los empleadores afirman que es indispensable que se trabaje para que las nuevas generaciones cuenten al egresar con las habilidades y conocimientos necesarios que les permita tener una mejor visión de los problemas de las empresas y así poder hacer frente a las exigencias y demandas que conlleva la profesión de administrador.

3.6.2. Perfil profesional del técnico superior universitario en administración

En cuanto a los comentarios para mejorar el perfil profesional del TSUA, los empleadores efectuaron recomendaciones en dos aspectos: 1) mencionan que la currícula debe incluir asignaturas o programas de calidad pues mediante éstas, se logrará incrementar los valores de los egresados tales como la responsabilidad, el respeto y el trabajo en equipo, convirtiéndolos en ejecutivos con un alto grado de calidad profesional; lo anterior reconociendo el hecho de que actualmente la práctica de los administradores demanda una orientación hacia los valores y la ética. 2) Puesto que la región se caracteriza por sus actividades turísticas, es necesario que en el perfil profesional se consideren algunos temas relativos a este tipo de actividades mediante módulos enfocados a las ventas, publicidad y mercadotecnia e, impulsar el aprendizaje de un segundo idioma (inglés), alcanzando cierto nivel de

⁶ Desde 1991 las UT's sólo ofertaron el nivel de TSU, sin embargo, dadas las exigencias de empleadores y egresados a partir de septiembre del 2009 se empezó a ofertar programas de licenciatura e ingeniería, dando continuidad al nivel de TSU.

dominio, lo anterior para que el TSUA esté bien preparado para incursionar con éxito en este tipo de empresas.

3.6.3. Comentarios generales

La mayoría de los empleadores sugieren que en la formación académica del TSUA se otorgue importancia a la combinación teoría-práctica, pues mediante ésta, se presenta a los alumnos un panorama real de la vida laboral. Para lograr lo anterior, recomiendan que el tiempo de capacitación mediante la estancia y estadía profesional sea más prolongado, pues esto le serviría al alumno como experiencia profesional y laboral otorgándole mayores posibilidades para ocupar plazas en diferentes áreas. Si bien es cierto que en la mayoría de los casos, los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para el desempeño de los puestos requeridos por la empresa, los empleadores afirman que es necesario trabajar para fomentar en las nuevas generaciones la iniciativa, la decisión y la responsabilidad para aplicar dichos conocimientos, pues generalmente siempre esperan que se les diga que hacer, sin atreverse a proponer.

4. CONCLUSIONES

Una vez efectuado el análisis e interpretación de las opiniones emitidas por los empleadores, fue posible dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo y llegar a las siguientes conclusiones:

En cuanto al *perfil profesional*, los resultados muestran que éste responde satisfactoriamente a las exigencias del mercado de trabajo pues se encontraron niveles altos de satisfacción entre los diversos tipos de empleadores por el cumplimiento del mismo, lo que se traduce en una adecuada pertinencia del plan de estudios. Sin embargo, se encontraron áreas en las cuales es necesario mejorar, pues algunos empleadores de pequeñas empresas presentaron un nivel medio de satisfacción al afirmar estar *parcialmente de acuerdo* con el perfil del TSUA (ver tabla 15); lo anterior sugiere la necesidad de efectuar un análisis acerca de las necesidades de este tipo de empleadores a fin de incluir en la currícula temas específicos para este tipo de empresas (Navarro, Lladó y Cruz, 2002).

En relación a los *Conocimientos*, según la opinión de los empleadores se encontró que aquellos que poseen y más aplican los egresados son el *empleo de paquetería informática para planear, administrar, controlar y evaluar recursos humanos, económicos, tecnológicos y materiales; integrarse mediante un liderazgo transformador y mantener un adecuado ambiente de trabajo y; establecer y aplicar sistemas y procedimientos administrativos*. No obstante, los empleadores consideran que los egresados deben mejorar sus conocimientos para *reclutar y desarrollar recursos humanos; diseñar y establecer sistemas de información y control e; identificar oportunidades de negocio y proponer planes y estrategias para aprovecharlas*. Existen diferencias significativas en el grado de conocimientos que aplican los graduados para la *organización y coordinación de los recursos técnicos, humanos, materiales y financieros*, mismos que aplican con mayor eficacia en las empresas medianas y grandes no así en el caso de las pequeñas empresas (ver tabla 15), por lo que sería conveniente indagar las causas de esta situación a fin de responder a las demandas de este sector de empleadores.

Funciones. Se identificó que los egresados llevan a cabo de manera eficaz cinco funciones básicas: *aplicar técnicas de calidad y productividad; apoyar en la integración de las comisiones mixtas; proponer sistemas de remuneración e incentivos al personal; proponer políticas y procedimientos para el sistema presupuestal y; aplicar técnicas de comunicación coadyuvando a un funcionamiento integral de la*

organización. Los empleadores dedicados al comercio y a la prestación de servicios afirmaron estar *parcialmente de acuerdo* en el grado de desarrollo de las funciones de los graduados, en contraste, los empleadores de las empresas medianas y grandes están *de acuerdo* con el desempeño de los graduados y, los de las empresas de tipo industrial afirman en su mayoría estar *totalmente de acuerdo* (ver tabla 15). Desde el punto de vista de los empleadores, existen deficiencias en algunas de las funciones que llevan a cabo los egresados pues éstos tienen una escasa *participación en la defensa de obligaciones fiscales de la empresa, mínima participación en la definición y coordinación de planes y estrategias de mercadotecnia, escaso apoyo en la planeación y administración de recursos financieros y, poca participación en formular y analizar proyectos de inversión.* Existen evidencias para concluir que los TSUA muestran mayor eficacia al ejercer sus funciones en empresas de tipo industrial, siendo menor en empresas comerciales y de servicios y, según el tamaño, se desempeñan mejor en las empresas medianas y grandes empresas y en menor medida en empresas pequeñas.

Habilidades. La actividad profesional del TSUA exige una alta habilidad de tipo interpersonal para poder *promover y adaptarse a las nuevas tecnologías, trabajar en equipo y, comunicarse correctamente en forma oral y escrita;* de igual manera, las habilidades administrativas que caracterizan su actividad son el *poder integrar y analizar la información para tomar decisiones y, aplicar creativa y críticamente los conocimientos adquiridos durante la universidad.* Los empleadores sugieren trabajar para que los graduados mejoren el aspecto de *investigar y diseñar cursos de acción para solucionar problemas.* En sus comentarios generales, los empleadores recalcan la urgencia de incluir *valores éticos y profesionales* y en algunos casos, el *dominio de un segundo idioma.* Según el *tipo* de empresa, se encontró que los empleadores dedicados a la industria son los más favorecidos por el conjunto de habilidades tanto administrativas como interpersonales que muestran los egresados en el desempeño de sus labores y, según el *tamaño* de la empresa, se concluye existe una diferencia muy marcada en la puesta en práctica de las habilidades administrativas e interpersonales del TSUA, favoreciendo a los empleadores de las medianas y grandes empresas (ver tabla 15).

En relación a las *actitudes,* los empleadores afirman que son cuatro las que caracterizan el perfil profesional del graduado: *responsabilidad para cumplir con sus funciones; disposición para emprender nuevos proyectos; conducta regida por principios de eficacia y eficiencia y; conciencia de servicio y cooperación en el desarrollo del trabajo.* Según el *tamaño* de la empresa, las evidencias muestran que existe una diferencia significativa en el grado de desarrollo de las actitudes, mismas que en la práctica están favoreciendo a los empleadores de las medianas y grandes empresas, tanto del sector público y privado (ver tabla 15).

TABLA 15. RESUMEN DEL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS EMPLEADORES POR EL DESEMPEÑO DE LOS GRADUADOS DE TSUA

Variables	Sector		Tipo de Empresa			Tamaño de la Empresa		
	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Servicios</i>	<i>Comercio</i>	<i>Industria</i>	<i>Pequeña</i>	<i>Mediana</i>	<i>Grande</i>
Perfil profesional	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo*	De acuerdo	De acuerdo
Conocimientos	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo*	De acuerdo	De acuerdo
Funciones	De acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo*	Parcialmente de acuerdo*	Totalmente de acuerdo**	Parcialmente de acuerdo*	De acuerdo	De acuerdo
Habilidades	De acuerdo	Totalmente de acuerdo**	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo**	Parcialmente de acuerdo*	De acuerdo	De acuerdo
Actitudes	De acuerdo	Totalmente de acuerdo**	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo**	Parcialmente de acuerdo*	De acuerdo	De acuerdo

* Bajo nivel de satisfacción

** Alto nivel de satisfacción

En resumen, si bien es cierto que el EOE muestra que el perfil profesional del TSUA contiene las competencias genéricas y técnicas que responden a las necesidades de los empleadores, todo apunta a que durante su formación profesional, a los egresados se les ha habilitado medianamente para atender las necesidades de las pequeñas empresas (Pariente, 2006); llama la atención el hecho de que en el mapa curricular no se incluya ninguna asignatura dirigida a este tipo de empresas (ver anexo 1). A fin de entender y explicar el bajo nivel de desempeño laboral de los egresados en las empresas pequeñas, sería conveniente efectuar una caracterización del trabajo que llevan a cabo en este tipo de empresas. Consideramos que para una comprensión más completa e integradora de la eficacia del programa de TSUA, es necesario efectuar un análisis utilizando y comparando la información obtenida a través de otros estudios como el Examen General de Egreso del Técnico Superior Universitario (EGETSU)⁷, el Estudio de Seguimiento de Egresados, Estudios de Trayectorias Laborales⁸, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la habilitación académica y profesional del docente, entre otros; pues cada uno de estos elementos inciden de una u otra manera en la formación profesional de los graduados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES. (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. México: ANUIES.
- Arnaz, J.A. (2001). *La planeación curricular. Cursos básicos para formación de profesores*. México: Trillas.
- Baena, G. (1999). *Calidad y Educación Superior. Los retos para el tercer milenio*. México: Ariel.
- Banco Mundial. (1995). *Prioridades y estrategias para la educación*. En Rafael, C. (Comp.): *Disyuntiva actual de la educación superior*. México: UNAM-Praxis.
- Banegas, I. y Blanco, E. (2005). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Beneitone P. y *et al* (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto.
- Cabrera D.K. y Gonzáles L.E. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Colombia: Ediciones Uninorte.
- Celis, J. y Gómez, V. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), pp. 1-16.
- CGUT. (2003). *Modelo de Evaluación de la Calidad. Subsistema de Universidades Tecnológicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- CGUTa. (2009). *Objetivos y Atributos de las Universidades Tecnológicas*. Recuperado el 11 de septiembre de 2009, <http://cgut.sep.gob.mx>

⁷ El EGETSU es un instrumento de evaluación externa de las carreras de TSU en las UT's que identifican los conocimientos y habilidades indispensables para ejercer una práctica profesional de buena calidad en todas las regiones geográficas del país, y proporcionan a las universidades parámetros y referencias para la mejora del proceso educativo.

⁸ Actualmente se está llevando a cabo un Estudio de Trayectorias Laborales de las primeras cuatro generaciones de TSUA que aportará información valiosa para evaluar la calidad del programa educativo desde otra perspectiva.