

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA GESTIÓN ESCOLAR

Jerónimo Jorge Cavalcante Silva

Doctor en calidad y procesos de innovación educativa
Universidad Autónoma de Barcelona

Colección: Didáctica e Innovación educativa
ISBN: 978-84-941394-3-7



Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/Santa Rosa, 15 - 03802 - ALCOY (ALICANTE)

info@3ciencias.com

Primera edición: Julio 2013

ISBN: **978-84-941394-3-7**

Depósito legal: **A 346-2013**

Registro: 201350244

Fecha Registro: 8 de Julio de 2013

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA GESTIÓN ESCOLAR

En escuelas de enseñanza secundaria públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz-España.

Las representaciones sociales, individuales o colectivas hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o deber ser. Mostramos que alguna cosa ausente se le añade y alguna cosa presente se modifica.

Serge Moscovici

Las representaciones sociales conciernen al conocimiento de sentido común que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con status de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y en las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.

Denise Jodelet

PRESENTACIÓN

Este libro, *Representaciones Sociales de los Docentes sobre la Gestión Escolar*, es resultado de mi investigación de Posdoctorado, realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, de la Universidad de Cádiz - UCA, España, cuya orientación estuvo a cargo del Profesor Doctor Víctor Amar Rodríguez.

La investigación fue desarrollada con el profesorado de secundaria de escuelas públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y de los docentes de centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz-España, cuyo objetivo fue diagnosticar las *percepciones de los docentes sobre la gestión escolar* de la *educación secundaria* en las siguientes categorías de análisis: Autonomía; Gestión cooperativa; Relaciones con el entorno social y cultural; Relaciones personales con profesorado, padres, madres y alumnado; Situación de la formación de los docentes; Trabajo en grupo y Consejo escolar.

Jeronimo Jorge Cavalcante Silva

Profesor Titular de la Universidad del Estado de Bahia-Brasil

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona-España

Email: jeronimo.silva@uca.es

AGRADECIMIENTOS

A Jussara Gomes de Araujo C. Silva, esposa, compañera y amiga, muy importante en los mis momentos difíciles y alegres del caminar de esta investigación tanto en Brasil como en Cádiz-España.

Al Dr. Víctor Amar Rodríguez, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz-UCA, España, por la orientación académica, la confianza, la acogida, la amistad y la disponibilidad constante que tuvo para conmigo.

Al Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, José María Mariscal Chicano y a la Directora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, Josefa Cuesta Fernández, por facilitar la posibilidad de desarrollar mis estudios de investigación.

Al profesorado de los centros de educación secundaria de Jacobina-Bahia-Brasil y de Cádiz-España, los cuales fueron imprescindibles para la concretización empírica de mi investigación. Así como a las becarias Jakeline Silva da Cruz y Silvia Guimarães Silva por el apoyo y reflexión constante sobre nuestro objeto de investigación en Jacobina-Bahia-Brasil.

A María Trinidad Gomila García y a Amparo Díaz Almeida por la revisión lingüística y ortográfica de este libro.

ÍNDICE

Capítulo 1: Introducción	9
---------------------------------------	----------

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 2: Sociedad del conocimiento y los sistemas educativos.....	12
---	-----------

2.1. Cambio de paradigmas.....	13
--------------------------------	----

2.2. Los cambios de paradigmas y los sistemas educativos.....	17
---	----

Capítulo 3: Implicaciones de los cambios de paradigmas para los equipos directivos de las escuelas	23
---	-----------

3.1. Las limitaciones del modelo estático de escuela y de su dirección	24
--	----

3.2. La transición de un modelo estático hacia a un paradigma dinámico.....	26
---	----

Capítulo 4: Dimensión político-económica en la relación público/privado.	32
--	-----------

4.1. Lo económico en la relación público y privado.....	33
---	----

4.2. Lo político en la relación público y privado.....	36
--	----

Capítulo 5: Público y privado en la gestión de la educación brasileña	39
--	-----------

5.1. Público y privado en el contexto de la tercera vía y el tercer sector	40
--	----

5.2. Reforma del Estado Brasileño y nuevas regulaciones entre lo público y lo privado ..	43
--	----

5.3. Las implicaciones de las nuevas regulaciones entre público y privado para la gestión de la educación brasileña.....	45
--	----

Capítulo 6: La gestión democrática de la educación en el contexto del mundo del trabajo y de la reforma del estado	48
---	-----------

6.1. Transformaciones en el mundo del trabajo y en la reforma del Estado provocan cambios en la gestión democrática de la educación.....	49
--	----

6.2. Gestión democrática en la educación a partir de 1990	52
---	----

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 7: Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar.....	57
--	-----------

7.1. Concepto de representaciones sociales.....	57
---	----

7.2. Los procedimientos metodológicos de la teoría de las representaciones sociales	61
--	----

7.3. Metodología de investigación de las representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar.....	64
--	----

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 8: Representaciones sociales del profesorado de jacobina-bahía-brasil sobre la gestión escolar	68
8.1. El contexto del profesorado entrevistado de las escuelas de educación secundaria.	68
8.2. Representaciones sociales del profesorado de educación secundaria sobre la gestión escolar	70
Capítulo 9: Representaciones sociales de los docentes de cádiz-españa sobre la gestión escolar	80
9.1. El contexto de los docentes entrevistados de los centros de educación secundaria .	81
9.2. Representaciones sociales de los docentes de educación secundaria sobre la gestión escolar	82
Capítulo 10: Consideraciones finales	93
Capítulo 11: Referencias	99

Capítulo 1: Introducción

A los hombres y a las mujeres del siglo XXI se nos exige flexibilidad, velocidad, capacidad crítica, escucha activa, autoconocimiento, reflexión y predisposición para los cambios en un tiempo y espacio cada vez más complejo. En este sentido, las informaciones para lo que queramos, están disponibles para que podamos construir los nuevos cambios. Pero esas informaciones no deben ser aprisionadas en la memoria como en otros tiempos, sino que es necesario aprender a captar de las informaciones su esencia, su sentido y su significado para que encontremos las respuestas a las necesidades de cada comunidad en su espacio y su tiempo social, político, económico, psicológico e ideológico.

Todo ese escenario es resultado de la crisis del capitalismo, en su proceso de acumulación de riquezas, a nivel mundial, nacional, regional y local, exigiendo de los procesos productivos y financieros nuevos paradigmas para la producción de bienes y servicios. En esta línea, las organizaciones públicas y privadas intentan superar una estructura vertical, cerrada y jerárquica para acercarse a una estructura más dinámica, horizontal, abierta, democrática, que dé prioridad al trabajo de grupo y destaque la importancia de cada miembro en el proceso productivo. A su vez, desde la financiación de proyectos se quiere conocer antes del mismo, el equipo que lo ejecutará, es decir, verificar que el equipo es coherente, flexible, abierto al diálogo, dinámico, negociador, intuitivo, creativo, con respuestas rápidas y con acciones concretas.

En el ámbito educativo, en la educación secundaria, se requieren algunas condiciones imprescindibles: por un lado, una escuela ciudadana, de gestión democrática, con autonomía, que fomente la formación continua y que posibilite habilidades y competencias para un nuevo ser humano. Pero por otro lado, esos requisitos son fundamentales para que el proceso de la enseñanza y aprendizaje en los centros educativos públicos, privados y concertados, sean capaces de formar un alumnado crítico, reflexivo, participativo, constructor de conocimiento, ciudadano de su tiempo, sujeto de su historia, que consiga convivir con certezas y con incertidumbres. Además el nuevo alumnado debe saber desenvolverse en un mercado de trabajo cada vez más exigente e incierto, así como comprender el mundo y la sociedad de la que forma parte.

Ante a estas exigencias requeridas en educación secundaria, los equipos directivos y los docentes de los centros necesitan revisar sus procedimientos organizativos, administrativos, financieros y político- pedagógicos. Pero ¿cómo podemos diagnosticar si realmente la gestión educativa está cambiando sus paradigmas?.

Para comprender este fenómeno hemos dialogado con teóricos que aportan contribuciones sobre la gestión escolar y hemos escuchado las opiniones de los docentes sobre sus *representaciones sociales* en torno a esta temática. Los resultados son presentados en este libro y se organizan de acuerdo a la siguiente estructura:

En el primer capítulo hacemos un diálogo con autores (as) que nos explican lo que significa el cambio de paradigmas en la *Sociedad del Conocimiento*, verificando las exigencias de esas transformaciones para los sistemas educativos.

En la construcción del segundo capítulo buscamos aportaciones que nos revelasen las implicaciones que los cambios de paradigmas traen para los equipos directivos de los centros educativos.

Ya en el tercer capítulo presentamos referencias marxistas, las cuales no descartan la importancia de los cambios de paradigmas en esta nueva *Sociedad del Conocimiento*, pero hacen un análisis crítico de esas transformaciones, afirmando que la sociedad continúa siendo capitalista, con desigualdades sociales y con un Estado limitado en su actuación. Además este capítulo argumenta la imposibilidad de lograr una educación de calidad para todos, al presentar que la dimensión político-económica está presente en la relación público-privado.

El cuarto capítulo teoriza sobre lo que es público y lo que es privado en la coyuntura de la redefinición del papel del Estado y de la reestructuración del modo de producción capitalista a nivel mundial. Este capítulo presenta también los reflejos en la reforma del gobierno brasileño, al establecer nuevas regulaciones entre lo público y lo privado y con implicaciones en la gestión de la educación.

En el capítulo cinco profundizamos sobre la temática del capítulo anterior donde argumentamos que las transformaciones en el mundo del trabajo provocaron reformas en el Estado brasileño, así como cambios en la gestión democrática de la educación a partir de 1990.

Se desarrolla en el sexto capítulo la metodología de investigación que utilizamos para la obtención de los resultados de nuestro estudio: *Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar, en las escuelas secundarias públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y en los centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz España*.

Con la ayuda, entre otros, de Moscovici (1976, 1981), Abric (2001) y Jodelet (1986), en este capítulo sexto, conceptuamos las representaciones sociales y sus procedimientos metodológicos para después presentar nuestro método de investigación, la muestra, los instrumentos para obtener los datos y cómo hicimos el tratamiento de las informaciones, siguiendo el análisis de contenido de Bardin (1979).

El séptimo capítulo es el resultado de las entrevistas realizadas con el profesorado de escuelas públicas y de escuelas privadas de la enseñanza secundaria de Jacobina-Bahia-Brasil. Presentamos inicialmente el contexto de los entrevistados y a continuación hacemos un análisis de las *representaciones sociales* de estos docentes de acuerdo a sus *percepciones* sobre la gestión escolar en los siguientes aspectos: autonomía, gestión cooperativa, relaciones con el entorno social y cultural, relaciones personales en la comunidad de la escuela, formación continua, trabajo de grupo y Consejo Escolar.

A su vez, el octavo capítulo es el resultado de las entrevistas con los docentes de educación secundaria de centros públicos y concertados de Cádiz-España. Aquí incluimos el análisis de las *representaciones sociales* de este profesorado sobre la gestión escolar en los mismos aspectos trabajados en el capítulo anterior.

En la conclusión hacemos una breve reflexión de la necesidad de lograr transformaciones en los centros de educación secundaria, tanto en Brasil como en España, ante los cambios de paradigmas de la *Sociedad del Conocimiento*. Destacamos las implicaciones y límites que esos cambios traerían para los centros educativos, los cuales precisan evolucionar de un paradigma estático a un paradigma más dinámico.

Por último, presentamos la síntesis de los resultados de nuestra investigación en lo que concierne a las *Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar en escuelas de enseñanza secundaria públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz-España*, verificando que los centros de educación secundaria tienen un gran camino a seguir para concretar los cambios de estos paradigmas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 2: Sociedad del conocimiento y los sistemas educativos

Actualmente vivimos en momentos de continuos cambios. La globalización económica, política, social y cultural nos exige un desarrollo profesional y personal a lo largo de nuestra vida y una gran capacidad de flexibilidad para una mayor adaptación a dichos cambios.

La organización escolar, pública o privada, como unidad de cambio, debe adaptarse a las modificaciones exteriores y los significados que le son atribuidos en el interior de la cultura organizativa. Esta organización escolar tiene un largo camino que seguir según las transformaciones en los procesos y contenidos del trabajo para adecuarse a las exigencias de la ciudadanía y de la democracia, en una época de transición de paradigmas y de fuerte relativismo cultural y moral.

Dentro de esa perspectiva pretendemos, en este primer capítulo, reflexionar acerca de las transformaciones que han atravesado los sistemas educativos y, en consecuencia, los objetivos y funciones de la escuela en una economía en que la innovación y la nueva valorización del conocimiento se transformarán en los motores nucleares del crecimiento, del desarrollo y de la competencia.

Pero no hay que olvidar, jamás, el aspecto problemático que involucra el concepto de la *Sociedad del conocimiento* puesto que la distribución desigual del conocimiento es una de las características de la sociedad de clases. Eso significa que el análisis de este concepto precisa tener en consideración los procesos de exclusión social y distribución desigual de los bienes materiales y del conocimiento.

2.1. Cambio de paradigmas

Hoy las transformaciones son comparativamente más rápidas, menos previsibles y, por ello, con efectos menos controlables. Sin embargo, la trayectoria de las sociedades es por definición, cambio. Las personas y las organizaciones se enfrentan con la necesidad de aprendizajes permanentes a lo largo de toda la vida. Creemos que los sistemas escolares, públicos y privados, del siglo XXI, han de revisar profundamente su propuesta educativa, su currículo y su estilo de gestión.

Los profundos y acelerados cambios científicos, tecnológicos, políticos, sociales y demográficos, que se produjeron en el siglo XX y en la primera década del siglo XXI, introdujeron modificaciones coyunturales y estructurales en todos los niveles institucionales (familia, escuela, empresas y gobierno), acarreado grandes desafíos a todos los sectores de la sociedad.

Vivimos en una economía del conocimiento, en una sociedad del conocimiento. Las economías del conocimiento son estimuladas y dirigidas por la creatividad y la inventiva. Las escuelas de la sociedad del conocimiento tienen que crear estas cualidades, si no, su gente y sus naciones se quedarán atrás.¹

Efectivamente se asiste a significativos cambios de paradigmas que, de algún modo, hacen cuestionar principios ideológicos y sociales dogmáticamente aceptables desde hace mucho tiempo. Nuestro espacio de referencia es invadido, progresivamente, por otras certezas más efímeras que las primeras, viviéndose en una civilización de la rapidez, y en un tiempo cada vez más circunstancial. Parece que nunca tenemos tiempo suficiente, aunque tenemos todas las condiciones necesarias para disfrutar del tiempo.

Actualmente la informática y los medios de comunicación (redes sociales) han cambiado radicalmente la forma en cómo las personas ocupan su tiempo libre y de ocio. Para algunos estas tecnologías ayudan a tener tiempo libre para otras actividades (estar con la familia y con los amigos por ejemplo). Pero para otros, el contacto y la utilización de la máquina constituyen una verdadera obsesión, ocupando todo su tiempo.

La década de los 80 fue la de la calidad; la del 90 fue de la reorganización; y la de la primera década de 2000 será la de la velocidad. Este cambio dará lugar a algo extremadamente evidente: el flujo de la información digital.²

Esta es una de las profecías de Gates. Para el padre de la Microsoft, el ordenador es el utensilio de comunicación que está cambiando nuestro modo de vida con un impacto extraordinario en el siglo XXI mucho mayor que cualquier cambio que la humanidad haya conocido. Gates afirma

¹ HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona. Octaedro, p. 9.

²GATES, B. (1999). Cómo administrar la información. *Executive Digest*, 5 (55), p. 120-124.

que el desarrollo de las tecnologías informáticas permite una existencia más democrática, más abierta y enriquecedora.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, permiten una libre y rápida circulación de imágenes y palabras (y una consecuente disolución de las fronteras) y van cambiando profundamente nuestras acciones cotidianas (el modo de aprender, de trabajar, de comprar y de ocio), transformando seriamente las relaciones internacionales e interpersonales. Las informaciones y los conocimientos más actuales pueden ser puestos a disposición de todo el mundo en tiempo real, siendo posible un inmediato diálogo e intercambio de puntos de vista entre los ciudadanos de los cinco continentes.

No podemos dejar de lado que numerosas poblaciones viven distantes a esa evolución. En la era de la comunicación (diríamos conversación) universal y virtual, experimentamos también el desafío de la convivencia entre culturas diversas. ¿Seremos capaces de vivir juntos en esta “aldea cada vez más global”, siendo que a veces no conseguimos percibir, tolerar y comunicarnos con nuestro vecino o compañero de trabajo?

Mari³ destaca que el ideario de la *Sociedad del conocimiento* contribuye a legitimar la hegemonía política de los países centrales sobre los periféricos por el hecho de implementar reformas que afectan los derechos sociales, demostrando la intervención del capital sobre el trabajo. De acuerdo con este análisis, la promesa de la *Sociedad del conocimiento* de desarrollo económico y equidad social es irrealizable en los países económicamente menos desarrollados por cuenta de las contradicciones inherentes al modo capitalista de producción.

De esa forma el neoliberalismo, globalización, nuevas tecnologías, sociedad de la información, *sociedad del conocimiento*, enseñanza pública o enseñanza privada, y tantos otros términos, no pueden desconocer que vivimos en el poder del capitalismo, donde las diferencias de los países ricos y pobres son cada vez mayores y en las regiones de cada nación existen desigualdades entre las diversas clases sociales. Por tanto, la apropiación de los avances sociales, políticos, económicos, culturales, educacionales, científicos y tecnológicos son también desiguales.

Los cambios de paradigmas se descubren en la creciente interdependencia planetaria (en los más diversos dominios), en la nueva cartografía mundial establecida por la globalización (en el ámbito político, económico, social, científico, educativo y cultural), en la flexibilización creciente de las economías y, consecuentemente, en la competitividad generalizada. Cambios que incluyen a la humanidad en un complejo proceso de transición para el que se encuentra mal preparada.

La tecnología contribuye a la modificación del mundo, pero el hombre es el único responsable por el momento de la dirección de ese cambio. De hecho, las ventajas competitivas más sustentables y duraderas son aquellas que tienen como base las personas, en sus competencias y en su capacidad de adaptarse para crear sinergias (utilización global de recursos comunes existentes en las diferentes organizaciones, para conseguir resultados con más eficiencia y calidad) y generar cambios fundamentales.

³MARI, C. L. de. (2006). *Sociedade do conhecimento e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

No obstante, hoy en día, los cambios obligan a que las organizaciones funcionen de una forma cada vez más rápida, flexible y descentralizada. Significa que la estructura jerárquica y funcional actual (de naturaleza burocrática), que caracteriza muchas de nuestras organizaciones, tendrá que cambiar progresivamente a un modelo más horizontal de modo que facilite: la comunicación; las capacidades individuales y colectivas; favorezca el trabajo en equipo y la cooperación; desarrolle y motive, de forma permanente y continua, y acelere los procesos de decisión por consenso.

Las transformaciones del trabajo en cadena, la reducción de las actividades basadas en el esfuerzo físico, el incremento del trabajo en equipo, del trabajo a distancia, del teletrabajo y de la mayor flexibilidad y movilidad de las carreras profesionales, son algunas modificaciones que se presentan en la actividad laboral y en su contexto, que hacen pronosticar una necesidad creciente de ‘trabajadores del conocimiento’, capaces de integrar la información y elaborarla, consiguiendo así nuevos ‘productos mentales’, exigidos por las empresas.⁴

En consecuencia y con el objetivo de responder a los desafíos de la competitividad inherente a la internacionalización de los procesos económicos, las organizaciones procuran integrar un capital humano capaz de: trabajar en equipo, resolver problemas, estar en constante actualización desarrollando competencias y ser suficientemente flexible desde el punto de vista de las capacitaciones y de las disponibilidades para aprender y para cambiar. En esta alteración de paradigma, la *adaptabilidad*, la *flexibilidad* y la *educación permanente* pasan a ser fundamentales.

El siglo XXI nos permite prever un nuevo orden mundial sustentada en la trilogía “*sociedad del riesgo, sociedad activa y sociedad educativa*”⁵; trilogía que apela nítidamente a la imprescindible intervención del hombre en el diseño de la cartografía de los tiempos que se aproximan.

El primer presupuesto apuesta por la importancia de la capacidad de iniciativa, de desafío y de responsabilidad de cada ciudadano en la construcción de su proyecto de vida y de su comunidad como necesidad de flexibilización y de automatización de las formas de trabajo.

El segundo presupuesto describe la necesidad de que todos hagamos algo para ayudar a la sociedad. Sin embargo, la sociedad de riesgo y la sociedad activa solo adquirirán sentido y viabilidad en un contexto de capitalización de cultura (tercer presupuesto) de los individuos, es decir, el orden mundial tiene que ser mayormente gestionado por la civilización del

⁴ PEIRÓ, J. M. (1998). La Psicología del Trabajo y de las organizaciones ante las transformaciones en el mundo del trabajo: Retos y perspectivas. In A. Duarte & J. Valentim (Orgs.), *Psicologia e Sociedade (Ciclo de Conferências)* (p. 169). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

⁵CARNEIRO, R. (1996). A evolução da economia e do emprego – novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, & G. Landsheere, *A educação do futuro. O futuro da educação* (p. 37-62). Porto: Edições ASA.

conocimiento, registrándose una diferencia crucial entre la economía del conocimiento y las anteriores.

Después de la civilización agrícola y de la industrial nace la civilización del conocimiento, donde la propiedad y la gestión de la información parecen ser los bienes fundamentales. En las economías industriales la riqueza era medida por la propiedad de máquinas productivas, en cambio en el nuevo sistema acelerado, la creación de riqueza depende cada vez más de la comunicación, de la información y del conocimiento.

La sociedad del futuro estará definitivamente basada en el conocimiento, siendo imprescindible la inversión realizada por cada ciudadano en su proceso educativo, cuyos contenidos y dinámica determinaran, con certeza, la diferencia de ese futuro. Como conclusión, la evolución científica y tecnológica, designada en el dominio de la información y de la cibernética, “vienen a liberar al hombre de las tareas más rutinarias, creando así espacio para el desarrollo de sus procesos mentales superiores – el análisis, la síntesis y la creatividad”.⁶

Pero la diseminación de la *Sociedad del conocimiento* como constructo teórico explicativo de los cambios en la sociedad, expresa un carácter ideológico que legitima la lógica del capital, pues no desvela las contradicciones del modo de producción capitalista. Para Ferreti⁷ el uso de la expresión *Sociedad del conocimiento* “...homogeneiza las sociedades heterogéneas, sea del punto de vista económico (aunque regidas por el modo de producción capitalista), sea del punto de vista social y cultural”.

Una vez que el grado de complejidad e imprevistos de las sociedades actuales es demasiado elevado para que las entidades (gobierno, empresas, servicios o escuelas) puedan aspirar a aprender en su totalidad, precisamos, en el siglo XXI, de seres humanos capaces: de trabajar en contextos marcadamente cambiables, de decidir, de participar, de innovar, de crear, pero también de ejecutar la búsqueda de una conjugación entre el conocimiento imaginativo y la acción. Todos tenemos que ser más responsables de nuestro destino (personal, familiar, profesional y cívico) procurando la construcción de nuevos caminos.

Tales desafíos presuponen una educación de calidad que posibilite pensar sobre el cambio, interrogar, reflexionar y extrapolar cuestiones acerca de informaciones, conocimientos y desafíos. Pero esta educación de calidad debe posibilitar también desenvolverse como unidad que establezca redes de interacción con los otros, en el ámbito social, emocional y de comunicación. Una actitud reflexiva de la inteligencia en relación con los hechos de la civilización y de la vida, parece ser la clave para la reconstrucción de una cultura general y para el desarrollo de una visión prospectiva frente a nuevos desafíos.

⁶ LANDSHEERE, G. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e aos novos desafios colocados aos sistemas educativos. In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, y G. Landsheere, *A Educação do futuro. O futuro da educação*. Porto (PORTUGAL): Edições Asa, p.84.

⁷ FERRETI, C. J. (2008). Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.135, p. 644.

2.2. Los cambios de paradigmas y los sistemas educativos

En la opinión de Santos:

En términos de periodos históricos, vivimos en una época de transición del paradigma de la 'ciencia moderna', que muchos epistemólogos caracterizan por una ruptura epistemológica de la ciencia con el saber común, para un paradigma emergente que sociólogos contemporáneos denominan de 'ciencia posmoderna'.⁸

Las diferencias más significativas entre esas dos formas, prácticamente, contrarias a la lectura de la realidad, se encuentran sistematizadas a continuación⁹:

MODERNISMO	POSMODERNISMO
Paradigma de la racionalidad científica	Pluricultural
Universalismo	Particularismo y Relativismo
Unireferencial (univinculada)	Plurireferencial (multi o desvinculado)
Significado simbólico	Realidad simulada, virtual
Yo intelectual	Yo emocional
Organización maniqueísta de valores	Crisis de valores
Seguridad en las certezas	Incertidumbre y caos

No obstante, la perspectiva del tiempo actual como posmoderno no es consensual. Por ejemplo, Touraine prefiere hablar de una "nueva modernidad", considerando que:

No vivimos enteramente en una situación posmoderna, de disociación completa del sistema y del actor, sino que vivimos también en un porcentaje semejante, en una sociedad posindustrial que yo prefiero llamar programada, definida por la importancia central de las industrias culturales (cuidados médicos, educación, información) donde un conflicto central opone los aparatos de producción cultural a la defensa del sujeto personal. Esa sociedad posindustrial constituye un campo de acción cultural y social construido más fuertemente todavía de lo que lo estuvo la sociedad industrial hoy en declive.¹⁰

⁸ SANTOS, M. E. V. (1999). *Desafíos pedagógicos para o século XXI: Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 154.

⁹ SANTOS, M. E. V. (1999), obra citada, p.48.

¹⁰ TOURAINE, A. (1993). *Crítica de la modernidade*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy. Ensayo, p. 18-19.

En el ámbito de los sistemas educativos, tanto públicos como privados, el cambio de paradigma pasa por un compromiso de la transformación cualitativa de la educación (después de la cuantitativa, traducida en la oferta de la enseñanza para todos), por la construcción de una sociedad de aprendizaje (más que de instrucción y enseñanza), extensible no solamente a los elementos de la comunidad de la escuela, sino también a su entorno social y cultural.

Los nuevos paradigmas exigen que el aprendizaje sea un proceso de construcción del conocimiento, de apropiación personal y estructuración significativa de información, implicando a cada sujeto en su todo. En esta dirección la educación tenderá a no ser un privilegio para algunos, para ser un recurso al que todo el mundo tiene derecho a lo largo de la vida.

Duarte¹¹ considera que la *Sociedad del conocimiento* es una ideología producida por el capitalismo y su función ideológica es desmovilizar las críticas radicales al capitalismo. La gran importancia atribuida al conocimiento como determinante en el desarrollo de la sociedad revela su carácter ideológico en la medida en que oculta las contradicciones inherentes al modo de producción capitalista.

A partir de un análisis marxista¹², es posible afirmar que el argumento de que el acceso al poder económico se dá por la adquisición del conocimiento es inadecuado. El presupuesto de que existe la contradicción entre capital y trabajo en la sociedad capitalista es desconsiderado, encubriendo las diferencias de clases sociales. Existe un fetichismo hacia la tecnología, pues hoy la sociedad capitalista invierte la balanza de las relaciones a favor de lo material, dando protagonismo a relaciones sociales basadas en lo material. La idea de que la educación posibilita el acceso al poder económico es una tergiversación de la realidad que precisa ser cuestionada.

De acuerdo con el documento para la UNESCO¹³ de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, los grandes desafíos de los sistemas educativos se concentran en torno a cuatro grandes pilares: “*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*”.

¹¹DUARTE, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

¹² MASSON, Gisele y MAINARDES, Jefferson (2011). A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *Currículo sem Fronteiras*, Paraná, v.11, n.2, p.70-85, Jul/Dez.

¹³DELORS, J. et. al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Porto (PORTUGAL): Edições Asa.

Aprender a conocer

En una sociedad en que los conocimientos son superados por nuevos conocimientos de forma acelerada, lo que importa es formar a un alumnado autónomo, con estrategias cognitivas y meta cognitivas para aprender y enfrentarse a situaciones nuevas.

El acceso al conocimiento permite al ser humano situarse en el mundo en que vive, tomando conciencia de que lo comprende y en el que puede intervenir activamente, ayudando a percibir los referentes que le permiten interpretar el dinamismo de las transformaciones.

Frente a la naturaleza eminentemente provisional de los contenidos y de los datos, interesa que los equipos directivos, en la dirección de los procesos educativos, asuman y motiven un proyecto educativo con metodologías de acceso al saber, es decir, con instrumentos de comprensión que permitan al sujeto la (re) construcción y la (re) organización de los conocimientos e informaciones, de forma que el individuo sea el principal responsable de la gestión de su propio recurso de aprendizaje.

Aprender a hacer

La relación con las materias y la técnica debe ser completada con las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios de la gestión de las escuelas exige cualidades humanas que las formaciones tradicionales no contemplan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables entre personas, sea en relación con el proceso administrativo o con los procesos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza y aprendizaje.

Para poder desenvolver convenientemente el papel de ciudadano, a propósito del mundo del trabajo, el individuo necesita desarrollar competencias técnico funcionales imprescindibles para una formación profesional, capaz de ajustarse a la movilidad y versatilidad exigida por el mercado de trabajo. *Aprender a hacer* sobrepasa la perspectiva meramente técnica de formación para integrar cualidades como la capacidad de comunicar, de trabajar en equipo, de gestionar conflictos y de tomar decisiones en consenso, apelando a la competencia personal de ciudadano para un desarrollo profesional saludable y gratificante.

A la dimensión informativa del conocimiento es necesario añadir los componentes interpretativo y relacional. El interpretativo permite el traspaso de los conocimientos descriptivos a los de procedimientos, y el relacional valoriza la componente interpersonal del desarrollo, tan necesario para aprender a *vivir juntos*.

Aprender a vivir juntos

La globalización de la economía, a la par que la revitalización de las identidades locales y regionales, nos obliga a aprender a convivir con una pluralidad fluctuante de creencias, valores, actitudes y expectativas que se enfrentan a la estabilidad y a la resistencia de nuestras bases de conocimiento que se vuelven irremediabilmente transitorias.

Saber convivir con la diversidad y la pluralidad implica un espíritu de búsqueda, de tolerancia (con los puntos de vista y modo de vivir diferentes del nuestro), pero esencialmente, de

intercambio, de colaboración y de cooperación, tomando conciencia de la interdependencia planetaria y de que seamos capaces de trabajar con objetivos comunes.

Aprender a compartir en esta “aldea cada vez más global”, sin perder la identidad cultural, social, comunitaria e individual, parece ser un requisito fundamental para una utilización adecuada de los conocimientos y recursos de los procesos educativos.

Aprender a Ser

Los paradigmas organizadores de las sociedades actuales exigen la estructuración de las competencias cognitivas, técnicas y relacionales (indisociablemente ligadas a las emocionales) para cada individuo, que aprenderá (o querrá aprender) a convivir de manera conveniente con el cambio, procurando darle un sentido e integrarlo en su proyecto personal y profesional, de forma que pueda responder adecuadamente a las exigencias de un nuevo saber impuesto por la contemporaneidad. Con todo esto, cada vez se apela más a la capacidad de autonomía, de implicación y de responsabilidad personal, así como por una buena gestión de las emociones

Es importante que el equipo directivo de una escuela y toda la comunidad educativa desarrollen competencias como la empatía y la capacidad de interpretar la naturaleza de las situaciones sociales y sentimientos de los otros. Recordemos que la enseñanza y la educación son procesos afectivos que presuponen una red de interacciones con múltiples y diversificados elementos sociales en la cual se expresa y se vivencian muchas emociones.

Es necesario incluir las emociones y los sentimientos en la concepción de la mente. Los sentimientos son indispensables para la toma de decisiones racionales, ellos apuntan a la dirección correcta. Lo que se pretende no es dispensar la emoción y poner la razón en su lugar, sino encontrar un equilibrio inteligente entre las dos.

Los cuatros pilares anteriormente enunciados orientaran la redefinición de los sistemas educativos, procurando ayudar al individuo en la construcción de procesos dialécticos que le permitan encontrar su equilibrio (en las sucesivas inestabilidades de sus vivencias) y en el desarrollo de las capacidades para su realización plena como persona de acuerdo con la lógica y las consecuencias personales y sociales inherentes a una *educación a lo largo de toda la vida*. Este concepto, para los autores del documento para la UNESCO, de la *Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*, sobrepasa la distinción tradicional entre formación inicial y formación continua.

(...) parece imponerse cada vez más, dadas las ventajas que ofrece en materia de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio. (...) Es que, con las necesarias adaptaciones relacionadas con las alteraciones de la vida profesional, ella debe ser encarada como una construcción continua de la persona humana, de sus conocimientos y vocaciones, de su capacidad de discernir y de actuar. Debe llevar a cada uno a tomar conciencia de sí mismo y del medio ambiente que le rodea, y a desempeñar el papel social que le corresponde como trabajador y ciudadano.¹⁴

¹⁴DELORS, J. et. al. (1996), obra citada, p.17.

Este concepto de educación a lo largo de toda la vida presupone que el aprendizaje y el desarrollo de competencias ocurren en cualquier circunstancia y ocasión ofrecidas por la sociedad, como proceso de experiencia. Es decir, en esta dirección, la educación es algo más que actualización o reciclaje, es esencialmente un proceso de desarrollo, a partir del interior del sujeto, construido en cualquier situación de su contexto de vivencias. De esta manera, la permeabilidad y la capacidad de integración de los cambios y de los nuevos aprendizajes parecen ser condiciones indispensables para una educación a lo largo de la vida.

La era llamada “posmoderna”, exige cada vez más ciudadanos cualificados, personal y profesionalmente, siendo fundamental inversiones en el capital humano. Antes, las propuestas de cambios eran en el ámbito de los procesos, mientras que ahora, las personas son en sí mismas el recurso más valioso de las organizaciones.

La necesidad imprescindible de un aprendizaje a lo largo del transcurso de la vida y el desafío de buscar, tratar y utilizar las diversas informaciones (originarias de múltiples fuentes de conocimiento) conducen, inevitablemente, a las personas y a las organizaciones a un cuestionamiento y levantamiento de problemas casi diarios. Las opciones y las decisiones individuales e institucionales deben ser tomadas en un espacio de tiempo cada vez más corto y casi digital, apelando a un fuerte empeño reflexivo y crítico por parte del ciudadano y a una creciente flexibilidad, sea a escala individual o sea en el ámbito colectivo.

Las escuelas como instituciones crecientemente heterogéneas y complejas en sus funciones sociales, necesitan educar y formar continuamente su actual fuerza de trabajo, proporcionando condiciones que logren conducir a un aprendizaje autónomo, individualizado y especialmente de colaboración. Por tanto, cada sujeto será constructor de su propio conocimiento, ayudado en esa tarea por el profesorado, padres, madres y otros agentes activos en la tarea de enseñanza-aprendizaje. Como afirma Paulo Freire: *“ninguno educa a ninguno, mas todos nosotros somos auto educados en nuestras diversas relaciones”*.

Entonces, en una *Sociedad del conocimiento* y que exige una educación a lo largo de toda la vida, ¿qué debe enseñar la escuela?

Numerosas interrogaciones emergen acerca de su función. Algunos dicen que es el conjunto de conocimientos esenciales que la escuela debe enseñar, pues en las nuevas dinámicas pedagógicas muchos alumnos no están aprendiendo. *“La incertidumbre moral y científica”* reduce la confianza en las certezas de los hechos de aquello que se enseña y disminuye la dependencia con métodos considerados como *“los mejores”* y *“científicamente comprobados”*.¹⁵

En un contexto de fuerte relativismo cultural y moral, se espera que las escuelas sean espacios de aprendizaje de ciudadanía, de democracia y de combate a la exclusión social. Se espera también que los centros educativos sean organizaciones eficientes, eficaces y responsables con la comunidad donde están ubicadas y que ayuden a responder a los requisitos de la

¹⁵ HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. (O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna)*. Lisboa: Mc Graw – Hill de Portugal, p. 93.

sociedad de la información, de la nueva valorización del conocimiento y de la capacidad de innovación.

En suma, a la escuela se le exige el desempeño de nuevas y complejas funciones pedagógicas y sociales, estableciéndose expectativas exageradas delante de un subsistema que presenta algunas dificultades en responder con eficacia y cualidad.

Las escuelas continúan siendo instituciones modernas (y, en ciertos casos, hasta pre modernas), que son obligadas a operar en un mundo posmoderno complejo (...) La naturaleza anacrónica de la escuela es cada vez más evidente. Esta disparidad define en gran parte la crisis contemporánea de la escolarización y de la enseñanza”.¹⁶

Parece insensato continuar ignorando las necesidades y exigencias de la flexibilidad en la economía pos-industrial, sujetándose a estructuras departamentales y a áreas disciplinares compartimentadas que se ajustaban mejor a contextos de “instrucción”. Los sistemas escolares como fuentes centrales y bloqueadas de información y conocimiento, están definitivamente superados.

No podemos en ningún momento descontextualizar la macro estructura en la que los sistemas educativos están inscritos. En cada momento histórico, político, social, económico y cultural, la gestión de la escuela pública y la gestión de la escuela privada coexisten con las necesidades de las exigencias del proceso de producción del capital. En Brasil hubo momentos en los años 60 en que el mercado no tenía interés en actuar en el ámbito de la escuela básica y la gestión de la escuela pública era de excelente calidad. Hoy las reivindicaciones que se hacen a las escuelas olvidan la micro especificidad de cada una involucradas en el sistema de producción neoliberal y global (que es local, regional, nacional e internacional).

Se desconoce que la *Sociedad del conocimiento*, con cambios de paradigmas y exigencias a los sistemas educativos, está ideológicamente vinculada a la estructura de una sociedad de clases. La incorporación de nuevas tecnologías en el contexto de un modo de producción capitalista, con el objetivo de aumentar la acumulación de capital, necesita que los trabajadores adquieran determinadas informaciones que contribuyan en este proceso. Lo que importa en la “*economía del conocimiento*”¹⁷ es garantizar acceso más facilitado al tipo de conocimiento considerado útil para el aumento de la competición nacional e internacional. Ahora, las implicaciones que esos cambios de paradigmas van exigir de los equipos directivos, de las escuelas, es lo que veremos en el próximo capítulo.

¹⁶HARGREAVES, A. (1998), obra citada, p. 27.

¹⁷MASSON, Gisele y MAINARDES, obra citada.

Capítulo 3: Implicaciones de los cambios de paradigmas para los equipos directivos de las escuelas

Tras lo presentado en el apartado anterior, se entiende que las escuelas y, consecuentemente sus equipos directivos, tanto de las escuelas públicas, como de las escuelas privadas, se sienten cada vez más afectados por las exigencias inherentes a las amplias y profundas transformaciones en la vida económica y organizacional del mundo actual, con influencias en el acceso, estructuración e impacto del conocimiento y de la información.

Son demandados cambios urgentes en la escuela, a fin de que se garantice la formación competente de su alumnado, de modo que sean capaces de enfrentarse creativamente, y con espíritu crítico, a los problemas cada vez más complejos de la sociedad. La educación, en el contexto escolar, se vuelve compleja, exige grandes esfuerzos, más organización del trabajo educativo, así como participación de la comunidad en la realización de este proyecto.

Para que ello pueda ser efectivo, ya no basta con la preparación del alumnado a niveles más elevados de escolaridad, lo que se precisa es aprender a comprender la vida, a sí mismo y a la sociedad, como condición para acciones futuras competentes en la práctica de la ciudadanía. El ambiente escolar como un todo debe ofrecerle esta experiencia.

Por consiguiente, la educación, por su complejidad y creciente ampliación, ya no es vista como responsabilidad exclusiva de la escuela. La propia sociedad, si bien muchas veces no tenga bien claro qué tipo de educación necesitan sus jóvenes, ya no es indiferente a lo que sucede en los establecimientos de enseñanza. Exige que la escuela sea competente y demuestre al público esa competencia, con buenos resultados de aprendizaje para sus alumnos y buen uso de sus recursos. La sociedad también empieza a disponerse para contribuir en la realización de este proceso, así como a decidir sobre el mismo.

Son muchos los ejemplos de asociaciones existentes en el contexto nacional brasileño, además de, organizaciones no gubernamentales y empresas, que se implican de alguna manera en la vida de los centros educativos. También destacamos el buen funcionamiento de Asociaciones de Padres, Madres y Profesores. Todo ese movimiento altera el sentido y concepción de educación, de escuela y la relación escuela-sociedad. Estos aspectos conllevan un esfuerzo especial de la gestión, es decir, de organización de la escuela, así como de la articulación de su talento, competencia y energía humana, de recursos y procesos, con vista a la promoción de experiencias de formación de sus alumnos, capaz de transformarlos en ciudadanos participativos en la sociedad.

Se trata de una experiencia nueva y sin parámetros anteriores para la cual debemos desarrollar sensibilidad, comprensión y habilidades especiales, nuevas y abiertas. Si tener en cuenta todo ello, el concepto de “educación desde la escuela” estaría condenado al fracaso en esta nueva realidad. Sin dejar de lado abordajes que busquen: a) explorar las fragilidades de la generalización de esos nuevos paradigmas y el oscurecimiento que hace de la realidad social y

educacional caracterizada por elevados patrones de desigualdad y exclusión; b) desvelar su componente ideológico y las relaciones entre esa ideología y la reproducción del capital; c) explicitar los riesgos de una apropiación sin crítica y pasiva de la *Sociedad del conocimiento* para la estructuración del discurso pedagógico y para la definición de políticas educativas.

El equipo directivo y el resto del su profesorado, tanto de la escuela pública como de la escuela privada, no pueden permanecer en las lamentaciones, reclamaciones e insatisfacciones (las cuales no pueden ser olvidadas). Deben, ante esta nueva orden de paradigmas, diagnosticar el modelo en que están ubicados y la necesidad de una “revolución de principios” con acciones pedagógicas y administrativas que vislumbren una gestión educativa compleja, que no esté obsoleta frente a las exigencias del capital y que posibilite hombres y mujeres éticos, ciudadanos, constructores de su propio conocimiento y críticos de la sociedad de su tiempo.

3.1. Las limitaciones del modelo estático de escuela y de su dirección

Hasta hace poco, el modelo de dirección de escuela, que se observaba como hegemónico, era el de director tutelado de los órganos centrales, sin voz propia en su establecimiento de enseñanza para determinar sus destinos y, en consecuencia, no responsable de los resultados de sus acciones. Su papel, en este contexto, era el de guardián y gerente de las operaciones establecidas en los órganos centrales.

Su trabajo consistía en la supervisión, en repasar informaciones, controlar y “dirigir” el hacer escolar, de acuerdo con las normas propuestas por el sistema de enseñanza. Era considerado buen director quien cumplía plenamente esas obligaciones, de modo que la escuela no se desviaba de lo establecido en el ámbito central o en la jerarquía superior.

Este procedimiento era posible, una vez que el alumnado era más homogéneo. El entendimiento que sustentaba esa homogeneidad, era el de que cada estudiante debía aceptar los modelos de organización establecidos y actuar de acuerdo con ellos, y quien no se adaptase al sistema, era excluido. La expulsión explícita o sutil del alumnado de la escuela era una práctica aceptada como natural y tensiones, contradicciones y conflictos eran eliminados o escondidos.

Esa situación estaba asociada al entendimiento limitado de que la escuela era responsabilidad del gobierno, y se entendía éste como una entidad superior, externa a la sociedad, autoritario y paternalista. La lectura, de la determinación constitucional de que educación es *deber* del Estado, es comúnmente asociada a este entendimiento. Según ella, la educación es apenas un derecho de la sociedad.

La disociación entre derechos de unos y deberes de otros, al traspasar la sociedad como un todo, produce en la educación directores con dificultades de liderazgo, profesores que no enseñan y alumnado que no aprende; todos esperan que el “otro” haga alguna cosa para resolver los problemas o dificultades del sistema educativo.

De acuerdo a esa concepción, se adoptó una base teórica de carácter más normativo, determinada por el principio de ensayo-error, completo-incompleto, perfecto-imperfecto. Se adoptó el método de administración científica¹⁸, orientado por los principios de la racionalidad limitada, lineal, de la influencia establecida de fuera para dentro, del empleo mecanicista de personas y recursos para realizar los objetivos organizacionales. Se favoreció la fragmentación y reducción de los procesos educacionales a tareas ejercidas sin vida y sin espíritu, como es el caso de “corregir pruebas” o “poner notas”, entre otros.

También asociada a esta concepción encontramos la creencia de que lo importante es hacer lo máximo (preocupación con la dimensión cuantitativa) y no el hacer lo mejor y diferente (preocupación cualitativa). Con este enfoque, administrar se correspondería con controlar mediante una visión objetiva de quien actúa sobre la unidad y en ella interviene de manera distanciada.

En este abordaje estático de escuela y de dirección se incluyen la “imagen técnica de la escuela”¹⁹, “la escuela como empresa”²⁰ y la “escuela como burocracia”.²¹

Ante este panorama podemos presentar algunos *presupuestos* que emergen de ese enfoque sobre la realidad en la gestión de las escuelas:

- La realidad es regular, estable, permanente y es comprendida, en carácter absoluto, con miras a que los sistemas de enseñanza y las organizaciones escolares no se diferencian significativamente entre sí, dando a todas las mismas formas de actuación.
- El ambiente de trabajo y comportamiento humano son previsibles, pudiendo ser, en consecuencia, controlables por normas y reglamentos, que garantizarían una uniformidad de acción.
- Incertidumbre, ambigüedad, tensión, conflicto y crisis son enfrentados como disfunciones y como problemas a ser evitados y reprimidos, y no como oportunidades de crecimiento y transformación.

¹⁸ TAYLOR, F. W. (1965). *La direction scientifique des entreprises*. Paris :Dunod, p. 54-91.

¹⁹ CODD, J. (1989). El administrador como educador, en BATES, R. et. all. *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia, p. 141-143.

²⁰ MARTÍN-MORENO, Q. (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo, en MARTÍN-MORENO, Q. (coord.) *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, p. 28-33.

²¹ SÁENZ BARRIO, O. (1993). Perspectivas actuales de la organización en LORENZO, M. Y SÁENZ BARRIO, O. (Dirección). *Organización escolar, una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil. p.17.

- Los resultados positivos, una vez alcanzados, se acumulan a los anteriores y se mantienen por sí mismos, no demandando esfuerzos especiales de manutención y desenvolvimiento.
- La responsabilidad mayor del dirigente es la obtención y la garantía de recursos necesarios para el buen funcionamiento de la unidad, siendo la precariedad de recursos considerada como el mayor impedimento de la realización de su trabajo.
- La mejor manera de administrar es la de fragmentar el trabajo en funciones y tareas que, para ser bien ejecutadas, deben ser atribuidas a diferentes personas, que se especializan en ellas.
- La objetividad garantiza buenos resultados, siendo la técnica el elemento fundamental para la mejoría del trabajo.
- Estrategias y modelos de administración que se daban por ciertos no eran cambiados, como forma de garantizar la continuidad de los resultados.

Ante tales presupuestos, resultó un sistema de enseñanza y de escuela jerárquica y vertical, una desconsideración a los procesos sociales en ellos vigentes, la burocratización de los procesos, la fragmentación de acciones y su individualización; y, como consecuencia, la irresponsabilidad de personas en cualquier nivel de acción, por los resultados finales. A ellos debe estar asociada la administración por comando y control, centrada en la autoridad y distanciada de la implementación de acciones, construyéndose, de esa forma, una cultura de determinismo y dependencia.

No obstante, la creciente complejidad de las organizaciones y de los procesos sociales resultantes (caracterizada por la diversificación y pluralidad de intereses que involucran la dinámica de sus interacciones) no se pueden concebir por el enfoque limitado de la administración científica. Donde, tanto la organización como las personas que actúan en ella, eran consideradas como componentes de una máquina manejada y controlada desde fuera hacia dentro.

3.2. La transición de un modelo estático hacia a un paradigma dinámico

Los sistemas educacionales, como un todo, y los establecimientos de enseñanza, como unidades sociales especiales, son organismos vivos y dinámicos, siendo parte de un contexto socioeconómico y cultural marcado no sólo por la pluralidad, sino por la controversia que se manifiesta también en la escuela.

Las instituciones escolares, como organizaciones vivas, caracterizadas por una red de relaciones entre todos los elementos que en ellas actúan o interfieren directa o indirectamente, demandan un nuevo enfoque de organización y, es a esta necesidad a lo que la gestión escolar procura responder. Se incluye, por consiguiente, la dinámica de las interacciones, en la cual el trabajo como práctica social pasa a ser el enfoque orientador de la acción de gestión realizada en la organización de enseñanza.

Es posible afirmar que, teniendo en cuenta el momento de transición entre esos dos enfoques (“estático versus dinámico”), la escuela se enfrenta muchas veces con un sistema contradictorio en que las fuerzas de tutela se hacen presentes al mismo tiempo en que los espacios de apertura son creados. Ante este panorama, la escuela es empujada a asumir acciones para las que todavía no ha desarrollado las competencias necesarias, con la necesidad de desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes sin disponer de modelos de referencia.

Un nuevo paradigma emerge sobre la educación, la escuela y su gestión; Se trata de un movimiento consistente y sin retorno, que una idea que traspasa todos los segmentos de la sociedad y que demanda espacios de participación, comunicación, confianza y motivación²², ante los cuales están inevitablemente, los esfuerzos de responsabilidad. Hay que observar, en el contexto de la escuela, las diferentes culturas de nuestra sociedad, de la importancia y riqueza de esa diversidad, asociados a la emergencia del poder local.²³

Resultado de esa situación explicitada es necesario cambiar la base teórica y la metodología necesaria para la orientación y comprensión del trabajo de dirección de la escuela, que pasa a ser entendido como un proceso de equipo, asociado a una amplia demanda social de participación.²⁴

Cabe resaltar que no se trata de simples cambios de términos y sí de una fundamental alteración de actitud y orientación conceptual. Por consiguiente, su práctica es promotora de transformaciones de relaciones de poder, de prácticas y de la organización escolar en sí, y no de innovaciones, como acostumbraba a suceder con el paradigma de la administración científica.

Las aportaciones de MORIN²⁵ y de COLOM²⁶ ayudan a la comprensión de ese nuevo paradigma y, a los directivos de las escuelas públicas y de las escuelas privadas se les puede fundamentar en los siguientes *presupuestos*:

²²MARTÍN, M. (coord.) (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/primaria y secundaria*. Barcelona: Nuevo siglo.

²³CABALLO, M. B. (2001). *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

²⁴ANTÚNEZ, Serafín et al (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado, El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Grão.

²⁵MORIN, Edgar (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

MORIN, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

MORIN, Edgar et al. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de*

- La realidad es global y está relacionada, directa o indirectamente, estableciendo una red de hechos, circunstancias y situaciones, íntimamente interconectados.
- La realidad es dinámica, siendo construida socialmente, por la forma en que las personas piensan, actúan y hacen sus diversas interacciones.
- El ambiente social y el comportamiento humano son dinámicos y por eso imprevisibles, pudiendo ser coordinados, orientados y no plenamente controlados. El control dificulta el crecimiento de la creatividad y una adecuada orientación puede estimular y motivar.
- Incertidumbre, ambigüedad, contradicciones, tensión, conflicto y crisis son vistos como elementos naturales de cualquier proceso social y como oportunidades de crecimiento y de transformación.
- La búsqueda de realización y de buenos resultados corresponde a un proceso y no a una meta. No tiene límites y genera nuevos resultados y realizaciones que deben ser continuamente buscados por la acción emprendedora.
- La responsabilidad mayor del dirigente es la articulación sinérgica del talento, competencia y energía humana, la movilización continua para promover una cultura organizacional orientada a resultados y desarrollo.
- Experiencias positivas realizadas en otros contextos pueden servir sólo como referencia y no como modelo, no pudiendo ser transferidos, teniendo en cuenta la peculiaridad de cada ambiente organizacional.
- Las organizaciones tienen vida, desarrollo y objetivos, mediante la participación conjunta de sus profesionales y usuarios, de modo sinérgico.
- La mejor manera de realizar la gestión de una organización es la de establecer la sinergia, mediante la formación de un equipo activo, teniendo en cuenta su ambiente cultural.
- El talento y la energía humana asociados son los mejores y más poderosos recursos para estimular una organización y transformarla.

A partir de tales presupuestos emerge la creencia de que la comunidad educativa forma parte del ambiente cultural, pero también forma y construye el modelo de actuar. Puesto que, de la interacción dinámica de sus componentes depende la identidad de la escuela en la comunidad, así como su papel en la misma y los resultados que de esta influencia surjan. El cambio de conciencia implica el reconocimiento de ese factor por parte de los participantes del proceso escolar y de la comprensión de su papel con relación al todo.

aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Universidad de Valladolid: Instituto Internacional para el pensamiento complejo.

²⁶COLOM, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico, Nuevas perspectivas en teoría de la educación.* Barcelona: Paidós.

Cuando los miembros de una organización se concentran apenas en una función, ellos no se sienten responsables por los resultados. Esa percepción limitada viene siendo la responsable del fraccionamiento, así como de la disociación de las acciones escolares y de la consecuente disminución del trabajo y de sus efectos. No debemos olvidar los esfuerzos realizados por diversos sistemas de enseñanza, en definir y delimitar funciones de los profesionales de la escuela, en vez de describir sus responsabilidades según los resultados.

En el paradigma dinámico se entiende que los problemas son globales y complejos y las acciones locales. Como resultado, la calidad de la educación no podría ser promovida por el enfoque administrativo, puesto que se garantizarían recursos y se promoverían acciones concentradas en determinados focos particulares y aislados, sin expectativas de llegar a repercutir en la totalidad.²⁷

De acuerdo con los presupuestos del paradigma dinámico, el equipo directivo, el profesorado y resto de la comunidad escolar son gestores de la dinámica social, movilizan sus diversos autores y articulan la diversidad para darle unidad y consistencia en la construcción del ambiente educacional y la promoción de la formación de sus alumnos. Por lo tanto, este paradigma presta atención a cada evento, circunstancia y acto, como parte de un conjunto de eventos y circunstancias considerándolos globalmente, de modo interactivo y dinámico.

Tal actitud garantiza la posibilidad de pensar a nivel macro estructural y actuar a nivel local, es decir, que en sus acciones localizadas tenga en mente el conjunto de toda la escuela y su papel educacional, no sólo en el momento, sino con repercusión en el futuro, de acuerdo con una visión *estratégica* y con amplias políticas educacionales. Implica tener una visión de escuela insertada en su comunidad, a medio y largo plazo.

Es en el contexto de ese entendimiento, donde emerge el concepto de gestión escolar, que sobrepasa al de administración escolar para englobar una serie de concepciones no abarcadas por este otro y entre las que se encuentran:

- La democratización del proceso de construcción social de la escuela y realización de su trabajo, mediante la organización de su proyecto político-pedagógico.
- El compartir el poder realizado por la toma de decisiones de forma colectiva así como la comprensión de la cuestión dinámica, conflictiva y contradictoria de las relaciones interpersonales de la organización.
- El entendimiento de esa organización como una entidad viva y dinámica, demandando una actuación especial de liderazgo y articulación.
- La visión de que el cambio de procesos educacionales engloba cambios en las relaciones sociales practicadas en la escuela, en los sistemas de enseñanza y en la sociedad.

²⁷ LÜCK, H. (1996). Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba (BRASIL): Champagnat.

- La comprensión de la gestión de la escuela, así como de las políticas y de las acciones educativas, insertadas en un sistema económico, político y social capitalista, con sus contradicciones y conflictos.
- La perspicacia de que, incluso con las desigualdades sociales, con las incertidumbres, con las crisis y con el caos, no habría que quedarse sólo en la crítica.
- La percepción de que no sólo se aprende a través de las diversas materias y de la posibilidad del alumnado producir su propio conocimiento, de forma crítica y autónoma.

A partir de estas cuestiones, conceptos como “descentralización”, “democratización” y “autonomía de la escuela” se vuelven no sólo importantes, sino imprescindibles.

Si los nuevos paradigmas de la función de la dirección escolar implican una reformulación de los objetivos educativos así como una reorganización de las *estrategias* de gestión, con atención especial en su proceso de formación y desarrollo, entonces, el cambio en esta actividad no es algo circunstancial, sino más bien un proceso integrado en un modelo de desarrollo profesional y personal, evolutivo y continuo, con reflejos diferenciados en la experiencia de bienestar en la situación laboral de estos profesionales.

La educación en la sociedad globalizada tiene el compromiso de preparar personas autónomas, que puedan participar de una cultura que no es apenas local, sino más amplia en los espacios, teniendo el mundo como su territorio. En esa dirección, la ampliación de la conciencia humana en la conquista del espacio cultural mundializado depende de la capacidad de la escuela para trabajar pedagógicamente la dimensión de la autonomía.

Ante todo esto podemos afirmar que la producción del saber escolar no puede restringirse sólo al conocimiento instrumental, el cual viene siendo utilizado en la competitividad del mercado e incorporado al discurso de la calidad total. En realidad, el conocimiento, en la era de la globalización, viene siendo utilizado en la práctica para innovar las condiciones del lucro más que para humanizar las condiciones de trabajo y promover la autonomía del individuo.

Como se puede observar, la superación del conocimiento sólo instrumental es la problemática crucial de la contemporaneidad. Cualquier actividad en la sociedad actual, solicita cualidades intelectuales, estéticas, ético-política, de conducta moral, de concepción amplia del mundo, de dominio instrumental de lenguas, de habilidades de comunicación así como capacidades para generar nuevos modos de pensar.

Colocar la educación en este ámbito exige muchas iniciativas, siendo la principal de ellas la promoción de una reforma profunda de la enseñanza, empezando por la valorización del profesorado y de los equipos directivos de las escuelas. Sin docentes y directivos preparados para el ejercicio de la autonomía, se vuelve imposible viabilizar un proyecto pedagógico, en el que el conocimiento producido en la escuela posibilite a cada estudiante su inserción en los diversos cambios de paradigmas del mundo globalizado.

Estas transformaciones posibilitan perspectivas de mejoría de la competencia humana y los nuevos valores incorporados en el individuo, en las organizaciones e instituciones en general, pueden influir en la transformación cualitativa de la cultura de esta sociedad. Pero la ausencia de un proyecto educativo de calidad compromete también a las naciones más pobres, donde

el analfabetismo, el trabajo sin cualificación y el alto nivel de desempleo definen el lugar donde deberemos estar en la escala de la globalidad mundial.

El retraso de nuestro nuevo modelo de formación educativo, podrá constituir un obstáculo al nivel básico necesario de integración de Brasil en el proceso de globalización. Las naciones pobres tienen que replantear sus estrategias con urgencia, incluyendo la participación del gobierno y otras áreas de responsabilidad del poder local estatal y privado para establecer programas culturales y educativos que incorporen las múltiples posibilidades del mundo globalizado. Todavía es necesario evitar la dicotomía entre público y privado, un asunto que será objeto de discusión en el próximo capítulo.

Capítulo 4: Dimensión político-económica en la relación público/privado.

Por la construcción de los capítulos anteriormente desarrollados verificamos que vivimos en un nuevo mundo, con nuevos paradigmas en que la *Sociedad del conocimiento*, con su extraordinaria dinámica, flexibilidad y cambio constante, exige a la gestión de las organizaciones públicas y privadas nuevas competencias y habilidades ante el nuevo orden político, económico, social y cultural de la humanidad. La noción de gestión educativa es imprescindible para que las escuelas puedan acompañar adecuadamente los cambios y las exigencias de la sociedad.

No debemos olvidar que la globalización, el neoliberalismo, la *Sociedad del conocimiento* y tantos otros términos, no garantizan la eliminación de las desigualdades sociales, ya sea en ámbito nacional, regional o local, con su respectivo sistema educativo. Las clases sociales que tienen el poder económico del capital son las que van intentar definir qué tamaño debe tener lo público para no perjudicar a lo privado. Hay momentos en que interesa al capital que el Estado actúe en determinados sectores y hay momentos en que pide su ausencia para no perjudicar el “libre mercado”. En otras palabras, la acumulación de capital.

Al Estado, al depender de su tiempo y de su espacio histórico, político, económico, social y cultural, se le han atribuido funciones específicas, correctivas o compensatorias, pero se ha procurado que nunca venga a concurrir con lo privado. Desde este punto de vista, tanto en el ámbito de las políticas públicas económicas como de las políticas educativas, no hay dicotomía entre público y privado, como cosas separadas y distintas, sino interdependientes.

El presupuesto teórico metodológico que fortalece nuestra investigación es que la política educativa es parte de la materialización del Estado, que, a su vez, es parte del movimiento histórico en un periodo particular del capitalismo. Por tanto, el Estado no es entendido como una abstracción, es constituido por sujetos individuales y colectivos en un proceso de correlación de fuerzas.²⁸

Efectivamente la ideología de la supremacía del mercado sobre el Estado se focaliza en que la mano invisible²⁹ contribuirá en la auto regulación de la economía política y social, en el

²⁸PERONI, Vera Maria Vidal (2012). A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro – Proposições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 21, maio/ago.

²⁹SMITH, Adam (1983). *A riqueza das nações: investigação sobre a sua natureza e suas causas*, com a introdução de Edwin Cannan. Apresentação de Winston Fritsh. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural.

sentido de producción de la justa y ecuánime distribución de la riqueza entre las diversas clases sociales. El discurso neoliberal resalta que el poder estatal es un obstáculo para las condiciones del desarrollo económico, por la ineficiencia, el desperdicio y la inoperancia frente a la ley de la oferta y la demanda. El Estado debe ser reformado para adecuarse a la nueva realidad de la supremacía del mercado sobre el Estado.

Hay muchas discusiones, a veces pesimistas y otras veces más optimistas, en las argumentaciones sobre el desempeño, la calidad, la evaluación y la gestión de lo público y lo privado en educación. En la mayoría de las obras publicadas y en las prácticas educativas, tal vez por la complejidad de la temática, nos olvidamos de relacionar el local con la totalidad de la que formamos parte.

Muchas veces pensamos y actuamos en la realidad de manera fragmentada, y unilateralmente. Edgar Morín³⁰ nos recuerda que hacemos la separación, la simplificación y el uso dicotómico de aspectos relativos a realidad social. Somos incapaces de reunir, de contextualizar y de globalizar lo individual, lo singular y lo concreto. Por tanto, al pensar y actuar en la gestión de las escuelas públicas y de las escuelas privadas es necesaria la comprensión de lo político y de lo económico en que están contextualizadas esas escuelas.

4.1. Lo económico en la relación público y privado

Karl Marx³¹, a través de las categorías infraestructura y superestructura, establece muy bien la interdependencia entre lo político y lo económico en el proceso de acumulación capitalista. Afirma categóricamente que es en las relaciones sociales de producción, entre propietarios y no propietarios de los medios de producción, donde emergen las clases sociales y, consecuentemente, **el poder económico** de una determinada sociedad.

A su vez, aquellos que tienen el **poder económico** disfrutan de mayor fuerza para influir e intervenir en el **Estado**, en el cual se concentra el **poder político** (legislativo y ejecutivo), conjuntamente con el poder de la justicia y el poder ideológico.

Cuando hablamos del poder económico de una determinada sociedad en su proceso de producción de riquezas, ya está implícito una relación entre público y privado. En el espacio de lo público, determinados hombres, mujeres o grupos, que no poseen los medios de producción, venden su fuerza de trabajo, utilizando el tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción de mercaderías o prestación de servicios. A su vez, los individuos o grupos, propietarios de bienes y servicios, que son una minoría, están en el ámbito de lo

³⁰Morin E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre-Rio Grande do Sul, Brasil, Sulina.

³¹Reproducido de MARX, K. "Prefácio". In: *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Trad. por Florestan Fernandes. São Paulo, Ed. Flama, 1946. p. 30-32. [Extraído de: IANNI, Octavio (Org.). 1982. Marx –sociologia. São Paulo: Ática. 3ª. ed. Coleção Grandes Cientistas Sociais. p. 82-3.]

privado y tienen el privilegio de comprar la fuerza de trabajo, posibilitando de esta manera el aumento de la acumulación del capital.

Desde el punto de vista económico es en el mercado donde se constituye la relación entre lo público y lo privado, así como las relaciones sociales de producción. En el mercado nace quien posee el poder económico. Por un lado los compradores de la fuerza de trabajo, los propietarios del capital y, por otro lado, los vendedores de su fuerza de trabajo, los trabajadores.

A través de la comprensión del funcionamiento del mercado capitalista es que Marx³² nos presenta el concepto de plusvalía, a través de la que explicita de forma minuciosa el proceso de acumulación del capital. La plusvalía es el tiempo que el obrero u obrera trabaja de más para el propietario de una empresa. En otras palabras, la plusvalía es lo que los trabajadores añaden de más a su Tempo de Trabajo Socialmente Necesario (TTSN), en la producción de bienes y servicios para los capitalistas. Y, ese plus del TTSN es donde se constituye el lucro de los empresarios y el aumento del capital de las organizaciones.

Pues, es en esa interacción entre el espacio público (TTS y plusvalía) y el espacio privado (la acumulación del capital de los propietarios de bienes y servicios) donde se definen las condiciones materiales de la existencia de la humanidad, así como las clases sociales y el acceso a los bienes y servicios producidos por la sociedad en determinada época y determinado espacio.

Por tanto, el análisis comparativo de la gestión de la escuela pública y de la escuela privada no puede ser dicotómico ni prescindir de la comprensión de un proceso educativo inserto en un modo de producción capitalista. En los años 60 y 70, la gestión de la escuela pública en Brasil era de calidad. En Salvador de Bahía, grandes estadistas, políticos, docentes y tantos otros buenos profesionales frecuentaron la enseñanza secundaria, y que son ejemplo de buen trabajo que era desarrollado en las escuelas públicas.

En aquel momento histórico, político, social, económico e ideológico, quien tenía acceso a la escuela secundaria pública de calidad procedía, en su gran mayoría, de familias con mayor poder adquisitivo y que tenían interés en que sus hijos estuviesen bien preparados para ingresar en la universidad. Se ha de observar, entonces, que el poder económico se apropia de lo público y de la escuela para todos, por tener mayor poder de influencia y presión en la sociedad política, vinculada al Estado.

Las décadas de los 80, los 90 y principios del siglo XXI, son otro momento histórico, económico, social, político e ideológico. El mercado necesita una gestión educativa de calidad, que sea eficiente, competitiva y que responda a las demandas del liberalismo, del neoliberalismo y de la globalización así como de un espacio nuevo que posibilite la acumulación de capital.

Ante esa perspectiva, la escuela secundaria pública (segundo grado en Brasil) se descubre un espacio privado de gestión educativa para aquellos que pueden pagar por una “buena escuela”, que posibilite la ascensión al mercado de trabajo y logre el ingreso en la universidad.

³²MARX, K. (1996). *O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital*. São Paulo: Nova Cultural, v.1 (Coleção Os Economistas).

En cuanto el espacio de la pública, con muchas dificultades en la gestión educativa, acoge un alumnado procedente de familias con bajo poder adquisitivo. Esta es la trama del poder económico, de la ley de mercado, de la enseñanza mercantil y de la acumulación del capital.

Marx jamás acreditó en las leyes de mercado y en el Estado capitalista, como solución para los problemas de la sociedad. El manifiesto comunista, el texto más leído de Marx y Engels, con sus limitaciones y grandezas, presenta de forma extraordinaria la relación intrínseca entre el poder económico y el poder político.

El poder del Estado moderno no pasa de un comité que administra los negocios comunes de la clase burguesa como un todo. (...) El poder político propiamente dicho es el poder organizado de una clase para dominar otra.³³

A la vez, Lojkin, Gramsci y Habermas³⁴, que tienen que ver con nuestro tiempo, comprenden que la respuesta del Estado en cada momento histórico, político, económico y social dependerá del poder de fuerza y del grado de presión de la sociedad civil para que sus reivindicaciones sean atendidas. El Estado capitalista como “representante” legítimo de los grupos económicos y financieros dominantes, en algunos momentos, puede hacer algunas concesiones con el fin de preservar la acumulación capitalista.

Las políticas educativas sólo pueden ser comprendidas en el contexto del capitalismo, en su proceso de globalización económica y financiera, lo cual se encuentra en una crisis estructural, en una crisis del capitalismo real en el plan internacional y con sus especificidades en nuestro país. Efectivamente, el problema de la gestión de la educación pública y privada, en Brasil, es un problema tanto político, como económico.

³³MARX, Karl e ENGELS, F. (1998). *Manifiesto do Partido Comunista*, in Vários autores, O Manifesto Comunista 150 anos depois, Rio de Janeiro-São Paulo, Contraponto-Fundação Perseu Abramo, p.10 e 28.

³⁴GRAMSCI, Antonio (1985). *La política y el estado moderno*. Traducción de Jordi Solé-Tura. Barcelona: Planeta-Agostini.

HABERMAS, Jürgen (1990). La crise de l'Etat-providence, in *Ecrits politiques, Culture, droit historie*, p. 109-110.

LOJKINE. Jean (1979). *El marxismo, el Estado y la cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI.

4.2. Lo político en la relación público y privado

Con el surgimiento de la economía de mercado, que antes estaba en el ámbito de la economía doméstica (*oikos*)³⁵, los productos y servicios resultantes de las relaciones sociales de producción se tornan públicos. Por tanto, el desarrollo de lo público es el resultado del capitalismo, con cambios en la organización del Estado, en la vida política y en la estructura de la sociedad.

Para Habermans³⁶ el cambio de una sociedad mercantil a una sociedad capitalista va a producir muchos avances a nivel económico, pero generando crisis entre las clases antagónicas de la sociedad. En el ámbito del mercado, la concentración del capital y el nacimiento de grandes corporaciones, con precios independientes, van a generar una concurrencia imperfecta. Ya en el ámbito de las relaciones sociales de producción el capital con su acumulación de ganancias, posibilita condiciones deshumanas para la clase trabajadora. Surge entonces, la necesidad de un aparato fuerte, con representatividad y poder para atender los intereses colectivos, el cual será el Estado moderno que se transforma en policía y burocracia.

El Estado capitalista con sus segmentos: legislativo, ejecutivo y judicial, comprende la superestructura capitalista de la que nos habla Marx, lo cual puede ser presionado e influenciado por el poder económico de las clases propietarias de los medios de producción. La gran contradicción es que el Estado, con sus instituciones “públicas”, aparece como realizador del interés general (público), pero en realidad es esta la forma con que los intereses de las clases dominantes (privado) se legitiman al defender un Estado democrático.

La burguesía, con el establecimiento de la gran industria y del mercado mundial, conquistó finalmente el dominio político exclusivo del Estado representativo moderno.³⁷

En las sociedades capitalistas occidentales, los legisladores son los responsables de la reglamentación de lo social, de lo político y de lo económico. Los parlamentarios dicen ser representantes de la *polis*³⁸ de la sociedad. Pero en realidad, los congresistas, en su gran mayoría, vinculados a los propietarios de los medios de producción, están sujetos a la

³⁵ En las antiguas ciudades-estado, *oikos* se refería al privado (particular) de cada uno, el cual estaba separado de la *polis*, que era lo común a los ciudadanos libres (público).

³⁶HABERMAS, J. (1984). *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro (Biblioteca Tempo Universitário, nº 76. Série Estudos Alemães).

³⁷MARX, K. e ENGELS, F. (2002). *Manifiesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, p.47.

³⁸*Pólis* era el modelo de las antiguas ciudades-estado, que pierde importancia durante el dominio de Roma. El término puede ser usado como sinónimo de ciudad. Desfrutaba de una configuración espacial original: circundaba la parte alta de las ciudades griegas (destinada a los templos); y poseía un espacio central público, donde se localizaban el *ágora* y el mercado.

hegemonía³⁹ de los capitalistas emergiendo en ese proceso mecanismos sutiles de dominación y control provenientes de la producción y reproducción del capital.

Lo social se constituye como un espacio de interconexión de lo público y lo privado en el desarrollo de la sociedad capitalista y su división en clases sociales. Una parte de lo privado (espacio de relaciones sociales de producción colectiva de bienes y servicios) se torna público en cuanto que lo público se coloca al servicio de los intereses de los particulares que directa o indirectamente lo dominan.

En las sociedades capitalistas europeas en formación hubo un desarrollo de mecanismos de intervención, tanto públicos como particulares, siendo la intervención estatal mayor que la particular. En Inglaterra, en las varias etapas del capitalismo, la asistencia a la pobreza dotó de carácter proteccionista del Estado sobre las clases populares. Este amparo social se produjo no sólo como reacción a los periodos de ruptura con la economía liberal, sino también a las insatisfacciones de los trabajadores que podrían poner en riesgo la estabilidad institucional.

Las intervenciones del Estado intentaron solventar los intereses de los económicamente más pobres, repeliendo sus contestaciones y salvaguardando el equilibrio del sistema capitalista, lo cual no pudo asegurarse únicamente a través del libre mercado. Keynes⁴⁰ ya apuntaba en la posguerra dos grandes daños resultantes del liberalismo: la ausencia del pleno empleo y la desigualdad de la distribución de las riquezas. Sugería (sin excluir la cooperación de la iniciativa particular) la intervención estatal en las actividades económicas, como la tributación, la regulación de la tasa de intereses y las inversiones para asegurar los empleos.

Oliveira⁴¹ considera que la esfera pública burguesa, de acuerdo con la perspectiva de Habermas, da lugar a sujetos particulares en relación al Estado. En la perspectiva marxista, el espacio de concurrencia del capital, fue procesado por el Estado de Bienestar Social hacia una forma no burguesa. En este caso, el Estado de Bienestar Social nace como una relación de fuera, sobre los sujetos particulares y sobre el mercado de la fuerza de trabajo, provocando profundas modificaciones en las clases de los no propietarios de los medios de producción.

En síntesis, las tensiones en la relación entre lo público y lo privado se tornan cada vez más problemáticas en la medida en que aumenta el número de excluidos que van a exigir, por medio de intervenciones públicas en el sector privado, la mejoría de sus condiciones de existencia frente a la concentración del capital. Los ciclos del capital (ascendente o descendente) irán produciendo reivindicaciones de las clases populares y, por otro lado el Estado, todavía dependiente del equilibrio del sistema capitalista y de la manutención de su propia legitimación, intentará dar sus respuestas.

³⁹GRAMSCI, A. (2000) *Cadernos do cárcere. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

⁴⁰KEYNES, J. M. (1996). *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Economistas).

⁴¹OLIVEIRA, F. (2000). Privatização do público, destituição da fala e anulação da política. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. *Os sentidos da democracia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 55-81.

Considerada como cuestión social y como un sistema organizado de prestación de servicios y de acciones, la educación presenta una innegable duplicidad conceptual y operacional, en que se integra lo individual y lo colectivo, lo estatal y lo mercantil, la dimensión *pública* y la dimensión *privada*. Esta particularidad hace de la Educación un objeto de intensa disputa de intereses ideológicos principalmente en las dimensiones económica y política. Este conflicto en Brasil se traduce en los sistemas de educación: uno público (estatal) y otro privado.

Los intereses ideológicos divergentes entre la economía y la política, en relación a la educación, revelan la complejidad de las relaciones entre Estado y mercado. Es en estos espacios donde se enfrentan los proyectos educativos que organizan tanto lo público como lo privado en el acceso a la educación. En este sentido, frente a las exigencias del neoliberalismo, el Estado brasileño propone cambios en la administración,⁴² surgiendo nuevas relaciones de regulación entre lo público y lo privado en el sistema educativo, al transferir a la sociedad civil y especialmente al *tercer sector*, caracterizado como *público no estatal*, la gestión de la educación básica. Es lo que mostraremos a continuación.

⁴²BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE.

Capítulo 5: Público y privado en la gestión de la educación brasileña

El capitalismo tuvo una gran expansión después de la segunda guerra mundial, viviendo hoy un periodo de crisis y presentando propuestas de superación incluso en la redefinición del papel del Estado para con sus políticas sociales. En este contexto, se han requerido cambios en la relación público y privado en lo que concierne a la prestación de los servicios de educación básica. Entre estos cambios, se solicita que la escuela pública debe tener como parámetro de referencia la eficiencia y la productividad de la escuela privada. Además, la ejecución de las políticas educativas debe ser transferida al *sector privado* y al *público no estatal* o *tercer sector*.⁴³

El presupuesto del *público no estatal* o *tercer sector* es que el Estado es burocrático, ineficiente e ineficaz en la ejecución de servicios públicos como la educación, aprovechando al sector privado para ofrecer tales servicios y para los cuales recibe recursos estatales. Como se trata de un servicio para grandes poblaciones se llama “público”, pero como debe ser ejecutado por el sector privado, supuestamente sin fines lucrativos, entonces se denomina *público no estatal* o *tercer sector*. Su principal difusor en Brasil fue el economista Luis Carlos Bresser Pereira, que en 1995 estaba en el Ministerio de la Administración Federal del gobierno del Presidente Fernando Henrique Cardoso, y que participó en la elaboración del Plan Director de la Reforma del Estado Brasileño.

En cuanto al primer sector, es el gobierno el responsable de las cuestiones sociales. El segundo sector es *lo privado*, responsable de las cuestiones individuales, y el *tercer sector* o *público no estatal*, está constituido por las organizaciones sin fines lucrativos y no gubernamentales que tienen como objetivo generar servicios de carácter público. Por tanto, el *tercer sector* o *público no estatal* no es público ni privado, sino una unión del sector estatal y del sector particular para suplir las faltas del Estado y del *sector privado* para atender a las necesidades de la población.

⁴³ PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; e FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola (2009). Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

5.1. Público y privado en el contexto de la tercera vía y el tercer sector

El neoliberalismo, la globalización, la reestructuración productiva, *la tercera vía y el tercer sector*, son constructos económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos, en que está implicada la crisis del modo de producción capitalista, influenciando el papel del Estado en las políticas sociales, con profundas consecuencias para la relación público-privado.

Amartya Sen⁴⁴, que ganó el premio Nobel de economía en 1998, es considerado uno de los grandes pensadores de la *tercera vía*. Ello favoreció una “mirada más humana” a la ciencia económica al introducir una “dimensión ética” y una “preocupación por los pobres” en sus ensayos. Sen escribió que la prosperidad de las naciones occidentales no es el resultado de ninguna garantía ofrecida por el mercado o por la búsqueda de lucros, y sí debido a la asistencia social que el Estado proporcionó.

La tercera vía se refiere a una estructura de pensamiento y de práctica política que busca adaptar la socialdemocracia a un mundo que cambió fundamentalmente a lo largo de las últimas dos o tres décadas. Es una tercera vía en el sentido de que es una alternativa de trascender tanto la social democracia del viejo estilo, cuanto el neoliberalismo.⁴⁵

La *tercera vía* es la adopción de un modelo económico, político y social que no sea ni capitalismo ni socialismo, sino una mezcla de ambos sistemas. Tuvo especial relevancia en la década de 1990 en los EUA, en Reino Unido y en Alemania. Su principal objetivo es combinar la eficiencia del capitalismo con la “justicia social” del socialismo, lo que significa la imposición de mayores impuestos, más asistencialismo y muchas reglamentaciones.

Economías de mercado prósperas y capitalizadas consiguen soportar el aumento de los impuestos, de las políticas de la “*tercera vía*” con más vigor que las economías menos desarrolladas. Por ejemplo, la tercera vía adoptada por las antiguas repúblicas socialistas del este europeo destruyó una década de tentativas de reformas. Y, aún hoy, la pesada regulación estatal continúa aprisionando enormes segmentos de la población de América Latina, de África y del Oriente Medio en la pobreza.

La *tercera vía* presupone que el culpable de la crisis del capitalismo es el Estado, que la estrategia para la superación de la crisis es la reforma del Estado y la pacería con el *tercer sector* (público no estatal), que son organizaciones filantrópicas, comunitarias, ONGs (Organizaciones no Gubernamentales) y OCIPs (organizaciones de la Sociedad civil de Interés Público). Es decir, las políticas sociales, educación por ejemplo, deben ser transferidas a la sociedad civil sin fines lucrativos.

⁴⁴ SEN, Amartya (1999). *Sobre Ética e Economia*. Tradução de Laura Teixeira Motta São Paulo: Companhia das Letras.

⁴⁵GIDDENS, A. (2001). *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, p. 36.

La sociedad es llamada, entonces, a intervenir donde el Estado no actúa (como en el caso de los países avanzados que tuvieron sus derechos sociales universales) o donde la sociedad está dando sus primeros pasos para dialogar con el Estado, para que ello empiece a actuar en términos de políticas sociales más universales, como es el caso de los países de la América Latina y en particular el Brasil. Ese proceso acaba generando un vacío, que es ocupado por el tercer sector.⁴⁶

Para Giddens⁴⁷, la *tercera vía* es una modernización de centro que busca la justicia social y rechaza la política de clases, buscando una base de apoyo por encima de las clases sociales. La economía regulariza el equilibrio entre la reglamentación y la desreglamentación, bien como entre los aspectos económicos y no económicos de la sociedad. Debe preservar la competición económica cuando ella es amenazada por el monopolio y controlar los monopolios nacionales así como crear y sustentar las bases institucionales de los mercados.

Marilena Chauí⁴⁸, en su artículo *Fantasia de la tercera vía*, presenta algunos de los principales dogmas de esa concepción:

- Modernización de centro: más allá de la socialdemocracia y del neoliberalismo, asegurando que el gobierno incentive la expansión y el desarrollo de la libertad individual.
- Economía mezclada: equilibrando regulación y desregulación, teniendo en cuenta los aspectos no económicos de la vida social.
- Gobierno: el principal problema para el Estado democrático es su legitimidad. Es imprescindible la reforma administrativa que torne el Estado en un gestor tan competente como una gran empresa.
- Nación: no tiene sentido en el mundo de la globalización.
- Sociedad de Bienestar: se trata de corregir los excesos y efectos perversos del Estado *asistencialista* y reformar el Estado de Bienestar Social.

El Estado de Bienestar Social es sustituido por la Sociedad de Bienestar, con la reforma en el Estado, la revitalización de la sociedad civil y la preocupación por una nueva política internacional. El Estado crea asociaciones con órganos de la sociedad (empresas), descentralizando, así, sus funciones sociales: empleo, salud, educación. No necesita afrontar la cuestión de la distribución de renta y puede resolver sus dificultades por la privatización de los derechos sociales, transformados en servicios sociales regidos por la lógica del mercado.

⁴⁶PERONI, V. (2008). A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo, Xamã, 2008, p. 114.

⁴⁷GIDDENS, A. (2001). Obra citada.

⁴⁸CHAUÍ, Marilena (1999). Fantasia da terceira via. In. *Folha de São Paulo*, São Paulo: 19 de Dezembro.

La *tercera vía* mantiene la práctica neoliberal de la opción preferencial de la inversión de los fondos públicos para el capital y no para el trabajo. Quien determina el camino a seguir es la ley del mercado. Con la globalización, las instituciones internacionales se encargan de las políticas económicas, sociales y militares que antes estaban a cargo del fallecido Estado Nacional, concluye Chauí.⁴⁹

Lima⁵⁰ afirma que el proyecto de la *tercera vía*...

(...) puede ser identificado como social liberalismo, concepto que más claramente expresa la retomada 'oculta' del proyecto burgués en la medida en que, por un lado, mantiene las premisas básicas del liberalismo, y por otro, recupera elementos centrales del reformismo socialdemócrata.

La autora observa en las obras de Giddens, la ausencia del hombre como sujeto de su propia historia, sin posibilidad de transformar la sociedad y apuntando la reforma del Estado como justificación para conciliar crecimiento con justicia social. También critica el Estado de Bienestar Social, el cual no debería ser defendido en lo más mínimo por los neoliberales. Por el contrario, un Estado que tenga como papel fundamental incentivar el emprendimiento civil, la responsabilidad social de los individuos, grupos y empresarios, así como regular moralmente el mercado.

La *tercera vía* y su reforma del Estado, amplía la esfera pública *no estatal* (*tercer sector*), o sea, la división de responsabilidades del Estado con el sector privado. Es en este contexto, la expansión desenfundada y mercantilización de la enseñanza en Brasil gana fuerza, y está también influenciada por la política de los organismos internacionales.

Si es verdad que, en el planeamiento de sus acciones político pedagógicas, los Estados nacionales disfrutaban de hecho de una autonomía relativa en la definición de los límites y posibilidades de implementación del sistema, es verdad también que ellos siguen, en líneas generales, las directrices de los organismos internacionales. Los gobernantes locales, en ese contexto, desempeñan en su mayoría el papel de adaptadores, en ámbito local, de políticas formuladas externamente.⁵¹

⁴⁹ CHAUÍ, Marilena (1999), obra citada.

⁵⁰ LIMA, K. R. de S. (2004) Terceira Via ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade. In Universidade e Sociedade, ano XIV, n. 34, p.11.

⁵¹ NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, p.113.

5.2. Reforma del Estado Brasileño y nuevas regulaciones entre lo público y lo privado

La reforma del Estado brasileño en los años 90 tiene como marco institucional la creación del Ministerio de la Administración y Reforma del Estado, así como la elaboración del Plan Director de la Reforma del Estado. El Gobierno asume el postulado de que en las últimas décadas, el Estado, con su fuerte intervención en la economía y en los gastos sociales, fue el gran responsable de la crisis económica mundial. La opción, por tanto, para la resolución de la crisis, también en Brasil, es la reforma del Estado.

La crisis del Estado tuvo su inicio en los años 70, pero solo en los años 80 se tornó evidente. Paralelamente al descontrol fiscal, diversos países pasaron a presentar reducción en las tasas de crecimiento económico, aumento del desempleo y elevados índices de inflación. Después de varias tentativas de explicación, descubriese que la causa de la desaceleración económica en los países desarrollados y de los graves desequilibrios en la América Latina y en el este europeo, era la crisis de un Estado que no supo gestionarse de forma adecuada. El desorden económico expresaba la dificultad del Estado en continuar administrando las crecientes expectativas en relación con a la política de bienestar aplicada con éxito en la posguerra.⁵²

Bresser Pereira⁵³, Ministro de la Administración y de la Reforma del Estado, en la época del Presidente Fernando Henrique Cardoso, presentaba el modelo de Estado social liberal como capaz de asumir el papel de estimular y preparar a las empresas y al Brasil para la competencia mundial. La reforma del Estado debería recuperar las economías públicas y superar la crisis fiscal, así como intervenir en lo económico y en lo social a través de la contratación de organizaciones públicas no estatales (tercer sector) para ejecutar los servicios de educación, salud y cultura.

Esa reforma administrativa pública sugiere una administración en que el Estado **no** actúe directamente para el desarrollo económico y social pero organice y financie ese desarrollo. Se trata de un nuevo modelo social, liberal, y democrático sometido al control social, que protege los derechos sociales (al liberar recursos para las organizaciones no estatales que prestan servicios de educación, salud, cultura y asistencia social) y que exige eficiencia, eficacia, calidad y competitividad de los servicios prestados.

Entonces, lo estatal presentado por el Gobierno brasileño, no es un Estado neoliberal que renuncia a sus responsabilidades sociales, ni un Estado burocrático que contrata directamente profesores, médicos y asistentes sociales para realizar los servicios sociales y científicos. Pero es un Estado neoliberal, cuyo proyecto de reforma está implicado en tres cuestiones básicas: *la*

⁵²BRASIL (1995). Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE, p. 10.

⁵³BRESSER PEREIRA, Luiz C. (1997). *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, p. 17.

privatización, el tercer sector y la transferencia de algunos servicios para el sector privado (como limpieza, procesamiento de datos y transporte).

El proceso de *privatización* de grandes empresas del gobierno creó la expectativa de tener recursos para equilibrar la economía. Los precios de venta bajaron en el mercado, incluso las organizaciones compradoras formaron verdaderos monopolios particulares, en los sectores de agua, saneamiento, energía eléctrica y telecomunicaciones. Hubo, también, en el proyecto de privatización, ausencia de un compromiso de inversiones que fortaleciesen la economía nacional y estableciesen límites para la importación.

Según Ouriques⁵⁴ y Biondi⁵⁵, la participación de los medios de comunicación fue fundamental en el proceso de la privatización. Hubo desmoralización de las empresas públicas y se justificó la privatización como alternativa para la reducción de la deuda interna y externa de Brasil. Este discurso que perdió credibilidad cuando empezó a aumentar el número de las reclamaciones por parte de los usuarios de los servicios privatizados, el aumento de la deuda interna y externa, la formación de nuevos monopolios u oligopolios y el envío de remesas económicas para el exterior de las empresas extranjeras que compraran las empresas brasileñas.⁵⁶

El *tercer sector*, ya presentado en apartados anteriores, consiste en transformar una organización estatal en una organización particular sin fines lucrativos. Son organizaciones sociales financiadas por el Estado, “pública no estatal”, de derecho privado, con la función de administrar y de ejecutar servicios como la educación, la salud, la cultura y la investigación.

Por tanto, el Estado ejerce las funciones de legislar, regular, juzgar, fiscalizar y definir políticas públicas y sociales, en cuanto que las organizaciones *no estatales* (tercer sector) ejecutan los servicios sociales y científicos. Esos servicios, como por ejemplo la educación básica, en los presupuestos de la reforma del Estado brasileño serán financiados por el Estado, pero gestionados por la iniciativa particular en una situación de “casi mercado”.

El “casi mercado”, frente a un servicio público, se caracterizaría por una separación entre quienes proveen un servicio, quienes lo eligen y quienes lo financian y controlan. Esta separación permite que puedan competir, para ofrecer una determinada prestación, tanto sectores privados como públicos. Una de las peculiaridades de los “casi mercados” es el todavía importante grado de control que mantiene el Estado o el Gobierno de las Comunidades Autónomas en aspectos de gran importancia como son la financiación de esos servicios, su inspección, la imposición de trabajar determinados contenidos, el tiempo que asistirán sus usuarios y usuarias, el precio máximo que está permitido cobrar, la capacidad para determinar quiénes

⁵⁴OURIQUES, Nildo Domingos. (1997). “A sedução revolucionária e o Plano Real”. In: RAMPINELLI, Waldir José e OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs). (1997). *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã.

⁵⁵BIONDI, Aloysio. (1999). *O Brasil privatizado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

⁵⁶BIONDI, Aloysio. (1999), obra citada.

pueden ofrecer estas prestaciones y que formación precisan las personas que trabajan en esas instituciones.⁵⁷

Un gran problema, en el sistema educativo brasileño, es que las organizaciones sociales *no estatales* (tercer sector) que actúan en el “casi mercado”, no necesitan seguir las normas del derecho administrativo público. Pueden contratar recursos humanos sin la obligación del concurso público y no necesitan someterse a los controles formales del Estado, estando subordinadas solamente a la evaluación de los resultados. De esa forma el Estado se privatiza pues, al transferir a lo privado la ejecución de servicios de interés público las reglas respetadas serán del derecho privado.⁵⁸

5.3. Las implicaciones de las nuevas regulaciones entre público y privado para la gestión de la educación brasileña

A partir de los años 90 aparece una nueva estructuración del modo de producción capitalista, provocando consecuentemente cambios en las políticas económicas, públicas, sociales y educacionales. La gestión de la educación básica, en Brasil, forma parte de ese cambio y está inmersa en la reforma del Estado, con dos grandes desafíos: ajustarse a la configuración del nuevo sistema económico, global, orientado por los principios del neoliberalismo y adaptarse a las necesidades de la nueva estructura productiva y tecnológica que exige nuevas perspectivas en la formación de los trabajadores.

El modelo de modernización implantado en la política de gestión del sistema educativo y de las unidades escolares tiene como corolario la inducción para la municipalización de la enseñanza, la centralización del planeamiento de la política educacional, la descentralización de su ejecución para la sociedad civil. Se solicita una participación de la sociedad en el ejercicio de las actividades escolares, por ejemplo, a través de asociaciones.⁵⁹

Con el objetivo de tener más eficiencia y ser compatible con la actual fase del capitalismo globalizado y competitivo, la administración pública asume una postura gerencial, lo que exige tornarse más ágil y más flexible. En este contexto el gobierno federal se descentraliza, al

⁵⁷TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, p. 229.

⁵⁸PIETRO, Maria Sylvia Zanella di. (1998). *Cidadão e sua defesa: a “res pública” e sua defesa*. São Paulo: Ministério da Administração e Reforma do Estado.

⁵⁹C. DE OLIVEIRA, Regina Tereza; E. FERNANDES, Maria Dilnéia (2009). Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 19, n.32, jan.-jun. p. 68/69.

transferir funciones burocráticas suyas a los estados, los municipios y a las *organizaciones sociales* (entidades de derecho privado, *públicas no estatales*, llamadas de *tercer sector*).

Por el documento de la Reforma del Estado en Brasil, se observa que las organizaciones sociales *no estatales* ejecutarían servicios como los de educación y los de salud, que son servicios indispensables para la sociedad. Ante esto, el Estado **no** será más responsable directo de la ejecución de las políticas sociales y **sí** de la definición, decisión y el control de las mismas.⁶⁰

Este cambio de paradigma, entre público y privado en la administración escolar, tendría efectos profundos en la gestión del sistema educativo. En el periodo de la concretización de la reforma, década de 1990, fueron desarrolladas modalidades de gestión educativa que preanunciaban la mejora de los indicadores de:

- Disminución del abandono y repetición de los alumnos en la escuela.
- Mejora del desempeño de los alumnos.
- Autonomía de las escuelas.
- Participación de la comunidad escolar y de la sociedad en general en decisiones relacionadas con la escuela.

Se presentaba por tanto un conjunto de transformaciones y procesos con cambios en las políticas de la gestión escolar, con nuevas ideas, actitudes y nuevos contenidos curriculares. El presupuesto de la administración de la escuela eficiente debería ser aquella capaz de producir con menor costo y sólidas alternativas para su financiación.

Ese patrón de política de gestión de sistema educativo y de unidades escolares se materializó por una amplia reforma en la legislación educativa brasileña, a partir de la segunda mitad de los años 90, que concibió la política educativa en el contexto de la reforma del Estado brasileño, en la égida del modelo de Estado neoliberal, basado en el principio de la eficiencia y en busca de la relación óptima entre calidad y costos.⁶¹

De acuerdo a este paradigma y respaldado en la Constitución Federal de Brasil⁶², así como en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional⁶³, el Presidente de la República Federativa de Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, aprueba el 24 de abril de 2007, el Decreto de nº 6.094, que presenta la implementación del Plan de Metas Compromiso de Todos por la Educación. El referido decreto supone para la gestión educativa la colaboración de los

⁶⁰BRASIL (1995), obra citada.

⁶¹C. DE OLIVEIRA, Regina Tereza; E. FERNANDES, Maria Dilnéia (2009). Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 19, n.32, jan.-jun. p. 69.

⁶² Constitución Federal de Brasil (2012). Artículo 23, inciso V; artículo 205 y artículo 211 párrafo 1º.

⁶³ Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, artículos 8º a 15º.

Municipios, Gobierno Federal y los Estados, con la participación de las familias y de la comunidad, a través de programas y acciones de asistencia técnica y financiera, haciendo la movilización social visible a favor de la mejoría de la calidad de la educación básica.

En las 28 directrices presentadas en el Plan de Metas Compromiso de Todos por la Educación se observa un nuevo modelo de gestión educativa donde los índices de evaluación cumplen la función de control externo justificado por una garantía de un modelo mínimo de calidad, actuando como una estrategia de regulación del sistema de enseñanza. Esa afirmación puede ser evidenciada a través del Plan de Acciones Articuladas (PAR), al ser apoyada técnica y financieramente por el Ministerio de Educación, que busca acompañar y verificar el cumplimiento de las metas establecidas para los sistemas educativos.

Es verdad que, en el planeamiento de sus acciones político pedagógicas, los Estados nacionales poseen una autonomía relativa en la definición de los límites y posibilidades de implementación del sistema. Y es verdad también que siguen, en líneas generales, las directrices de los organismos internacionales. Los responsables locales, en este contexto, desempeñan mayoritariamente el papel de adaptadores, en ámbito local, de políticas formuladas externamente.⁶⁴

Se percibe así, que la gestión de la educación en Brasil busca adoptar un nuevo modelo de gestión que se ajuste a las recientes exigencias de la globalización de la economía y de la actual configuración del Estado Brasileño. Entonces, en este momento, es importante comprender más sobre la gestión democrática de la educación en el contexto del mundo del trabajo y de la reforma del Estado. Es lo que haremos a continuación.

⁶⁴NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, p. 113.

Capítulo 6: La gestión democrática de la educación en el contexto del mundo del trabajo y de la reforma del estado

A partir de las décadas de los años 70 y 80, la gestión de la educación en Brasil presentó un acentuado proceso de cambio social, político y didáctico-pedagógico, en función de las exigencias de la globalización de la economía y del mundo del trabajo. Ha imperado la superación del modelo de gestión escolar de división de tareas, que separa lo administrativo de lo pedagógico y que divide el pensar del hacer, generando la fragmentación del saber.

Esa globalización, con sus avances tecnológicos, requiere la intervención mínima del Estado, el libre funcionamiento del mercado, el predominio de organismos internacionales en las políticas educativas y la privatización de organizaciones estatales y servicios públicos. En ese contexto, la organización y la gestión de la escuela deben responder a las exigencias del neoliberalismo, en la formulación de sus políticas públicas, destacando la gestión participativa o compartida.

Este cambio de paradigma está marcado por una fuerte tendencia de adopción de concepciones y prácticas interactivas, participativas y democráticas, caracterizadas por movimientos dinámicos y globales que incluyen dirigentes, funcionarios y “clientes” o “usuarios”, estableciendo alianzas, redes y asociaciones en busca de soluciones de problemas y de amplitud de horizontes.⁶⁵

En Brasil, la discusión de la gestión democrática en la educación básica fue reflejo de las luchas democráticas que se producirían en la sociedad brasileña, que vivía una prolongada dictadura militar entre el 31 de marzo de 1964 hasta el 15 de marzo de 1985. Se reivindicaban elecciones directas para la dirección de la escuela, consejos escolares, asambleas con la participación de la comunidad escolar, construcción colectiva de proyectos político pedagógicos y garantía y permanencia de niños, jóvenes y adultos en la escuela.

En 1988 es aprobada la nueva constitución de la República Federativa de Brasil, y la gestión democrática de la educación es legitimada en su artículo 206, ítem VI: “La enseñanza será

⁶⁵FREITAS, Kátia Siqueira de (2000). Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v.17, n.72, fev./jun. p. 12.

gestionada de acuerdo a la (...) gestión democrática de la enseñanza pública, en la forma de la ley".⁶⁶

6.1. Transformaciones en el mundo del trabajo y en la reforma del Estado provocan cambios en la gestión democrática de la educación

A partir de 1973, la acumulación de capital, basada en el *fordismo*⁶⁷ y el *taylorismo*⁶⁸, se encontraba en dificultades, causando bajas tasas de lucro para el modo de producción capitalista. Esa situación se consolidó con el avance tecnológico y exigió de los propietarios de los medios de producción un sistema de acumulación de capital más flexible, también llamado de *toyotismo*⁶⁹, produciendo cambios en la organización y gestión de la educación.

El término fordismo se refiere al modo de producción en cadena que llevó a la práctica Henry Ford, fabricante de automóviles de los Estados Unidos. En el inicio artesanal e individualizado, la producción de automóviles se tornó masiva. Ford entonces, aplicó métodos del taylorismo, que era la racionalización de la producción a través de la fragmentación de las tareas, (también llamado de organización científica del trabajo).⁷⁰

El capitalismo, con la crisis del modelo *fordista*, se ve obligado a establecer cambios en su estructura. Realiza un intenso proceso de reestructuración de la producción y del trabajo, adoptando un modelo flexible de producción, o *toyotismo*. El trabajador ejecutor no era más

⁶⁶BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada el 05 de octubre de 1988. Disponible en <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/constituicao/constituicao.htm> Consultado el 10/12/2012.

⁶⁷**Fordismo** se trata de una forma de racionalización de la producción capitalista basada en innovaciones técnicas y organizacionales que se articulan teniendo en cuenta, de un lado la producción en masa y, de otro, el consumo en masa.

⁶⁸El **taylorismo** (término derivado del nombre del estadounidense Frederick Winslow Taylor), en organización del trabajo, hace referencia a la división de las distintas tareas del proceso de producción. Fue un método de organización industrial, cuyo fin era aumentar la productividad y evitar el control que el obrero podía tener en los tiempos de producción. Está relacionado con la producción en cadena.

⁶⁹El **toyotismo** corresponde a una relación en el entorno de la producción industrial que fue pilar importante en el sistema de procedimiento industrial japonés y coreano, y que después de la crisis del petróleo de 1973 comenzó a desplazar al fordismo como modelo referencial en la producción en cadena. Se distingue de su antecesor básicamente en su idea de trabajo flexible, aumento de la productividad a través de la gestión y organización (just in time) y el trabajo combinado que supera a la mecanización e individualización del trabajador, elemento característico del proceso de la cadena fordista.

⁷⁰GOUNET, Thomas (1999). *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Ed. Boitempo.

lucrativamente interesante para el capital frente al trabajador administrador, polivalente, flexible, participativo, organizativo, altamente especializado, que conoce el proceso productivo y es capaz de identificar y corregir errores. Esa reorganización proporciona fuerzas al neoliberalismo, con la privatización del Estado, con la desreglamentación de los derechos del trabajo y con la crisis del sector público estatal.

Los obreros habían mostrado capacidad de gestionar el movimiento reivindicativo y ahora podían, también, gestionar el funcionamiento de las empresas. Ellos demostraron, en síntesis, que no poseen apenas una fuerza bruta, más también iniciativa y capacidad organizacional. Los capitalistas comprendieran que, en vez de limitar a la explotación de la fuerza de trabajo muscular de los trabajadores, privando de cualquier iniciativa y manteniendo enclaustrados en las compartimentaciones estrictas del taylorismo y del fordismo, podían multiplicar su lucro explorando la imaginación, las dotes organizativas, la capacidad de cooperación así como *todas la virtudes de la inteligencia*.⁷¹

El modelo *fordista* de producción las unidades industriales se caracteriza por un gran número de trabajadores distribuidos en una estructura vertical y rígidamente jerárquica y la producción en masa de productos poco diversificados para atender las demandas relativamente homogéneas. La tecnología está basada en la electromecánica rígidamente organizada y no existen espacios para cambios, participación o creatividad para la mayoría de los operarios.⁷²

Si hacemos una analogía con el sistema educativo, verificamos que el modelo de organización del trabajo en el fordismo expresa el modelo de la organización de la escuela aún existente en Brasil. Donde prevalece un proceso de gestión escolar vertical con una dirección centralizadora, en que la elaboración del planeamiento de la escuela es realizada por los técnicos de la educación que piensan y elaboran mientras que el profesorado obedece y ejecuta.

El modelo flexible o toyotismo, en relación al fordismo, es más democrático. Los trabajadores son convocados en los Círculos de Controle de Calidad para participar de las discusiones sobre las metas de producción y el lugar de su trabajo en el proceso productivo. Se verifica una ruptura de una gestión jerárquica del fordismo/taylorismo hacia una gestión participativa del toyotismo. Esas nuevas prácticas de gestión compartida, que se dan en el interior de las empresas, influyen en la administración de la escuela pública y de la escuela privada, estimulando el repensar de la posibilidad de hacer una gestión democrática en los centros educativos.

De manera paralela a esa reorganización del trabajo, hubo en Brasil en la década de los 90 una reforma de la gestión del Estado. Un Estado neoliberal, en que la privatización y la

⁷¹ANTUNES, Ricardo (1999). *Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Ed. Boitempo, p. 44-45.

⁷²ANTUNES, Ricardo (2005). *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas, SP: Cortez, 10 ed.

descentralización son elementos centrales en las políticas sociales. En este contexto, es el mercado quien regulariza la economía, exigiendo austeridad fiscal del estatal y permitiendo que algunas actividades del Estado sean ejercidas de forma descentralizadas. Un Estado mínimo, esencialmente regulador y no ejecutor, así como articulador y financiador de la reestructuración productiva en la lógica del mercado.

Este nuevo Estado debe tener indicadores objetivos preocupados más por los resultados que por el control del proceso. Un modelo gerencial inspirado en los cambios organizativos ocurridos en la administración de las empresas en el sector privado (cuyo paradigma es flexibilizar la gestión, ser menos burocrático y disminuir los niveles jerárquicos). Una nueva gestión que exige de las escuelas públicas y privadas que sean competitivas, que aprendan, innoven y que tengan formación permanente.

Los presupuestos de la reforma del Estado provocaron transformaciones en el campo educativo, influenciando directamente sobre las políticas públicas educacionales que absorbieron las tendencias implicadas en las orientaciones de carácter mundial, impulsadas por las agencias de financiación (Banco Mundial, UNESCO, CEPAL). En este contexto, la reforma de la educación mostró el camino a seguir a otros países de Latinoamérica hacia la sociedad globalizada.⁷³

La legislación educativa en los años 90 indica la necesidad de un nuevo modelo de gestión educativa capaz de asegurar una educación de calidad, como condición para el desarrollo humano, con su inserción en el mercado competitivo del trabajo y disfrutando del ejercicio de la ciudadanía⁷⁴. En ese panorama se institucionaliza la descentralización y la necesidad de una gestión democrática de la escuela.

La descentralización fue una forma de acabar con el aislamiento de las unidades educativas, ante de las exigencias de la autonomía, de la equidad y de la democracia de la gestión de la escuela. Fueron introducidas acciones que pasaron a exigir a los actores educativos responsabilidades con los resultados. Acciones que buscaban ciudadanos comprometidos con el desarrollo social y con la gestión descentralizada de las escuelas públicas.⁷⁵

⁷³SANDER, Benno (2005). *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Líber Livro Editora.

⁷⁴OLIVEIRA, Dalila Andrade (2000). *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes.

⁷⁵CEPAL/UNESCO (1995). *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, p. 10.

El Ministerio de la Educación de Brasil (MEC) definió como orientación básica para la gestión educativa a la descentralización, con el objetivo de modernizar la administración educativa, ampliando su autonomía y fortaleciendo su gestión. En este sentido, la Legislación Educativa Brasileña formalizó, a través de la LDB de nº 9394/96, la gestión democrática como uno de los principios de la enseñanza pública en Brasil y estableció que las escuelas privadas deben cumplir las normativas generales de la educación nacional y de su respectivo sistema de enseñanza.

Ante todo lo expuesto, la LDB presenta los siguientes elementos transversales en el proceso de descentralización de la gestión escolar: autonomía administrativa, financiera y pedagógica de la escuela; la gestión participativa a través de los consejos escolares y la elaboración de proyecto político pedagógico como mecanismo democrático para dinamizar y organizar las acciones educativas.

6.2. Gestión democrática en la educación a partir de 1990

La reorganización del sistema capitalista estimuló en muchos países, incluso en Brasil, en la década de 90, la reforma de la administración pública. Esa innovación provocó una redefinición del papel del Estado en la economía, en el mundo del trabajo y en las políticas públicas y sociales, trayendo consecuentemente reformas en el sistema educativo, de las escuelas públicas y privadas, con cambios significativos en la gestión democrática de la educación.

La gestión democrática de la educación es un

(...) proceso de aprendizaje y de lucha política que no se circunscribe a los límites de la práctica educativa, mas vislumbra, en las especificidades de esa práctica social y de su relativa autonomía, la posibilidad de creación de canales de efectiva participación y de aprendizaje del juego democrático y, consecuentemente, del repensar de las estructuras del poder autoritario que permean las relaciones sociales y a las prácticas educativas.⁷⁶

Es común encontrar los términos gestión participativa y gestión compartida como sinónimos de gestión democrática. Se trata de términos del sector productivo, lo que evidencia la transferencia del modelo de gestión empresarial al proceso educativo, que adopta el modelo de gestión por resultados. En este sentido la modernización de la gestión educativa en los años 90 se orientó por una gestión en que la calidad era análoga a eficiencia.

En beneficio de la educación, la Constitución Federal de Brasil, promulgada el 5 de octubre de 1988, presentó posibilidades de cambios para la educación y su gestión, con las siguientes determinaciones en la democratización y en la descentralización de la enseñanza:

⁷⁶ DOURADO, L. F. (2006). A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 79.

Art. 206 – La enseñanza será ministrada con base en los siguientes principios:

...III – Pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza.

VI – Gestión democrática de la enseñanza pública, en la forma de la ley.

Art. 211 – La Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios se organizarán en régimen de colaboración de sus sistemas de enseñanza.

La Ley de Directrices y Base de la Educación (LDB) nº 9394/96, en sus artículos 13, 14 y 15, legitima la propuesta de democratización de la enseñanza:

Art. 13 – Resalta la participación del profesorado en la gestión de la escuela cuando les atribuye participar en la elaboración de la propuesta pedagógica del establecimiento de la enseñanza, elaborar y cumplir el plan de trabajo, cuidar el aprendizaje del alumnado, establecer estrategias de recuperación para el alumnado de menor rendimiento, organizar los días lectivos y horas-aula establecidos y colaborar con las actividades de articulación de la escuela con las familias y la comunidad.

Art. 14 – Los sistemas de enseñanza definirán las normas de la gestión democrática de la enseñanza pública en la educación básica, de acuerdo con sus peculiaridades y conforme a los siguientes principios:

I – Participación de los profesionales de la educación en la elaboración del proyecto político pedagógico de la escuela.

II – Participación de las comunidades escolar y local en consejos escolares o equivalentes.

Art. 15 – Los sistemas de enseñanza asegurarán a las unidades escolares públicas de educación básica que los integran, progresivos grados de autonomía pedagógica y administrativa y de gestión financiera, observadas las normas generales de derecho financiero público.

A la vez, la Ley de Directrices y Base de la Educación (LDB) nº 9394/96, también reglamenta la propuesta de democratización de la enseñanza de las escuelas privadas al afirmar:

Art. 7º La enseñanza es libre a la iniciativa privada, atendiendo las siguientes condiciones:

I -Cumplimiento de las normativas generales de la educación nacional y de su respectivo sistema de enseñanza;

II –Autorización de funcionamiento y evaluación de calidad por el poder público;...

Descentralización, gestión democrática y autonomía de las escuelas fueron los principales elementos de la reforma educativa en Brasil. Todavía lo que se verifica es el control centralizado por parte del Gobierno Federal con la utilización de *evaluaciones externas* (para responder a las estrategias de modernización y racionalización pautados en los resultados) las cuales...

...ponen límites a la autonomía de las escuelas y de las redes en definir un proyecto educativo: su concepción de educación; su gestión de un proyecto de escuela; su decisión sobre que conocimientos, cultura, valores, identidades formar y privilegiar en un proyecto de escuela y de sociedad. Es sintomático que el movimiento en defensa de la gestión democrática de la escuela venga aconteciendo paralelamente al movimiento de la defensa de la cultura de la evaluación externa de la escuela, imponiendo su gestión de resultados.⁷⁷

Las políticas de la reforma educativa se caracterizan por la *desconcentración* y no la *descentralización*. La *desconcentración* es el proceso por el que las responsabilidades son transferidas a unidades menores, pero donde el poder de decisión permanece en órganos superiores; en contrapartida, la *descentralización* asegura la eficiencia del poder local, y son las unidades menores las que asumen más tareas, en las decisiones que se deben tomar.⁷⁸

En este proceso de *desconcentración* y no *descentralización* de la escuela, su organización interna es conducida por la figura de un director que parece un administrador de empresa.

(...) Que se verifica delante la busca por la calidad, la productividad, la eficacia y la eficiencia, así como el desarrollo de habilidades y competencias. Al mismo tiempo, la administración escolar también se aproxima de la empresarial con características gerenciales como la división pormenorizada del trabajo, la estructura jerarquizada y burocrática del sistema de enseñanza, el control del trabajo y la concentración del poder en las manos del director.⁷⁹

Para una efectiva descentralización de la escuela, en una dimensión efectivamente democrática, se necesita un proceso de distribución de poder, con la creación de espacios que tenga como práctica el ejercicio de relaciones democráticas y que se posibilite recursos humanos, financieros y físicos para una educación básica de calidad.

En la práctica educativa no siempre existe la participación del profesorado, padres, madres, alumnado y comunidad del entorno social y cultural en las decisiones inherentes al proceso administrativo, financiero y didáctico-pedagógico. En general quien está en la dirección ejerce la función de gestión de tareas de rutina administrativa y financiera, distanciándose así, de las dimensiones didácticas pedagógicas, las cuales son de extrema relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁷⁷ARROYO, M. G. (2008). Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, p. 47.

⁷⁸MARTINS, A. M. (2002). *Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

⁷⁹PARRO, Ana Lúcia Garcia Parro (2012). Gestão da Escola, Qualidade do Ensino e Avaliação Externa: desafios na e da escola. *Revista Paulista de Educação*, Vol.1, N. 1, p. 30-40.

Al profesorado le son exigidas labores que sobrepasan su formación docente, como participar en la gestión de la escuela a través de reuniones, comisiones y consejos, relativos a la organización de planeamientos, proyectos, currículo y evaluación. El docente asume también las funciones de supervisión y orientación, atendiendo innumerables tareas que precisa resolver, precarizando, así, su propio desempeño profesional.⁸⁰

El alumnado se convierte en elemento de transferencia de responsabilidades entre la familia y la escuela, flexibilizando el currículo y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario repensar la relación entre esas dos estancias (familia y escuela), promoviendo cambios significativos, pero no es una tarea fácil, pues existen innumerables mecanismos de exclusión que rechazan los deseos de transformaciones. Es frecuente que los padres y madres no valoran la interacción con las escuelas de sus hijos o que la impida una mayor aproximación entre ellos.

A su vez, los padres y madres asumen una perspectiva de consumidores o clientes del sistema educativo, siempre preocupados por la divulgación de los datos estadísticos del índice de Desenvolvimento de la Educación Básica (IDEB). Fue creado en 2007 para medir la calidad de cada escuela y de cada red de enseñanza y su indicador es calculado de acuerdo al desempeño del estudiante en evaluaciones del INEP (Instituto Nacional de Estudos y Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) y en tasas de aprobación de resultado. Así, para que el IDEB de una escuela crezca es preciso que el alumnado aprenda, no repita de curso y no haya absentismo en la escuela.

Para que los padres, madres y responsables valoren el desempeño de la escuela de sus hijos, basta verificar el IDEB de la institución, que es presentado en una escala de cero a diez. De la misma forma, los gestores acompañan el trabajo de las Secretarías Municipales y Estaduales en la busca de la mejoría de la educación. El índice es medido cada dos años y el objetivo es que Brasil, a partir del alcance de las metas municipales y estaduais, tenga la nota de seis. Es una nota que se equipara con el concepto de la calidad de la enseñanza en países desarrollados.

La *descentralización* fue uno de los principios de la reforma educativa en Brasil para que pudiese haber una verdadera gestión democrática en las escuelas públicas y privadas. En la práctica, se observa que no se ha producido la efectiva participación de los actores educativos (padres, profesorado, alumnado, comunidad local y otros) en el proceso de construcción de una escuela de gestión compartida. Además, la educación no aparece como un servicio público distribuido equitativamente y que consiga disminuir las desigualdades existentes en el acceso a una enseñanza y aprendizaje de calidad para todos.

Los responsables del trabajo educativo en las escuelas no participaron de la discusión y elaboración de las propuestas de descentralización. Es el caso, de las escuelas públicas, las leyes, reglamentaciones y directrices así como las orientaciones, son elaboradas de forma vertical, y desde un nivel jerárquico mayor. El Ministerio de la Educación, las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación como instituciones centrales, deciden las normativas,

⁸⁰KUENZER, Acácia Zeneida (2002). Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* : AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Campinas, SP: Papirus.

pareceres y directrices que deben ser ejecutadas por las escuelas. Los centros educativos sufren escasez de recursos, contradicciones y conflictos que fragilizan el proceso participativo y la gestión democrática.

En resumen, el pensar y el planear están separados de la acción y de la ejecución en la práctica de la reforma educativa en Brasil. La *descentralización* de la gestión educativa en realidad es una transferencia de las responsabilidades del Estado a la Sociedad, reduciendo sus obligaciones y sus gastos públicos. No consolidándose así, un verdadero proyecto democrático para la educación.

La comprensión de las *limitaciones* de una gestión democrática en la escuela pública y privada, en el proceso de la reestructuración del capital, de la reforma del Estado y de la reforma educativa, no es incompatible con la búsqueda de formas para incentivar la participación de todos en la gestión democrática. Con un compromiso político, que garantice ideas de renovación democrática en los espacios y en las prácticas educativas, encontraremos la exacta dimensión del debate crítico y de la inserción de proyectos educativos efectivamente participativos, compartidos y, por tanto, realmente democráticos.

En este contexto, conocer lo que piensa el profesorado de escuelas públicas y escuelas privadas sobre la gestión democrática es imprescindible. Pero necesitamos organizarnos, planear y elegir una teoría y una metodología para la investigación del referido fenómeno. Por ello, el capítulo siguiente, escribiremos sobre el concepto de la *Teoría de las Representaciones Sociales* y sus procedimientos metodológicos de investigación como forma de contribuir a los estudios de la gestión escolar.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 7: Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar

Las *representaciones sociales* no corresponden a un único sector específico del conocimiento; tienen sus procedencias en la sociología, en el psicoanálisis de Freud, en la psicología social de Moscovici y es desarrollada por otros estudiosos como Denise Jodelet. Expresar su concepto no es una tarea simple, por existir conceptos sociológicos y psicológicos sobre esa cuestión. No obstante, es importante conocer sus principales aspectos, explicitando su concepto sin pretensiones de concluir el tema.

Emile Durkheim fue uno de los primeros en trabajar las representaciones colectivas, haciendo una gran contribución en la construcción de esa teoría. No obstante, la teoría de las *representaciones sociales* surgió de la obra de Serge Moscovici, como resultado de su tesis doctoral: “El Psicoanálisis, su imagen y su público”⁸¹, publicada en Francia en 1961.

7.1. Concepto de representaciones sociales

Durkheim inicia la discusión sobre esa temática al proponer el término “representación colectiva”. Para él la *representación social* es una modalidad de conocimiento particular que tiene por función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos. Una construcción de conocimientos que posibilitaría al ser humano tornar inteligible la realidad física y social.

Un hombre que no pensase mediante conceptos no sería hombre, pues no sería un ser social. Reducido únicamente a sus percepciones individuales, no se diferenciaría de los animales.⁸²

Para Durkheim lo colectivo tiene poder coercitivo sobre los individuos, o sea hay una predominancia de las ideas socialmente elaboradas sobre las ideas individuales. Para él, las

⁸¹Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F. (Original publicado em 1961)

⁸²DURKHEIM, Emile (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial, p. 684.

representaciones sociales o colectivas (ideas y diversas formas de acciones) son impuestas sobre las consciencias individuales, que anteceden a los individuos y modelan sus consciencias.

En el concepto de Durkheim, lo social se sobrepone a lo personal, imponiendo límites a la acción individual. Sin embargo, Serge Moscovici⁸³, psicólogo social, desarrolló un concepto más comprensivo de *representación social*, en el cual no delimita elemento dominante y elemento subordinado en las *representaciones sociales*. Moscovici considera la perspectiva individual de las consciencias dialogando con las experiencias y visiones del mundo generado por el todo social y define *representaciones sociales* como:

(...) el conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común (...) Constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común. Un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas...⁸⁴.

Moscovici⁸⁵ hace la reflexión de que en el día a día las personas están siempre pensando, analizando, comentando y filosofando, cuestiones que influyen en las relaciones sociales individuales y colectivas. Por tanto, las *representaciones sociales* nacen de lo cotidiano, en las interacciones que establecemos ya sea en la escuela, en el trabajo, en la familia, en la comunidad o en tantas otras relaciones sociales.

Para Abric⁸⁶ las *representaciones sociales* se sitúan en un contexto inmediato y en un contexto global. Lo global se refiere a los elementos del sistema central de las *representaciones sociales* y lo inmediato representa los elementos del sistema periférico de las *representaciones sociales*. El núcleo central posee la función generadora y organizadora de la *representación social*, otorgando estabilidad, coherencia, consenso y históricamente definido. A su vez, el sistema periférico de las *representaciones sociales* añade características de inestabilidad, permeabilidad, funcionalidad, flexibilidad, adaptación y relativa heterogeneidad.

⁸³MOSCOVICI, Serge (1981). On social representations. En J.P. Forgas (Org.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding* (pp.181-209). New York: Academic Press, p.181.

⁸⁴MOSCOVICI, obra citada.

⁸⁵MOSCOVICI, obra citada.

⁸⁶ABRIC, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ediciones Coyoacán.

Atribuye Abric⁸⁷ cuatro funciones esenciales a las *representaciones sociales*, vinculadas con las prácticas y las interacciones sociales:

- Funciones de saber: permiten describir y explicar la realidad y comunicarla, por ello constituyen un marco que favorece los intercambios y la comunicación social.
- Funciones de identidad: las *representaciones sociales* posibilitan a la vez la construcción de una imagen sobre sí en el grupo y del grupo en relación con los otros y un conjunto de valoraciones positivas al respecto.
- Funciones de orientación: produce una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo con la representación existente y prescribe las prácticas en medios determinados.
- Funciones justificadoras: además de operar a priori sobre las situaciones, actúan también después de la acción con el fin de perpetuar la posición del grupo.

Estas funciones muestran cómo las *representaciones sociales* posibilitan la comprensión del origen de los comportamientos y de las prácticas sociales y al mismo tiempo, se encuentran influidas por éstas.

Denise Jodelet⁸⁸, gran colaboradora de Moscovici y difusora de su teoría, define con precisión el concepto de *representación social* afirmando que:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos y funciones socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás.

Años más tarde Jodelet⁸⁹ afirmaba:

⁸⁷ ABRIC, obra citada.

⁸⁸ JODELET, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (p. 469-494). Barcelona: Paidós.

⁸⁹ JODELET, Denise (2000). Citado por Perera, M., 2005, p. 47.

“Las representaciones sociales conciernen al conocimiento de sentido común que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con status de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y en las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida”.

Es posible sintetizar que las *representaciones sociales* emergen de tres perspectivas, las cuales están interrelacionadas:

- Las representaciones individuales, que surgen del imaginario del individuo.
- Las *representaciones sociales* construidas por el grupo, fruto del imaginario colectivo (mitos, preconceptos, valores, tradiciones, costumbres, religión, ideologías, etc.).
- Las *representaciones sociales* como acciones sociales, o sea la realidad social como actuación.

Allport, citado por Guareshi⁹⁰, destaca la importancia de diferenciar las *representaciones sociales* de la opinión pública, a través de la que los individuos se expresan a favor o en contra de alguna cosa específica, en tal proporción de número, intensidad y constancia, que proporcione a la probabilidad de afectar directa o indirectamente la acción en dirección al objeto referido. Al contrario de la opinión pública, las *representaciones sociales* poseen dos elementos fundamentales: la construcción de las *representaciones sociales* y la posibilidad de cambios, elementos ausentes en la opinión pública.

Las representaciones sociales de los grupos componen el mirar que lanzan sobre su vida cotidiana y, como apunta Moscovici (1978), influyen en su acción. Se percibe de ese modo, la relación entre lo subjetivo (mirar del sujeto) y lo objetivo (la realidad). En ella, la realidad gana sutilezas de subjetividad, pues es relacionada por los individuos con símbolos y particularidades en el esfuerzo por alcanzar su entendimiento.⁹¹

PERERA, M. (2005): “Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales”. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad Habana, Cuba.

⁹⁰GUARESCHI, Pedrinho, A. (1994). “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A e JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 193-4.

⁹¹ARAUJO, Marivânia Conceição de (2008). A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, ano V, n. 2, jul.- dez., p.110.

7.2. Los procedimientos metodológicos de la teoría de las representaciones sociales

La *Teoría de las Representaciones Sociales* trata de la producción de los saberes sociales. Se centra en el análisis de la construcción y transformación del conocimiento social e intenta esclarecer cómo la acción y el pensamiento se integran en la dinámica social. La *representación social* es siempre representación de algo (objeto) y de alguien (sujeto). Estudios en *representaciones sociales* son conocimientos construidos por las relaciones del hombre en su contexto social, educacional, político, económico e ideológico.

Teoría de las Representaciones Sociales parte del presupuesto de que existen diversas formas de conocerse y de comunicarse, orientadas por objetivos diferentes.

Arruda⁹² define dos de ellos:

1. Universo consensual: aquello que se constituye principalmente en la conversación informal, en la vida cotidiana, un sentido común accesible a todos.
2. Universo científico: se cristaliza en el espacio académico, con su lenguaje sistematizado y su jerarquía interna. La sociedad es de especialistas donde hay división de áreas de competencia. Aquí es la ciencia la que retrata la realidad independiente de nuestra conciencia; estilo y estructura fría y abstracta.

Las *representaciones sociales* se construyen más frecuentemente en el primero, si bien es cierto que ambos no son incompatibles, sino que están expuestos a una interrelación. Las sociedades son representadas por grupos de iguales, todos pueden hablar con la misma competencia.

Moscovici explicita que la finalidad de las *representaciones sociales* es convertir en familiar lo que no es familiar. Las personas desean quedarse con universos consensuales, familiares, donde no existen conflictos. En ese universo, lo que es dicho o hecho, confirma las creencias y las interpretaciones adquiridas. En la dinámica de las relaciones sociales es más cómoda la familiarización, en la que las personas, los acontecimientos y los objetos son comprendidos previamente.

Lo no familiar, según Moscovici, son las acciones o las ideas que nos desorganizan, nos causan tensiones y conflictos. Esa tensión entre lo familiar y lo no familiar siempre está presente en nuestros universos consensuales, donde es más conveniente y seguro para lo familiar permanecer en lo conocido. Entretanto, lo que no es familiar, no común y desconocido es lo que puede abrir nuestras percepciones y modificar nuestras creencias, en la representación de lo nuevo.

Para asimilar lo no familiar, dos procesos básicos pueden ser identificados como generadores de *representaciones sociales*, el proceso de objetivación y el proceso de anclaje.

⁹²ARRUDA, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Caderno de Pesquisa*, n. 117, p. 130.

- La objetivación es el proceso en que conceptos abstractos son materializados en realidades concretas. Para Moscovici⁹³, “objetivar es reproducir un concepto en una imagen” hasta que “esa imagen se convierta en un elemento de la realidad en vez de ser solo un elemento del pensamiento”. La objetivación mantiene la memoria, más o menos direccionada para fuera (para otros), elabora conceptos e imágenes para reproducirlas en el mundo exterior.
- El anclaje, a su vez, es el proceso de reconocimiento de objetos no familiares con base en categorías previamente conocidas. Se trata de la atribución de categorías y nombres a la realidad, porque, al clasificar, “revelamos nuestras teorías sobre la sociedad y el ser humano”⁹⁴. El anclaje mantiene la memoria en movimiento, la cual es dirigida hacia dentro y está siempre almacenando y excluyendo objetos, personas y acontecimientos clasificados y nombrados por ese anclaje de acuerdo con sus tipos.

Por tanto, una *representación social* puede considerarse como "la transformación de lo no familiar en familiar". El pensamiento de sentido común, lleno de teorías implícitas y basadas fundamentalmente en lo perceptivo, intenta absorber todo el bombardeo de información, empírica y/o teórica, acerca de lo desconocido. Aparecen así las *representaciones sociales* que inciden sobre cómo las personas actúan y ven las cosas de una determinada sociedad.⁹⁵

Las encuestas cualitativas son esenciales en el estudio de las *representaciones sociales*. No son el único recurso metodológico existente, la observación por ejemplo, ofrece al investigador condiciones para entender el origen y la estructura de las *representaciones sociales*, eximiéndolo de cuantificar y de fragmentar el fenómeno estudiado. Es importante también, observar a los individuos en sus propios contextos y efectuar interacciones con ellos a través de su lenguaje y sus términos.

En las tentativas de aprender las *representaciones sociales* de un determinado grupo, están presentes, en general, cuatro procesos de investigación⁹⁶, que enfocan aspectos diferenciados, pero que no están en oposición y actúan en los siguientes niveles: intraindividual, interindividual, situacional e ideológico.

⁹³ Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. Em R. Farr & S. Moscovici (Orgs.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University, p. 38 y 40.

⁹⁴ Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, p. 34.

⁹⁵ LACOLLA, Lilianna (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061. Consultada el 22/12/2012.

⁹⁶ DOISE, Willem. Cognições e representações: a abordagem genética (2001). In. JODELET, B Denise. *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, p.301-320.

- Intraindividual: se examina el modo en que los individuos organizan sus experiencias sociales.
- Interindividual: se estudia lo cotidiano de los grupos.
- Situacional: se investigan la identidad social y las relaciones de poder que son consideradas como causa y consecuencia de las ocupaciones de los individuos en la sociedad.
- Ideológico: se investigan las visiones del mundo de determinados segmentos de la sociedad.

En los procedimientos metodológicos de la *Teoría de las Representaciones Sociales* parece pertinente esclarecer el papel del investigador y la presencia de elementos subjetivos en el trabajo de la investigación. La mirada del investigador es la que construye su objeto de investigación, la cual está repleta de subjetividad e individualidad. Su mirada trae consigo el reflejo de su propia historia de vida, problemas que vivió, experiencias que acumuló, etc., además de lo que pretende hacer en un futuro próximo.

Asimismo al utilizar instrumentos metodológicos, no hay que olvidar el carácter subjetivo en la relación investigación/investigador. Es el investigador quien aborda, solicita y dialoga con el informante sobre hechos que indican una preocupación que es suya, pero que forman parte de lo cotidiano del informante. En esa interacción nace algo que solo existirá en esta relación, solamente entre estos dos sujetos específicos, proporcionando así, una cualidad peculiar en el resultado de la investigación y con un lado subjetivo, al permitir que dos individuos se conviertan, momentánea y forzosamente, en cómplices de una interacción.⁹⁷

Investigador e investigado dialogan de modo específico, pues cada uno de ellos tiene su historia de vida, esperanzas y preocupaciones. Hablan sobre el mismo tema, pero generalmente, componen grupos sociales diversos, teniendo *representaciones sociales* diferentes sobre un mismo asunto. La teoría del investigador es elaborada por el grupo social al cual pertenece, por lo que mira y entiende el mundo social del investigado a partir de sus propias *representaciones sociales* para el entendimiento de la realidad del otro. Por tanto, el investigador al analizar las representaciones construidas por el grupo social investigado, debe oír a su informante, abandonar sus categorías de análisis y vincularse a aquellas usadas por su entrevistado.⁹⁸

Por lo presentado hasta ahora, es posible afirmar que las actividades de investigación con la utilización de procedimientos metodológicos de la *Teoría de las Representaciones Sociales* facilitan la relación entre investigador e investigado. Se puede afirmar también que la calidad de los resultados de la investigación está directamente vinculada al diseño de investigación, con sus métodos, técnicas, instrumentos y análisis de la recogida de datos. En este proceso están involucrados los sentimientos de dudas, preocupaciones, incertidumbres, conflictos, tensiones, solidaridades, alegrías y otros, pero estos hechos son considerados como desafíos

⁹⁷ ARAUJO, Marivânia Conceição de (2008), obra citada.

⁹⁸ ARAUJO, Marivânia Conceição de (2008), obra citada.

para la construcción del nuevo conocimiento, surgiendo aquí la dialéctica entre lo familiar y lo no familiar, entre la seguridad de las certezas y la búsqueda constante del conocer por el camino de las incertidumbres.

7.3. Metodología de investigación de las representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar

La teoría y los procedimientos metodológicos de las *representaciones sociales* presentados respectivamente en los ítems 6.1 y 6.2 de este capítulo, nos han ayudado en nuestra metodología de investigación para comprender las *Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar, en las escuelas secundarias públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y en los centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz-España*.

Estas *representaciones sociales* (pensamientos, ideas, interpretaciones, paradigmas, y percepciones) sobre la gestión escolar, del profesorado de educación secundaria de Jacobina-Bahia-Brasil y de Cádiz-España, se caracterizan por ser: individual, particular, única, con influencias psicosociales y condicionadas siempre por las dimensiones constitutivas de la organización escolar.

Estas dimensiones son:

- Los procesos inherentes al centro educativo.
- El contexto y comunidad del entorno social y cultural.
- Lo micro y lo macro del poder político: relaciones internas y externas del centro de educación secundaria.
- La estructura formal e informal.
- Los valores.
- La cultura.

En una tentativa de comprender esta realidad multidimensional y compleja para la obtención de los resultados de la investigación que aparecen en el capítulo siete y ocho de este libro, presentamos a continuación los elementos de nuestra metodología utilizada.

Método descriptivo

Se incluyen dentro de la investigación descriptiva a los estudios de desarrollo, estudios de casos, encuestas, estudios correlacionales, estudios de seguimiento, análisis de tendencias, series temporales, estudios etnográficos, investigación histórica, etc. La metodología cualitativa es

fundamentalmente descriptiva, sin embargo, la investigación descriptiva puede utilizar metodología cuantitativa o cualitativa.⁹⁹

Las Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar, en las escuelas secundarias públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y en los centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz-España, se encuadran dentro de los presupuestos del método descriptivo ya que obtuvimos, a través de las opiniones del profesorado, sus percepciones con respecto a qué tipo de gestión proporcionaría un mejor ambiente de trabajo.

Colás y Buendía¹⁰⁰ identifican cuatro tipos básicos de métodos descriptivos:

- Los estudios tipo encuestas orientados a describir una situación dada.
- Los estudios analíticos en los que el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos.
- Los estudios observacionales caracterizados porque la información es recogida de forma directa por los sujetos observados y no mediante respuestas objetivadas de ellos mismos.
- Los estudios sobre desarrollo que tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambios como una función del tiempo.

Trabajamos en nuestra investigación con la encuesta y utilizamos los estudios observacionales donde la información fue obtenida de forma directa con los sujetos observados y no mediante respuestas objetivas, lo que posibilitó el análisis de contenido¹⁰¹ y cuyos resultados permitió un análisis comparativo de las *Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar en las escuelas secundarias públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y en los centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz-España*.

La muestra

A veces es apropiado elegir una muestra sobre la base de nuestros conocimientos de la población, sus elementos y la naturaleza de los objetivos de nuestra investigación, basados en nuestro juicio y el propósito del estudio.¹⁰²

⁹⁹BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC, p.65.

¹⁰⁰COLÁS, M. Y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: ALFAR, 3ª edición, p.178.

¹⁰¹ BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

¹⁰² BABBIE, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: THOMSON LEARNING, p. 173/174.

En este sentido, el principal criterio utilizado para la selección de la muestra fue la receptividad del profesorado de la educación secundaria para responder al instrumento de la investigación. En Jacobina-Bahia-Brasil investigamos 14 docentes de escuelas públicas y 14 docentes de escuelas privadas. En Cádiz-España la investigación fue realizada con 9 docentes de centros educativos públicos y 9 docentes de centros concertados (de naturaleza privada, pero subvencionados con fondos públicos).

Muestras razonadas o intencionadas. Este tipo de muestra supone o exige un cierto conocimiento del universo a estudiar y su técnica consiste en que el investigador escoge (intencionalmente y no al azar) algunas categorías que él considera típicas o representativas del fenómeno a estudiar.¹⁰³

Los instrumentos para obtener las informaciones

En la investigación cualitativa, la entrevista se caracteriza por ser un instrumento importante que posibilita la producción de contenidos ofrecidos directamente por los sujetos involucrados en el proceso a través de materiales que tanto pueden ser objetivos como subjetivos. El entrevistador pretende con ese instrumento esclarecer las informaciones pertinentes a su objeto de estudio.

De esa forma, la entrevista como instrumento de recogida de información puede ser estructurada de formas diversas y variadas, tales la entrevista semi-estructurada, la entrevista estructurada, la entrevista abierta, la entrevista no dirigida o la entrevista cerrada.¹⁰⁴

En nuestro proceso de investigación utilizamos el cuestionario para la obtención de los datos personales y profesionales de los docentes, así como la entrevista estructurada con el objetivo de posibilitar al sujeto la oportunidad de pronunciarse acerca de sus representaciones sociales sobre la gestión escolar en la educación secundaria.

De acuerdo con Minayo¹⁰⁵ lo que convierte la entrevista en instrumento privilegiado de busca de informaciones es la posibilidad de ser reveladora de condiciones estructurales, así como de sistemas de valores, normas y símbolos, y al mismo tiempo tiene la magia de transmitir a través de un portavoz las representaciones de grupos determinados en condiciones históricas, socioeconómicas y culturales específicas.

¹⁰³ ANDER-EGG, E. (1996). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo, 24ª edición, p. 186.

¹⁰⁴ MINAYO, M. C. de S. (1996). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2ª. Edição.

¹⁰⁵ Minayo (1996), obra citada.

El tratamiento de las informaciones

Utilizamos en el tratamiento de los datos de la investigación sobre las *representaciones sociales* de los docentes sobre la gestión escolar la técnica de análisis de contenido, la cual es considerada como un método de interpretación inferencial donde el investigador intenta saber más con respecto al contenido manifiesto del mensaje.

El análisis del contenido es:

Otro conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones queriendo obtener, por procedimientos sistemáticos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción (variables inferidas) de estos mensajes.¹⁰⁶

Olabuenaga e Ispizua¹⁰⁷ afirman que “el análisis de contenido debe tener un texto y su propio contexto, lo evidente y lo oculto.”

Los resultados y análisis que aparecen a continuación en los capítulos siete y ocho son consecuencia de la lectura de las informaciones de los entrevistados. En estos se traspasa el límite propiamente descriptivo del contenido manifiesto para alcanzar, mediante la inferencia del texto y su contexto, una interpretación más significativa, sin perder de vista las percepciones de los docentes de educación secundaria, de escuelas públicas y privadas de Jacobina-Bahía-Brasil y del profesorado de educación secundaria de centros públicos y concertados de Cádiz-España, en sus *representaciones sociales* sobre la gestión escolar.

¹⁰⁶BARDIN, (1979), obra citada, p.42.

¹⁰⁷OLABUENAGA, J. e ISPIZUA, M. (1983). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Questo, p. 217.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 8: Representaciones sociales del profesorado de Jacobina-bahía-brasil sobre la gestión escolar

Los cambios de paradigmas por los que pasa nuestra *Sociedad del conocimiento*, exigen de las políticas y de las prácticas educativas muchos cambios. El modelo racional científico del modernismo (de las verdades absolutas, de priorizar sólo el conocimiento objetivo y de no admitir las incertidumbres) tiene cierta dificultad en explicar los fenómenos y necesita así, de la comprensión de la complejidad de la realidad. En este sentido, debemos añadir otros conceptos como: lo relativo, lo afectivo, lo intuitivo, lo pluricultural, la flexibilidad, el caos, los errores, las dudas, la reflexión y el trabajo en grupo y compartido.

Por tanto, la gestión de los centros educativos, sean públicos o privados, ya no comportan más un paradigma de gestión estática, autoritaria, jerarquizada y con centralización del poder. Se reivindica una gestión democrática de una escuela de calidad, participativa, reflexiva, crítica y ciudadana. Efectivamente, que las *representaciones sociales*, de aquellos que trabajan cotidianamente en los centros educativos, son de extraordinaria relevancia para la explicitación y comprensión de esta temática. En este contexto, presentaremos a continuación el ambiente de nuestro profesorado entrevistado y sus *representaciones sociales* sobre la gestión de sus escuelas de educación secundaria, en la ciudad de Jacobina-Bahia-Brasil.

8.1. El contexto del profesorado entrevistado de las escuelas de educación secundaria

La investigación fue realizada en los meses de junio, julio, agosto y septiembre de 2012, en la ciudad de Jacobina-Bahia-Brasil, con **14** docentes de escuelas públicas de educación secundaria y **14** docentes de escuelas privadas de educación secundaria, los cuales presentaron los siguientes datos con relación al sexo, edad y titulación académica:

- Del profesorado investigado en las escuelas públicas, **12** son mujeres y **2** son hombres, los cuales presentan un promedio de edad de 39 años. De esa muestra 6 poseen posgraduación y 4 están en formación continua.
- De los **14** docentes investigados en las escuelas privadas todos son mujeres y presentan un promedio de 35 años de edad. Cinco poseen posgraduación y apenas 2 están en formación continua.

Se verifica por esos indicadores, que tanto en la escuela pública como en la escuela privada de educación secundaria hay una predominancia de las mujeres en la profesión docente. A su vez, en la gestión del sistema educativo privado se observa que no hay una preocupación por la formación, ya que, apenas, un 15% del profesorado se encuentra en proceso de formación continua. Entretanto, la escuela pública presenta, por los resultados de la entrevista, que el 43% están haciendo formación.

Una cuestión positiva que verificamos en las escuelas del sistema educativo privado de educación secundaria, de Jacobina-Bahia-Brasil, fue el número de aulas en relación al número de alumnado, pues presenta un promedio de 20 estudiantes. Es un privilegio para la enseñanza-aprendizaje, para el profesorado y para el alumnado en la construcción del conocimiento. Por el contrario, en las escuelas públicas de educación secundaria exhiben 39 alumnos por aula, un promedio alto que compromete la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

Observamos que el 100% de las profesoras entrevistadas en las escuelas privadas desarrollan su labor en escuelas localizadas en el centro de la ciudad. El 50% de las docentes dedican semanalmente una carga horaria de 40 horas y el otro 50% dedica 20 horas a sus actividades de docencia. A su vez, del profesorado entrevistado de las escuelas públicas, 7 de ellos trabajan en el centro de la ciudad; 4 ejercen su profesión en la periferia de la ciudad; y 3, en zonas rurales. En cuanto a la carga horaria, 10 docentes tienen una carga semanal de 40 horas y 4 desarrollan sus actividades en 20 horas.

De las 14 profesoras entrevistadas en las escuelas privadas de Jacobina-Bahia-Brasil, presentan un promedio de 14 años en el ejercicio de la profesión y a su vez, los 14 entrevistados de las escuelas públicas muestran un promedio del 16 años en la actividad de la carrera docente. Esto significa que la muestra investigada tiene bastantes años de experiencia, lo que tal vez pueda contribuir a la calidad del proceso de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas objeto de nuestra investigación.

Es conveniente resaltar en esta sección las relaciones entre investigador e investigados en la realización de las entrevistas. Para eso traemos la contribución de dos becarias: Jakeline Silva da Cruz y Silvia Guimarães Silva. Ellas fueron responsables en la realización de la entrevista con los docentes de escuelas públicas y privadas de educación secundaria en la ciudad de Jacobina-Bahia-Brasil. La ayuda de ambas fue imprescindible para que se lograra escribir este libro. Hicieron una labor de “Hércules”, lo cual demostraremos a continuación, a través de sus declaraciones:

La investigación nos proporcionó conocer la gestión de la escuela pública y privada de la micro región de Jacobina. Tal experiencia nos ha revelado la ausencia de profesionalidad de algunos docentes en la realización de las entrevistas y, al mismo tiempo, nació en nosotras una inquietud en cuanto al compromiso de esos docentes en las aulas, principalmente los de las escuelas privadas.

En el inicio de la investigación sentimos mucha dificultad con la realización de la entrevista, pues cuando mostrábamos la cantidad de preguntas, el profesorado se quejaba, afirmando que era muy largo y no tenían tiempo para responder. Debido a ese factor propusimos al profesor Jerónimo que reelaborase las preguntas de la entrevista, y así fue reconstruida. Esto facilitó la aplicación de la investigación.

Observamos en lo que se refiere al compromiso de los profesionales entrevistados que algunos de la escuela privada carecían de responsabilidad. Los diversos momentos que estuvimos en las instituciones para realizar la entrevista, alegaban que no tenían tiempo.

Hubo en una determinada institución que perdieron el material objeto de la entrevista, hecho que comprendimos como un total desprecio por nuestro trabajo.

A su vez la gran mayoría de los entrevistados de la escuela pública, al recibir el cuestionario de los datos personales y profesionales, así como las preguntas de la entrevista, respondieron con exactitud y coherencia las cuestiones. También hubo quien, a través de las respuestas, demostró falta de comprensión de las preguntas, pero aún así, no perjudicó nuestra investigación.

Hubo otros que no respondieron porque, según ellos, la investigación era sobre la gestión de la escuela y como la administración de esta es cargo de confianza y estábamos en año electoral, afirmaron que podrían sufrir represalias por parte de la administración. Explicamos que no precisaban identificarse ni colocar el nombre de la institución en que trabajaban, lo que posibilitó obtener las respuestas de la investigación.

Es importante resaltar que tanto los profesionales de la escuela pública como de la escuela privada se identificaron con las preguntas relacionadas con el área pedagógica, pues relataban sus experiencias positivas y negativas, sus reivindicaciones y su auto-evaluación como profesionales de la educación.

Ante los resultados del cuestionario de los datos personales y profesionales del profesorado, así como de las preguntas de la entrevista, llegamos a la conclusión de que la educación brasileña tiene mucho que avanzar y cambiar, pues requiere planeamiento, dedicación, compromiso, seriedad y responsabilidad. Lo que percibimos es un Estado que no manifiesta disponibilidad de invertir en educación, así como profesionales, en su gran mayoría, insatisfechos con sus sueldos, con la motivación del alumnado y con la ausencia de la implicación de la familia en la escuela.

Otro punto que merece ser destacado es la ausencia de una formación de calidad de los docentes ya que muchos no consiguieron interpretar las preguntas del cuestionario y de la entrevista, obligándonos a explicar cuestión por cuestión. Finalmente, todo este escenario nos incomoda al pensar en el futuro de la educación en el Brasil.

8.2. Representaciones sociales del profesorado de educación secundaria sobre la gestión escolar

Con las exigencias del capital en su proceso de acumulación y con la reformulación del Estado, ha habido una necesidad de cambios de paradigmas en el sistema educativo. En ese sentido, descentralización, gestión democrática y autonomía son los principales puntos que aparecen en la reforma educacional del Estado.

No podemos eludir los valores democráticos y pensar que el consenso posibilita la autonomía de las escuelas. Sabemos que no es algo para ser instituido, sino asumido por la propia escuela. No son solamente buenas condiciones administrativas y financieras. Hace falta una búsqueda constante del compromiso de una escuela educativa donde el alumnado, el profesorado, los padres, las madres y comunidad del entorno tengan compromiso con un proceso de enseñanza-aprendizaje de formación de personas para la profesionalización, pero también para la vida y para el mundo, siendo actores de su propia historia.

Veamos las *representaciones sociales* sobre la cuestión de la autonomía, de **14 docentes de escuelas públicas** y **14 docentes de escuelas privadas**, en la ciudad de Jacobina-Bahia-Brasil.

Los docentes de las escuelas públicas de educación secundaria afirman que hay autonomía en los centros educativos, que siempre existen reuniones, donde se hacen los planeamientos y el

cronograma escolar. Que la escuela posee su propio proyecto que parte de la realidad de los educandos, así como tiene una organización en el funcionamiento de la institución y autonomía para gastos.

Entretanto, destacan que la autonomía del directivo es limitada y hay mucha intervención de la política en la educación. Enfatiza que sucede lo mismo con la descentralización, que la autonomía es relativa. Resalta que no hay en la unidad escolar una aplicación coherente de los recursos recibidos y desarrollo de una verdadera autonomía escolar. Insiste, también, que no se tiene una autonomía plena pues depende de la autorización de la Dirección Regional de Educación para gestionar y aplicar los recursos financieros que son destinados a la escuela.

Dos profesoras, hacen las siguientes sugerencias:

La escuela debería tener autonomía para realizar una investigación en la ciudad y verificar qué cursos se precisan para la real necesidad de la comunidad. Hace falta una Gestión más proactiva: reuniones con los segmentos que hacen parte de la comunidad escolar. Sería necesario buscar la promoción y la participación de todos los segmentos así como de las personas involucradas al proceso decisorio.

Importante buscar colectivamente soluciones para amenizar problemas y buscar alternativas para la superación de los obstáculos, así como la elaboración de proyectos que involucre a todos los segmentos de la comunidad escolar. Además, debería tener votación para elegir la gestión de la escuela municipal.

En las escuelas públicas, las percepciones de los docentes sobre el tema de la autonomía están relacionadas con reuniones, planeamientos, cronogramas, proyecto pedagógico y funcionamiento de la escuela. A su vez, afirman que el factor político es un elemento preponderante para que no haya una verdadera autonomía en las escuelas públicas. Además, se prioriza la participación de todos los segmentos de la comunidad educativa para la superación de los obstáculos. No obstante, tuvimos la sensación, en los diálogos con el profesorado, de que la autonomía está más relacionada con la independencia que con la interdependencia, la cual es el diálogo intersubjetivo y la negociación de ideas entre los cuatro pilares básicos de la gestión de la escuela: lo financiero, lo político, lo administrativo y lo pedagógico.

A su vez, *las profesoras de escuelas privadas de la educación secundaria* resaltan que la escuela tiene autonomía en la resolución de sus problemáticas, siguiendo lo que está determinado en la legislación educacional. Afirman que en la institución hay un consejo directivo que administra y gestiona los recursos, decidiendo las acciones a ser implementadas, juntamente con el cuerpo docente, discente y comunidad. Enfatiza que hay autonomía pedagógica, libertad de opiniones para la solución de problemas y organización de la escuela.

Todavía, resaltan que existen algunas dificultades para la efectiva autonomía: pocos recursos en la práctica de los proyectos, autonomía moderada, falta de interacción entre los docentes,

ausencia de los padres en la escuela y escasa participación de todos en las decisiones de la escuela.

Uno docente hace la siguiente propuesta:

Deberían los docentes comunicarse mejor así como trabajar las dificultades de la escuela en reuniones colectivas. La escuela, por su parte, debería crear estrategias para atraer la ayuda de los padres al proceso educativo.

En las *representaciones sociales de los docentes de las escuelas privadas de Jacobina-Bahia-Brasil* existe una seguridad de que la escuela es autónoma, existiendo algunas limitaciones, así como ausencia de recursos para determinados proyectos y ausencia de interacción entre los docentes. Sólo un entrevistado afirmó la ausencia de participación de todos en las decisiones de la escuela. Finalmente sentimos, después de la lectura y análisis de contenido¹⁰⁸ de los resultados de las entrevistas, que la autonomía de la que se habla está más relacionada con lo financiero, con el funcionamiento de la escuela y con la ejecución del proyecto político pedagógico, donde la decisión final es de los propietarios de las escuelas. Por tanto, no existe una verdadera autonomía, en el sentido de identidad propia y participación de todos los actores en el proceso educativo.

Gestión participativa y democrática

Con la reorganización en el mundo del trabajo, a partir de 1973, surge la demanda a favor de un trabajador más flexible, pensante, participativo, polivalente y reflexivo que posibilite mayores lucros para los capitalistas. Es un fenómeno inusitado en la historia del capitalismo la necesidad de la gestión democrática en las organizaciones privadas. Paralelo a esto, el Estado es considerado por el Neoliberalismo como el gran responsable por la crisis del capital¹⁰⁹, y se exige del mismo su reforma y descentralización. Este escenario provoca también políticas de reformas en la educación, siendo la gestión democrática uno de sus principales elementos.

Comprender lo que piensan los *docentes de las escuelas públicas y de las escuelas privadas* sobre la práctica de la gestión participativa será el objeto del siguiente análisis.

El profesorado, entrevistado, de escuelas públicas de educación secundaria observa que todos los segmentos de la escuela están implicados en la construcción de las propuestas colectivas de educación y las responsabilidades del proceso de la enseñanza-aprendizaje son compartidas. Resalta que existe convivencia y dialogo entre las personas que piensan diferente y quieren cosas distintas, así como reconocimiento de la diversidad social y la superación de las desigualdades sociales. Asevera, también, que hay participación y convivencia de diferentes sujetos sociales en un espacio común de decisiones educativas.

Todavía, **tres** docentes resaltan que:

¹⁰⁸BARDIN, L. (1979), obra citada

¹⁰⁹BRESSER PEREIRA, Luiz C. (1997), obra citada.

En el municipio de Jacobina, la gestión de la escuela pública es realizada por indicación política, lo que perjudica la calidad de la enseñanza. No hay elección directa para directivos y vicedirectivos, a pesar de ser un derecho adquirido por ley.

Tampoco hay transparencia y participación de la mayoría. Las decisiones son presentadas con poca participación de los docentes y no hay aceptación de la diversidad social y desigualdad social del alumnado.

A su vez, no hay aceptación por parte del segmento del profesorado de la propuesta de participación de la comunidad externa a la escuela en la elaboración del proyecto político pedagógico.

Proponen que es necesario el compromiso y la participación de todos los segmentos en la toma de decisiones, fortaleciendo la actuación de las personas en el interior de la escuela así como estimular la participación de diferentes personas y articular aspectos financieros, pedagógicos y administrativos para atingir un objetivo específico. Resaltan, también, que hacen falta reuniones que posibiliten discutir la función social de la escuela, encuentros para discutir de lo que sucede en la escuela y transparencia en las acciones del equipo directivo.

El profesorado de las escuelas privadas de educación secundaria afirma que el equipo directivo está abierto al diálogo y preocupado con la formación del alumnado. Existen discusiones para las decisiones colectivas. Hay una abertura constante en la gestión escolar. Se busca la constante participación de todos. Hay una gestión que procura trabajar tanto con el profesorado como con el alumnado y principalmente con la familia, dentro del contexto social.

No obstante, aparecen **dos** afirmaciones opuestas:

Se constata la ausencia de un Consejo Escolar instituido y la dificultad de participación de la familia en la escuela.

Es necesaria la realización de reuniones visando la participación de todos los elementos de la comunidad escolar.

Esos testimonios presentados reflejan que la gestión compartida *en las escuelas privadas* está lejos de ser concretizada. Inicialmente hablan de existencia de la participación de todos en la gestión de las escuelas, para después entrar en contradicción al afirmar la no existencia de un Consejo Escolar instituido, de ausencia de la familia en las discusiones de la gestión y, por fin, de la importancia de realización de reuniones con la participación de toda la comunidad escolar. Además, por el análisis de los resultados de las entrevistas, a través de los 14 docentes de las escuelas privadas, verificamos que en el tema de la gestión participativa el 70% del profesorado no quiso presentar sus *representaciones sociales* sobre esa cuestión. Sentimos un cierto cuidado en no profundizar el asunto y, en algunos casos, las respuestas demuestran que se distancian un poco de lo que realmente fue preguntado.

Relaciones con el entorno social y cultural

La legislación educativa de Brasil ha proporcionado a la comunidad del entorno de la escuela, la apertura de espacios para que se consiga iniciar un proceso de participación en la gestión de los centros educativos. La Ley de Directrices y Base de la Educación (LDB) nº 9394/96 en su artículo 14, al definir las normas de la gestión democrática de la enseñanza pública en la educación básica, afirma que uno de sus principios es la participación de las comunidades educativas y locales en Consejos Escolares o equivalentes.

Observemos la opinión de *los docentes de escuelas públicas y privadas* sobre si esa participación efectivamente existe.

Los docentes de las escuelas públicas de educación secundaria atestiguan que las relaciones personales con el entorno de la escuela es algo que se está intentando alcanzar, posibilitando así un mejor desempeño del labor de educación, para favorecer el cambio de experiencias, la socialización de conocimientos diversos en el sentido cultural y social, y en el sentido de vivencia personal e interpersonal.

Entretanto, **tres** docentes hacen algunas observaciones:

La ausencia de colaboración en lo que se refiere a la cooperación material y económica para la realización de proyectos que buscan la participación entre escuela y comunidad del entorno.

La escuela no incluye a la comunidad para vivenciar los problemas de la misma y para apreciar sus producciones.

A su vez, hay también una ausencia de iniciativa de la propia comunidad del entorno de la escuela en querer involucrar en la gestión participativa.

Y presentan cada uno de ellos sus propuestas:

Reuniones con los directivos para que el proyecto político pedagógico de la escuela contemple la realidad del Municipio.

En la medida de lo posible sería necesario buscar colaboraciones en la forma de presentación de trabajos venidos de fuera de la escuela, para así ser socializados, discutidos y trabajados con el cuerpo docente y el alumnado.

La posibilidad de organizar visitas a las instituciones que atiendan los objetivos trabajados en la propuesta pedagógica de la escuela y, por último, proyectos direccionados a la inclusión de la comunidad del entorno.

Los docentes de las escuelas privadas de educación secundaria expresan que faltan proyectos para el entorno de la escuela. Comentan que el tiempo disponible para desarrollar proyectos sociales es pequeño, debido a la constante realización de actividades internas de la escuela. Y aseveran que la comunidad se queda muy distante de las propuestas ofrecidas por la escuela y hay también limitaciones de tiempo y de recursos.

Dos docentes de las escuelas privadas afirman que:

Debería existir un planeamiento por parte del Ayuntamiento, Secretaría de Educación y Directivo Regional de la Educación (DIREC), auxiliando la red particular de la enseñanza en la elaboración y ejecución de proyectos sociales y educativos para el entorno de la escuela.

El profesorado debería también crear proyectos con ese fin y se precisaría invitar más a la comunidad para la realización de proyectos, así como ejecutar proyectos anuales para las comunidades carentes.

Por las representaciones sociales de los docentes de las escuelas públicas y de las escuelas privadas de Jacobina-Bahia-Brasil sobre la participación de la comunidad local en las discusiones, planeamientos y decisiones de la gestión escolar, verificamos que entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la ejecución del Proyecto Político Pedagógico sistematizados en una construcción colectiva, está lejos de su efectiva concretización.

Relaciones personales entre profesorado, padres, madres y alumnado

La Ley de Directrices y Base de la Educación (LDB) Ley de nº 9.394/96, en su artículo 13 y 14, establece la participación del profesorado en la gestión democrática de la escuela y, a su vez el artículo 14 en su ítem de nº II, convoca a la comunidad escolar para participar en la referida gestión. Entendemos la comunidad escolar como el conjunto del profesorado, el equipo directivo, el alumnado, los padres y las madres. Y el artículo 53 da Ley nº 8.069/90 – Estatuto de la Crianza y del Adolescente afirma ser derecho de los padres o responsables tener ciencia del proceso pedagógico, así como participar en la definición de las propuestas educativas de la escuela.

Por tanto, el Estado Brasileño a través de la legislación específica, intenta establecer un proceso de descentralización de las políticas públicas, estableciendo que los diversos segmentos de la comunidad escolar deben tener responsabilidades y compromisos con la gestión participativa. Todavía se percibe que la gestión escolar verdaderamente compartida tiene muchos desafíos por conquistar.

El profesorado de las escuelas públicas de educación secundaria expresa que en lo que se refiere a las relaciones personales entre la gestión escolar y el profesorado, ya se tiene medio camino andado. Los docentes ya actúan como mediadores en muchos de los procesos que suceden en la escuela, sea en el ámbito administrativo, sea en el ámbito didáctico-pedagógico. También reevalúan trabajos realizados con cierta frecuencia y desarrollan conjuntamente proyectos que buscan la mejoría educacional. En cuanto a los padres y madres, necesitan ser incluidos en el proceso educacional.

No obstante, **tres** docentes comentan que:

Se observa la ausencia de la participación del profesorado en algunas actividades, principalmente en los proyectos.

Existe algunos alumnos que no respetan al profesorado y a su vez, la relación entre algunos docentes es pésima, egoísta y difícil a la hora resolver conflictos.

La comunidad interna de la escuela está dividida en 2 grupos: uno que toma las decisiones y otro que está obligado a aceptarlas.

Y afirman que es necesaria una evaluación constante de las relaciones interpersonales y proponer medidas para crear e incentivar los equipos de trabajo en la construcción y desarrollo de la convivencia democrática en las escuelas.

A su vez, *los docentes de las escuelas privadas de educación secundaria* indican: la existencia de conflictos relacionados con los diversos segmentos de la comunidad escolar, la falta de diálogo, la participación limitada de la familia (en el sentido de acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos, pues la misma sólo está presente en la escuela en las festividades y reuniones para entrega de las evaluaciones). Y revelan, también, la ausencia de colaboración entre el profesorado y equipo directivo.

Dos profesoras mencionan que:

Debería haber más relación entre la comunidad escolar a través de eventos culturales, proyectos que estimulen la participación de la familia en la escuela y reuniones para comentar las dificultades.

Los padres y las madres deberían participar en la construcción, implementación y evaluación del proyecto político pedagógico, para poder presentar sus necesidades y deseos en relación a la escuela.

Formación continua

La *Sociedad del Conocimiento* reivindica un profesorado competente, que pueda contribuir con su praxis a los espacios educativos. Eso demanda, efectivamente, un educador atento, abierto y que participe en oportunidades que le ayuden a crecer en los planes personal, profesional, cognitivo y humano. En este sentido, la formación continua contribuye a la mejoría en la práctica educativa, pues es elemento fundamental en la construcción de la escuela, en la dinámica pedagógica y en la gestión de experiencias educativas.

Dos docentes de las escuelas públicas de educación secundaria afirman:

La escuela proporciona cursos, libera al profesorado y sustituye al docente que está siendo formado.

Patrocina semanas pedagógicas y cuando hay cursos de especialización patrocinados por el Ministerio de Educación, la administración avisa a todo el profesorado.

Todavía, otros docentes entrevistados alegan que hay poco inversión en la formación continua. Los cursos ofrecidos son limitados y no hay criterios muy claros en las selecciones para participar. A su vez, ni siempre se puede actuar en el área para la cual estás graduado (por ejemplo, es común que un docente formado en inglés imparta clases de biología o que un docente de portugués imparta clases de física).

Tres docentes proponen que:

Debería haber más inversión en formación continua, dirigiendo a los docentes a sus áreas de formación.

Habría que se incentivar y ayudar a la comunidad educativa en la elaboración de proyectos, así como tener algunas actividades donde ellos puedan sentirse más implicados en los movimientos de la escuela.

Precisaría también reducir la carga horaria del profesorado cuando estuviese haciendo una capacitación profesional.

Ya el profesorado de las escuelas privadas de educación secundaria habla que la escuela siempre proporciona a los profesores la formación continua como algunos cursos para capacitaciones concretas y semanas pedagógicas. Indica, también, que hay un programa de formación continua en Rede Nacional (Enseñanza a Distancia y presencial) y la participación en congresos, seminarios y simposios.

Entretanto, **dos** profesoras hacen algunos comentarios:

Los docentes no disponen de tiempo para dedicarse a los cursos de formación continua, a lo que hay que añadir la distancia y tiempo necesario para participar de tales eventos.

Pero el buen desempeño del alumnado es directamente proporcional al desempeño de los docentes y por tanto, se hace necesaria la constante formación continua del cuerpo docente.

Y expresan que se deberían buscar medios que pudiesen favorecer al profesorado para mejorar su capacitación. La gestión debería disminuir la carga horaria de los docentes con el objetivo de proporcionar a los mismos la inserción en cursos de formación continua y que los cursos realizarse en la ciudad en la cual el profesorado desarrolla sus actividades de docencia.

Trabajo en grupo

El trabajo de grupo en el ámbito escolar consiste en desarrollar construcciones, reconstrucciones y actividades del cuerpo docente, del equipo directivo y del equipo pedagógico. Pero, tanto *en las escuelas privadas como en las escuelas públicas*, existen dificultades para realizar el trabajo en grupo, como veremos a continuación.

Cinco docentes de las escuelas públicas de educación secundaria afirman:

No siempre el profesional en educación sabe o desea trabajar en grupo.

Aún hay una gran resistencia por parte de algunos docentes en relación al trabajo en grupo

Muchas veces no se desenvuelve de forma positiva porque la escuela involucra varios niveles de enseñanza, faltando cohesión por cuenta de intereses diversos: profesorado/coordinadores/directivos.

Se discute en grupo cómo solucionar los problemas de la enseñanza-aprendizaje del alumnado, pero en la práctica muchas cosas no se aplican.

Se participan en las reuniones, mas no se tiene compromiso con lo que se acuerda.

Exteriorizan, también, que se debe pensar más sobre el trabajo de grupo de forma que sean esclarecidos todos los pros y contras, sin decir que trabajar en grupo demanda tiempo y discusión. Y explican que en la vida diaria, a veces lo que menos tienen es tiempo para estudiaren, planearen, evaluaren, etc.

Ya **tres docentes de las escuelas privadas de educación secundaria** atestiguan que:

Algunos docentes se niegan a trabajar en grupo, alegando que la gran mayoría se queda esperando al otro para hacer el trabajo.

Hay falta de interacción entre algunos docentes y el profesorado insiste en no trabajar de forma colectiva muchas veces, debido al gran acumulo de trabajo.

Algunos miembros precisan demostrar participación activa en los proyectos para que los objetivos sean alcanzados y algunas veces nos encontramos con profesionales acomodados y desinteresados.

Por tanto, acreditamos que es necesario estimular el trabajo en grupo, concienciar a los docentes de que contribuye al éxito de los resultados. Se debe posibilitar la interacción, la integración y el desenvolvimiento educativo a través del trabajo de grupo. Pues, a través de ello se puede hacer algo nuevo, reevaluar lo que se tiene hecho, discutir nuevas propuestas y ponerlas en práctica.

Consejo Escolar

El Consejo Escolar es un órgano consultivo, normativo, deliberativo, fiscalizador y evaluador, responsable de la gestión de la escuela, en coordinación con el equipo directivo y representado por los segmentos de la comunidad escolar: profesorado, alumnado, padres y madres. El poder de la escuela se centraliza en ese Consejo, lo cual puede convertirse en un fórum de experiencias participativas y de aprendizajes colectivos. Pero en la práctica eso no ocurre, como veremos a ahora.

El profesorado de las escuelas públicas de educación secundaria, de Jacobina-Bahia-Brasil, explica que el Consejo Escolar debería ayudar a tomar decisiones que puedan mejorar el funcionamiento de la escuela, sea en las áreas pedagógicas, administrativas o financieras. Entretanto, lo mismo existe en teoría representado por docentes, padres, madres, coordinadores y equipo directivo.

Veamos las declaraciones de **cinco** docentes:

Se constata la existencia en nuestra escuela del Consejo Escolar, pero no funciona como debería y por eso no atiende a sus funciones.

Quizá si estuviese de acuerdo a los parámetros educativos muchos de los problemas existentes acabarían.

El Consejo Escolar no tiene autonomía para tomar decisiones.

Es el equipo directivo quien dicta las órdenes y el Consejo acata.

Existen reuniones, pero no son divulgadas.

Por tanto, se necesita concienciación en torno a que la escuela sólo mejora con la participación de todos y confiar que a través del Consejo Escolar muchos cambios buenos pueden producirse. Se debería divulgar los resultados de las decisiones tomadas por el Consejo y concienciar a las personas de la importancia del mismo en el desempeño de la escuela y el aprendizaje del alumnado.

El profesorado, en número de cinco, de las escuelas privadas de educación secundaria, de Jacobina-Bahia-Brasil, aseveran que:

Falta prudencia en relación a los asuntos discutidos por los docentes en el Consejo Escolar.

Las decisiones tomadas en las reuniones no son divulgadas.

El Consejo Escolar es precario, no posee representantes de los padres, de las madres y del alumnado, y está constituido más por los docentes y equipo directivo.

Hay escuelas que ni tienen consejo escolar.

A su vez, otros tres docentes de las escuelas privadas de educación secundaria, de Jacobina-Bahia-Brasil, hacen las siguientes reflexiones:

Sería preciso llamar la atención del profesorado con relación a los asuntos a ser abordados en las reuniones del Consejo Escolar y dedicar más tiempo para la discusión de las cuestiones pedagógicas.

Debería también estimular la presencia de todos los miembros de la comunidad educativa así como padres, madres y alumnado a participar de las reuniones del Consejo Escolar.

Es fundamental que se divulgue en la escuela las decisiones tomadas por el Consejo.

Es importante, también, en estas representaciones sociales sobre el Consejo Escolar, tener presente que la cultura de la participación en las escuelas demanda tiempo para consolidarse y, a su vez, la organización escolar puede convertirse en un obstáculo para la democratización. Se discute, se crean teorías, se promulga la legislación, se manifiesta la voluntad de participación y se desarrollan actitudes de apertura pero, en la praxis, no existe un modelo de gestión democrática.

Capítulo 9: Representaciones sociales de los docentes de cádiz-españa sobre la gestión escolar

En España existen tres tipos de centros educativos: públicos (sostenidos con fondos públicos, en torno al 65% de los centros), concertados (subvencionados con fondos públicos, en torno a un 30% de los centros) y privados (sostenidos con fondos privados, en torno al 5% de los centros).

Los centros educativos públicos son centros laicos, financiados y gestionados por el gobierno con ayuda de las administraciones locales de cada zona. La mayoría de estos centros imparten todos los niveles de educación básica y obligatoria (infantil, primaria, secundaria y bachillerato, aunque algunos centros delegan los ciclos superiores en institutos públicos). Tienen plazas limitadas y para acceder a ellos hay que cumplir una serie de requisitos establecidos por la Administración Central (cercanía de la vivienda, etc.). Por lo tanto los padres podrán presentar la solicitud pero dependen de si sus circunstancias reales se ajustan a los criterios establecidos, para que les concedan la plaza o no.

Ya los centros educativos concertados son de naturaleza privada (no creados por la administración) pero subvencionados en gran medida por la Administración Central. El setenta por ciento de estos centros educativos pertenecen a la iglesia católica y el treinta por ciento son de carácter laico (cooperativas, etc.). Tienen libertad de gestión con una adaptación a ciertos condicionantes establecidos por el gobierno como límite de alumnos por clase, fechas, admisiones etc. Financian parte de su oferta con las subvenciones y otra con los pagos de los padres y madres.

Y los centros privados son empresas privadas de educación financiadas exclusivamente por los padres y madres del alumnado. Tienen completa libertad de gestión y cierta libertad de currículum, dentro de los límites establecidos por el gobierno. Imparte todos los niveles educativos aunque tienen libertad para limitarlo si así lo desean. El límite de plazas y el acceso a las mismas depende de los condicionantes y criterios establecidos por el propio centro educativo.

Para Díez Gutiérrez¹¹⁰ el proceso de financiación pública de centros de educación privadas, en España, se consolidó con el gobierno socialdemócrata de Felipe González:

¹¹⁰ DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (2), 23-38, ISSN 1575-0965. Disponible en Internet <http://www.aufop.com/> - Consultada el 03/04/2013.

Los conciertos educativos, cuando se iniciaron, debían tener un carácter subsidiario y transitorio. Su único objeto era cubrir la demanda educativa cuando la red pública no la podía satisfacer. Pero la escuela concertada, que nació siendo una vía alternativa y minoritaria de apoyo a la escuela pública ante la falta de infraestructuras en zonas con mucho alumnado, fue consolidada legalmente por la política educativa del Ministerio socialista asentando una doble red: la escuela privada concertada se ha convertido hoy en una competencia, la vía principal frente a la red pública recibiendo un volumen cada vez mayor de recursos económicos a través de los conciertos educativos. Se extendió y amplió durante el gobierno conservador de Aznar. Y se mantiene con la vuelta del PSOE al poder posteriormente, al igual que la situación de privilegio de la iglesia católica en la financiación de sus centros privados (...) Recordemos que la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), la última legislación educativa del PSOE, define el servicio público de la educación como el desarrollado tanto por poderes públicos como por entidades privadas. Mientras, se consolida este proceso de privatización, recortando progresivamente la financiación de la educación pública (p.3).

La tesis de Díez Gutiérrez es que la educación ya no se considera una forma de ampliar las oportunidades educativas para todos los ciudadanos. Lo objetivo es organizar la educación con el fin de incrementar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos. Y los partidos social demócratas también han aceptado estas reglas de juego, han limitado el campo de discusión a los estrechos límites del contexto neoliberal. En este escenario, presentaremos, a seguir, las *representaciones sociales* de los docentes de la ciudad de Cádiz-España, con relación a la gestión de sus centros educativos públicos y concertados.

9.1. El contexto de los docentes entrevistados de los centros de educación secundaria

En la ciudad de Cádiz-España, en los meses de enero, febrero, marzo y abril, de 2013, hicimos entrevistas con docentes de educación secundaria de **nueve** centros públicos y de **nueve** centros concertados, con contextos y especificidades diferenciadas de la realidad brasileña. Pero, las siete categorías de análisis utilizadas en Jacobina-Bahia-Brasil (autonomía, gestión cooperativa, relaciones con el entorno social y cultural, relaciones personales de la comunidad escolar, formación de los docentes, trabajo en grupo y Consejo Escolar) nos ayudaron en la comprensión de las *representaciones sociales* de los docentes de Cádiz-España sobre la gestión escolar de la educación secundaria.

Por la poca representatividad de los centros educativos privados (sostenidos con fondos privados, en torno al 5% de los centros), hicimos la opción de realizar la investigación solamente con centros educativos públicos (sostenidos con fondos públicos, en torno al 65% de los centros) y concertados (subvencionados con fondos públicos, en torno a un 30% de los centros).

De los **nueve** docentes investigados en los centros de secundaria públicos, **cinco** son mujeres y **cuatro** son hombres, presentando un promedio de edad de 41 años. De esa muestra, seis poseen pos graduación y tres están en formación continua.

A su vez, el profesorado, en número de **nueve**, investigado en los centros de secundaria concertados, **seis** son hombres y **tres** son mujeres, presentando un promedio de 40 años de edad. En cuanto a la formación, siete poseen pos graduación y dos están en formación continua.

Los docentes investigados, de los centros públicos de educación secundaria, tienen un promedio de alumnado por aula de 25 estudiantes y poseen un promedio de 16 años de experiencia docente. En cuanto al profesorado de los centros educativos concertados tiene 29 alumnos por aula y presenta un promedio de 15 años en el ejercicio de la profesión. A su vez, el profesorado tanto de los públicos cuanto de los concertados dedica treinta horas semanales a la docencia.

Algunas quejas presentadas por los docentes entrevistados, de los centros educativos públicos y concertados de educación secundaria, de Cádiz-España, fueron: bajos salarios, alto número de horas dedicadas a trabajo complementario y bajo reconocimiento social (perciben que no se reconoce el esfuerzo y el trabajo diario del profesorado asociado al desempeño de la labor docente, recordando que deben dedicar mucho tiempo tanto en el centro educativo como en casa).

Sugieren más formación para poder desempeñar cada vez mejor su docencia, así como aumento de sueldo, la reconsideración de la profesión por parte de la administración, la reducción de horas lectivas y la reducción del número de alumnado por aula para poder proporcionar una mejor atención a la diversidad de los estudiantes. En ese contexto observemos, a continuación, como los entrevistados se posicionaran sobre la gestión escolar de sus centros educativos.

9.2. Representaciones sociales de los docentes de educación secundaria sobre la gestión escolar

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), de 3 de mayo¹¹¹, instituye en su artículo 119 que:

- Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa, de los centros públicos y concertados, en la organización, en el gobierno, en el funcionamiento y en la evaluación de los centros.
- Los profesores participarán en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso.
- Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones.

¹¹¹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en Internet. <http://edu.jccm.es/cp/cristoballopez/index.php/legislacion/52-loe.html>. Consultada el 25/06/2013.

A su vez, a LOE en su artículo 120 establece que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. Además el artículo 120 afirma que las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.

En este escenario, es importante saber las *representaciones sociales* sobre la cuestión de la autonomía, de los **nueve docentes de centros educativos públicos** y de los **nueve docentes de centros educativos concertados**, en la ciudad de Cádiz-España.

Los docentes entrevistados *de los centros públicos de educación secundaria*, afirman que hay elección para el equipo directivo, autonomía para la elección de la metodología docente y cada centro educativo tiene autonomía a la hora de elegir el Proyecto de Centro en el que se marcan los objetivos a desarrollar a lo largo del curso, según las características de su entorno y las necesidades del alumnado. En lo demás el centro educativo sigue las directrices marcadas por el Ministerio de Educación.

Atestiguan también que, en el día a día están desbordados de normativas que encorsetan y asfixian el trabajo de aula. Existiendo muchas exigencias burocráticas que no sirven para nada, sólo para obstaculizar el trabajo diario. Y, con relación a los contenidos curriculares aseveran que la libertad es menor por estar éste reglado y marcado por un currículo que es prescriptivo.

Dos docentes de los centros públicos de educación secundaria aseveran que:

La autonomía se ve afectada por los recortes económicos del Gobierno, lo que dificulta la autonomía de los centros de educación secundaria para la ejecución de su Proyecto de Centro.

Para tener una verdadera autonomía es importante la libertad de acción, con estabilidad laboral del profesorado.

Ahora, *los docentes de centros concertados de educación secundaria*, de Cádiz-España, presentan algunas restricciones específicas que afectan a la autonomía de los llamados centros concertados (sostenidos con fondos públicos) ante la administración pública, como ejemplos:

- El aumento excesivo de burocracia que a veces hace que se pierda de vista cuál el objetivo concreto de ser educador.
- Y la cantidad de cambios legislativos, a la que está expuesta la legislación educativa, hacen que la labor docente no tenga continuidad y perjudique negativamente al alumnado.

Y **cuatro** docentes hacen sus sugerencias:

Debería considerarse la labor docente del profesional en la concertada de la misma forma que en la pública.

Dátala con los mismos recursos humanos, materiales y económicos que existe en la pública.

Minimizar al máximo los inventarios, los cuestionarios y papeles, que tenemos que rellenar diariamente para justificar nuestro trabajo.

Que se establezca una ley de educación independiente al gobierno y del partido político que se encuentre en el poder.

La autonomía en los *centros de educación secundaria públicos y concertados* es imprescindible. Se deben respetar las características de cada centro, con las peculiaridades de su entorno y su proyecto educativo, que conduzca a la mejora y al éxito escolar.

Para Josep Serentill Rubio, Presidente del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE) *la autonomía de centro es un elemento necesario, aunque no suficiente, para la calidad educativa.*

Los centros con autonomía y con poder de decisión necesitan mecanismos de información y de regulación. El mecanismo fundamental es la evaluación de centro. Esta evaluación puede ser externa al centro, llevada a cabo por la Inspección educativa, pero también interna. Para ello el centro debe desarrollar un sistema de indicadores propio, que le ayude a saber si las decisiones tomadas en aplicación de su autonomía van en la buena dirección, si las actuaciones implementadas producen mejora del aprendizaje. Un centro autónomo debe ser capaz, al mismo tiempo, de responsabilizarse y rendir cuentas de su actuación hacia la comunidad educativa y hacia la Administración. En esas condiciones, la autonomía puede favorecer la calidad. La autonomía también debe tener sus límites, que son los establecidos por las leyes. Un centro autónomo no debe olvidar la equidad cuando intente mejorar los resultados de los alumnos. La mejora de resultados no se debe obtener a cualquier precio. El éxito debe ser para todos los alumnos.¹¹²

Gestión cooperativa y democrática

Para Serafín Antúnez¹¹³ la gestión escolar corresponde a un conjunto de acciones para la consecución de objetivos planeados en un plazo determinado, que involucra recursos (personales, tiempo, dinero, espacios, materiales, etc.) e implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, así como dirigir, coordinar, controlar y evaluar los procesos y los resultados. Se incluirían también actuaciones relativas al currículo, a la toma de decisiones en los órganos de gobierno, a la motivación del equipo de profesorado, a la resolución de conflictos, etc.

El profesorado de los centros públicos de educación secundaria hablan que la gestión cooperativa está en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), de 3 de mayo. Como ejemplos concretos hacen referencia al plan de Orientación Tutorial (que se ejecuta en las aulas a través

¹¹² Disponible en Internet <http://www.educaweb.com/noticia/2012/10/29/entrevista-josep-serentill-rubio-gestion-centros-educativos-5806/>. Consultada el 11/04/2013.

¹¹³ Serafín Antúnez. (1993). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 15. Disponible en Internet <http://aula.grao.com/revistas/aula/015-sentido-y-funcion-de-la-educacion-visual-plastica--gestion-y-planificacion-de-centros/teoria-y-practica-de-la-gestion-escolar>. Consultada el 11/04/2013.

de los tutores) así como o Plan de Convivencia. No obstante resalta que es necesaria la estabilidad del claustro de profesores y su plantilla para evitar que la estabilidad de estos planes se vea afectada por interinidad, por ejemplo.

Destacan también, que las leyes educativas se realizan al margen de la realidad educativa y de sus profesionales. Y que es muy importante dar voz y participación a los maestros en la elaboración y discusión de leyes educativas.

Ya *el profesorado de los centros concertados de educación secundaria* asevera que los centros educativos participan en muchas actividades tanto dentro como fuera de ella. Hay en el centro a principio de curso, una revisión conjunta para organizar, plantear las líneas de acción y las actividades concretas que se van a hacer. Dos veces al trimestre hay una revisión de evaluación, estando los docentes implicados en colaborar y ayudar a otros grupos, así como en participar.

Cuatro docentes de los centros concertados de educación secundaria afirman que:

Se constata, casi siempre, la coincidencia de las mismas personas en las diferentes acciones de la gestión de los centros educativos concertados.

Es necesario: la rotación de tutorías y el plan de formación para los familiares de los alumnos.

Una mayor flexibilidad en la administración del centro.

Una gestión más amplia con participación de la comunidad externa al centro.

En una gestión democrática debe participar la comunidad educativa aunque en grados y formas diferentes en función de cada ámbito (curricular, administrativo, pedagógico, de gobierno, etc.). No se puede entender la gestión escolar como un encargo que simplemente debe ejecutarse siguiendo la orden de otros. En una escuela cada vez más autónoma, la gestión más eficaz será aquella que permita que los objetivos y las tareas sean definidos por las mismas personas que más adelante habrán de actuar tratando de alcanzarlos¹¹⁴.

Relaciones con el entorno social y cultural

Los centros educativos deben incorporar en su Proyecto de Centro los recursos que ofrece el entorno (medios de comunicación, instituciones políticas, económicas, sociales y culturales), para que puedan llevar a cabo sus objetivos educativos. Y, de esa forma los centros hacen que la participación supere el marco estricto de alumnado, familias y profesorado.

Los docentes de los centros públicos de educación secundaria testifican que las relaciones con el entorno son bastante buenas, el centro cede sus instalaciones para que la gente del entorno pueda utilizar el patio para practicar deportes, también se cede el salón de actos para que algunas agrupaciones puedan ensayar para el carnaval.

Y un profesor sugiere que:

¹¹⁴ Serafín Antúnez. (1993), obra citada.

La Asociación de Madres y Padres de los Alumnos (AMPA) podría organizar actividades que involucrasen más a la comunidad del entorno social y cultural de los centros educativos.

A su vez, las representaciones sociales de *los docentes de los centros concertados de educación secundaria* sobre las relaciones con el entorno social y cultural pueden ser resumidas en las **cinco** declaraciones abajo:

La escuela se encuentra enmarcada en un entorno que nos obliga a relacionarnos y entendernos.

Mantiene relaciones con distintas instituciones, como el ayuntamiento, el consejo escolar municipal o las parroquias y además realiza con el alumnado excursiones.

Hay acciones y acontecimientos en la que la comunidad participa. Hay momentos durante el curso escolar que la familia se implica: la campaña de navidad, las acciones solidarias, las salidas curriculares, el día de Andalucía, la festividad del fundador y el final de curso.

Todos debemos poner de nuestra parte y trabajar en conjunto para que haya una concordancia entre escuela y sociedad.

Importante establecer contactos con diferentes ámbitos del entorno social, salidas y visitas a lugares y entidades del entorno, sesiones de clases con distintos agentes sociales y acción del alumnado en situaciones y actividades del entorno social.

Por el expuesto, se observa escasa implicación social con la escuela y escasa trascendencia de los temas transversales en el currículo, *tanto en los centros de secundaria públicos como en los centros de secundaria concentrados*. Parece que la escuela trabaja por un lado y la sociedad está en otro nivel distinto.

Imprescindible una mayor apertura de los centros educativos a la comunidad externa de la escuela, facilitando al alumnado la comprensión y resolución de situaciones de su entorno próximo, posibilitando que los centros educativos no permanezcan aislados de la sociedad y sean un referente de calidad educativa en la *Sociedad del Conocimiento*.

En este sentido, las organizaciones escolares necesitan ser más flexibles, potenciando una mayor participación e implicación no sólo de las familias del alumnado sino también de otros miembros del entorno social y cultural. Es importante no olvidar las características de cada establecimiento escolar y de cada entorno para que se pueda establecer la contextualización de los centros educativos.

Relaciones personales entre profesorado, padres, madres y alumnado

Acreditamos que la satisfacción en el trabajo del profesorado depende de la satisfacción en las relaciones interpersonales con el alumnado, los padres, las madres, los compañeros de trabajo y el equipo directivo. De esta forma se contribuye a un buen clima en el centro educativo, en el trabajo en grupo, en la gestión cooperativa, en el intercambio de conocimiento y de experiencias así como a competencia y la habilidad para negociar conflictos educativos.

Los docentes de los centros públicos de educación secundaria atestiguan que el clima de convivencia en el centro es bastante bueno, los padres y madres suelen tener una comunicación fluida con el profesorado a través de diversos métodos (agenda, telefónicamente o mediante las tutorías). La relación entre profesorado y alumnado también es bastante buena, a excepción de algún caso puntual. La relación entre el profesorado suele ser buena y entre el alumnado también.

Todavía entran en contradicción en las entrevistas al afirmaren que hay falta de interés de los padres y madres con temas escolares así como falta de tiempo para contribuir a la educación de sus hijos y participar de las actividades del centro educativo.

Dos docentes sugieren:

De la necesidad del profesorado de aprender con el alumnado así como tener más apertura emocional a la relación profesor – alumno y utilizar una metodología más activa, participativa y dinámica.

Favorecer actividades dentro del centro que favorezca el intercambio. Por ejemplo organizar jornadas interdisciplinares para que todo el profesorado pueda empezar a conocerse mejor personalmente y profesionalmente.

Los docentes de los centros concertados de educación secundaria afirman que hay buenas relaciones en el Claustro. Las relaciones con el profesorado y con el alumnado son bastante buenas ya que existe un buen clima de trabajo y un respeto mutuo.

Pero, **tres** docentes aseguran que:

Algunos padres y madres no se implican en la educación de sus hijos y ante un problema siempre creen que es culpa del profesorado.

Ellos no quieren darse cuenta de que todo lo que hacemos y las decisiones que tomamos es por el bien de sus hijos.

Debería haber más comunicación con los padres para hacerles ver la realidad de los problemas.

En las respuestas de las entrevistas sobre las relaciones personales con profesorado, padres, madres y alumnado, son en las interrelaciones con los padres y madres donde hay más conflictos en la satisfacción laboral de los docentes entrevistados.

Formación continua

Para Nadal¹¹⁵, la dinámica de la realidad social y educativa exige del profesorado la necesidad de una práctica pedagógica reflexiva para la comprensión de este fenómeno, captando sus contradicciones y limitaciones para poder intentar cambiarla. Ello afirma que hay muchas dificultades para la implementación del proceso reflexivo, enfatizando la importancia de la administración en los procesos de la organización escolar, a través de la gestión democrática y compartida capaz de articular conflictos y dificultades presentes en los centros educativos. Destaca también la necesidad de si viabilizar prácticas de formación continua para la reflexión sobre el trabajo docente y la práctica escolar como un todo.

Y afirma que:

La implementación de la gestión democrática en la organización escolar pasa por la participación en cuanto construcción conjunta de todos los sujetos involucrados, que por su acción consciente buscan en la problematización y discusión de sus prácticas escolares gestionaren juntos los procesos educativos. La participación en la gestión democrática presenta también como demanda el saber y el conocer que se construyen a través de los procesos de formación (NADAL, p.15).

El profesorado de los centros públicos de educación secundaria resalta que en el centro educativo no hay formación para el profesorado, pero realizan cursos en el CEP (Centro de Educación del Profesorado) de formación continua y la mayoría estudia idiomas (bien en la EOI o en academias privadas). Destaca, también, que debería haber una valoración mayor de la docencia como vocación y no como una salida profesional para el mercado de trabajo.

A su vez, el profesorado de los centros concertados de educación secundaria (enfatiza que los centros llevan a cabo un Plan de Formación en el que se recogen muchas actividades formativas con el fin de mejorar la formación de los docentes. Las propuestas de formación solicitadas giran en torno a las relaciones personales del profesorado y con el tema de formación de nuevas tecnologías aplicadas en el aula.

Pero, uno docente hace crítica sobre la cuestión de la formación:

Constatamos la siguiente realidad: formación fundamentada en la teoría que se olvida con el tiempo, muchos contenidos y poca práctica, escasa preparación en la utilización de las tecnologías de información y comunicación, así como escasa preparación para la reflexión y sentido crítico.

Y sugiere que:

Debería haber siempre una formación continua que se adecuase a la realidad de las nuevas exigencias educativas. Que los profesores universitarios tuviesen una nutrida experiencia docente y que hubiese un cambio del currículo universitario.

¹¹⁵ NADAL, Beatriz Gomes (2000). Gestão e formação contínua: Práticas articuladas da organização escolar. *Olhar de professor*, vol. 3, n. 3. Ponta Grossa-PR, p. 15-28.

El ejercicio de la participación en la gestión del proceso de formación docente pasa por la propia formación como factor de viabilidad de tal participación. Es un punto de relación extrema, pues es la propia formación la que hace las condiciones para que el profesorado aprenda y ejerza la participación en el proceso de gestión democrática. Además tal proceso de gestión es fundamental para que la formación reflexiva de los docentes se configure como formación del profesorado en colectividad, buscando su articulación ante las dificultades existentes en las organizaciones escolares. Comprendemos así la gestión y la formación continua como prácticas articuladas de la organización escolar¹¹⁶.

Trabajo en grupo

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos así como trabajadores más sofisticados y diversificados. Exige también maneras alternativas de organización y gestión en las que se prime la colaboración y el trabajo en equipo, propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

Uno docente de centros público de educación secundaria afirma que:

Hay profesores que no quieren trabajar en equipo ni tienen en cuenta las opiniones del resto de compañeros. Pero la mayoría realiza un trabajo en equipo, sobre los contenidos impartidos en la clase, la metodología utilizada y la resolución de conflictos en el aula.

Otro testifica que:

Depende del tipo de centro educativo y sus proyectos, así como del Proyecto de Centro. Depende también de la voluntad y motivación del equipo directivo y de su profesorado.

Ya otro sugiere que:

Se deberían utilizar las vías oficiales (Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro de profesorado y Consejo Escolar) actuándose con propuestas abiertas para fortalecer el trabajo de grupo en los centros educativos.

A su vez, los docentes de los centros concertados de educación secundaria destacan que en sus centros educativos, el trabajo en grupo es muy importante, ya que están agrupados por ciclos, departamentos, etc. Y el trabajo siempre es conjunto.

Otros docentes insisten que hay escasa formación para el trabajo en equipo, falta de tiempo en la jornada escolar para el trabajo en equipo. Y uno docente sugiere que:

Haya mayor relevancia del trabajo en equipo (cooperativo) en el currículo de la universidad, así como mayor tiempo en el espacio escolar para el trabajo en equipo.

¹¹⁶ NADAL, Beatriz Gomes (2000). Obra citada, p.26.

La compleja realidad de los centros educativos resultante de las transformaciones del mundo globalizado exige la descentralización y la autonomía en su gestión. Se plantea imponer nuevos desafíos a los equipos directivos como por ejemplo el trabajo en grupo en la cotidianeidad. La división de tareas entre los diversos segmentos de la comunidad escolar se presenta como una estrategia relevante de gestión, posibilitando a todos los miembros del centro educativo la oportunidad de ser parte de las decisiones y añadir valores democráticos a la personalidad del centro.

Algunas soluciones podrían ser sugeridas: la división de tareas y responsabilidades, la ampliación de la participación o las decisiones siendo hechas en conjunto. Así se podría viabilizar calidad en la forma de conducir la dirección de los centros educativos evitándose el desgaste del equipo directivo y elaborándose soluciones más creativas y eficaces. Además resaltamos que ni todas las tareas de los directivos necesitan ser compartidas. Es necesario discernir dónde empieza y termina el trabajo en grupo pues hay espacios que son de actuación exclusiva del liderazgo del centro educativo.

Consejo Escolar

En este apartado es interesante presentar las consideraciones de Frías del Val¹¹⁷ sobre los Consejos Escolares de los centros educativos públicos y de los centros educativos concertados en España:

- 1) La participación del profesorado en las elecciones a los Consejos Escolares alcanza unos elevados porcentajes, superiores en muchos casos al 90%. Este sector de la comunidad educativa es, con gran diferencia, el que ofrece una participación más elevada en los procesos para la elección de representantes en el Consejo Escolar.
- 2) En los centros públicos y concertados dicha participación es bastante similar, si bien se observan índices de participación en los centros públicos algo mayores en los últimos procesos electorales.
- 3) La participación del profesorado en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria es ligeramente menor que en los centros públicos de Educación Secundaria, Formación Profesional y enseñanzas de régimen especial. En los datos referidos a los centros concertados la proporción es irregular, sin que predomine una tónica general a través de los años escolares.
- 4) Por lo que respecta a la presencia de padres y madres en los procesos electorales a los Consejos Escolares ésta es considerablemente baja, en comparación con la del resto de sectores, tanto en los centros públicos como concertados. Dentro de dicha tónica general, la participación de los padres en los centros públicos supera en algunos puntos a la de los centros concertados.

¹¹⁷ FRÍAS DEL VALL, Antonio S. (sin data). Los Consejos Escolares de Centro en nuestra reciente historia legislativa. In Monográfico: la participación en los consejos escolares de centro. Disponible en Internet <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820123015545.pdf> educativos-5806/ p. 08-17. Consultada el 11/04/2013.

- 5) Se observa que la participación de los padres y madres en los procesos de centros públicos de Educación Secundaria, Formación Profesional y enseñanzas de régimen especial constituye menos de la tercera parte de la participación en los centros de Educación Infantil y Primaria. También en los centros concertados esta participación de los padres es menor en los centros de Educación Secundaria, Formación Profesional y enseñanzas de régimen especial que en los centros de Educación Infantil y Primaria.
- 6) La concurrencia del alumnado a las elecciones a Consejos Escolares en centros públicos y concertados supera a la de los padres y madres, aunque queda lejos de la del profesorado. En los centros públicos esta participación oscila a lo largo de los cursos alrededor del 50%. En los centros concertados es bastante más elevada que en los centros públicos, ya que la misma se sitúa entre el 56% y el 79%, dependiendo de los años académicos.
- 7) Por lo que respecta al personal de administración y servicios su presencia en los procesos electorales se sitúa en cotas elevadas en los centros públicos y concertados, aunque en los primeros se observa un cierto descenso en los últimos procesos electorales. En cualquier caso la participación de este sector se encuentra por debajo del sector del profesorado.

Veamos cómo se colocan nuestros entrevistados de Cádiz España con relación a los Consejos Escolares:

El profesorado, en número de cinco, de los centros públicos de educación secundaria hacen las siguientes afirmaciones:

Por ley el Consejo Escolar es un órgano de gobierno y de gestión pero pasa desapercibido.

No pertenezco al Consejo Escolar y además llevo poco tiempo en el centro, por lo que no tengo ninguna opinión establecida. No lo conozco, no puedo opinar.

Necesaria mayor visibilidad y protagonismo, así como campañas educativas para concienciación de su importancia.

Además la actuación del consejo escolar sigue las normativas de la ley, pero puede estar influenciado por el currículo oculto (que son las necesidades, particularidades, especificidades, valores y contexto de cada centro educativo).

Ya **dos** docentes de los centros concertados de educación secundaria dicen que:

En el consejo escolar se tratan temas que influyen en la gestión del centro. Reunión trimestral del consejo escolar con alta participación de los asistentes.

Necesario que el consejo escolar establezca mayores competencias de autonomía a los centros de educación secundaria.

Por los resultados de las entrevistas, en la ciudad de Cádiz-España, los Consejos Escolares de la educación secundaria, tanto *de los centros educativos públicos como de los centros*

concertados, se han convertido en órganos formalistas y burocráticos con fuertes carencias democráticas.

Capítulo 10: Consideraciones finales

Verificamos que los paradigmas de la *Sociedad del Conocimiento* determinan que las organizaciones, sean públicas o privadas, necesitan cambiar sus viejos paradigmas para sobrevivir, de donde emergen conceptos como *trabajo en grupo*, *autogestión*, *descentralización*, *trabajo colaborativo*, *formación permanente*, *capacidad crítica*, *reflexión*, *gestión de las emociones*, y que cada individuo sea capaz de construir su propio conocimiento y consiga resolver problemas.

En lo que concierne a la educación secundaria, los equipos directivos de los centros públicos, privados y concertados (sostenidos con fondos también públicos) se enfrentan a la tarea de responder con calidad, eficiencia y eficacia a todos los cambios e innovaciones que el mundo requiere, comprometiéndose a ayudar a desarrollar ciudadanos con espíritu crítico, capacidad de iniciativa y de cooperación, así como a ser flexibles en sus actitudes y competencias. La gran cuestión sobre la que reflexionar son los límites de los centros educativos a la hora de posibilitar una educación para todos dentro de esos nuevos paradigmas de la *Sociedad del Conocimiento*.

La sociedad continúa siendo capitalista, estructurada por clases sociales, con posibilidades desiguales en el proceso de lucha por las condiciones materiales de existencia. Por tanto, la apropiación de esos cambios será desigual y se distanciará cada vez más de ideal de centros educativos comprometidos con una sociedad más igualitaria, humana, fraternal, solidaria, estimuladora de individuos constructores y no repetidores de conocimiento.

Pero no debemos acomodarnos y quedarnos solamente en la crítica. Conocer los límites de los cambios de la *Sociedad del Conocimiento* nos ayuda a saber sobrevivir en el caos, en las incertidumbres y en las contradicciones, comprendiendo la micro estructura del centro educativo en una complejidad mayor que es la macro estructura política, social, económica, ideológica y psicológica en que está inserta. Conocer la necesidad de cambiar un modelo estático de educación secundaria para un modelo dinámico puede posibilitarnos entender mejor qué paradigmas debe perseguir la gestión de los centros públicos, privados y concertados, para la concretización del alcance de la utopía de *centros educativos ciudadanos*.

El abordaje del carácter estático de los centros educativos es consecuencia de la ciencia moderna y del positivismo, en que prevalecen los siguientes aspectos: la realidad es regular, estable y permanente; las normas y reglamentos pueden controlar la organización y el comportamiento humano; el resultado es lo que importa; no se admiten conflictos, ni incertidumbres; y la objetividad y la fragmentación del trabajo es la mejor manera de administrar.

Por el contrario el paradigma dinámico de los centros educativos contrasta con los siguientes posicionamientos: admite que la realidad es global, compleja y construida socialmente en las interacciones sociales; acepta los imprevistos, los conflictos, las contradicciones y la crisis; afirma que los resultados son significativos, pero deben ser aceptados como proceso; destaca

la importancia del trabajo colectivo, involucrando conceptos como colaboración, cooperación y que la democratización de la escuela debe estar vinculada a su proyecto de centro. Además enfatiza la necesidad de un aprendizaje autónomo, individualizado y colaborativo, en que las asignaturas sean contextualizadas en el mundo del alumnado, posibilitando que los mismos ejerciten la investigación y sean constructores de conocimiento.

Por los resultados de nuestra investigación sobre las *Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar en escuelas de enseñanza secundaria públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz-España*, verificamos que aún hay mucho que hacer para realmente lograr, en la vida cotidiana de los centros educativos investigados, la práctica de una gestión democrática.

Veamos a seguir.

Autonomía en la gestión de los centros de educación secundaria

Las percepciones del profesorado de las escuelas públicas de *Jacobina-Bahia-Brasil* afirman que la ausencia de autonomía se debe a la falta de independencia política y financiera de la comunidad escolar. Ya los docentes de las escuelas privadas de *Jacobina-Bahia-Brasil* atestiguan que no existe una verdadera autonomía en la gestión de sus centros educativos, en el sentido de identidad propia y participación de todos los actores en el proceso educativo.

A su vez, tanto en los centros educativos públicos como en los concertados de *Cádiz-España*, el profesorado habla de los límites de la autonomía, del aumento de la burocracia, de la reducción de los recursos materiales y financieros. Sugieren que para que haya una verdadera autonomía son necesarios más recursos económicos, menos burocracia, más libertad de acción y más estabilidad laboral del profesorado.

Se constata en las *representaciones sociales de los docentes de educación secundaria*, tanto de *Cádiz-España* como de *Jacobina-Bahia-Brasil*, que la independencia política, financiera, metodológica y pedagógica de los centros es condición primordial para lograr disfrutar de una verdadera autonomía. No obstante, no observamos en ningún momento una discusión acerca de la importancia de la *autonomía con interdependencia*.

Autonomía con interdependencia, para nosotros sería la existencia normalizada del diálogo intersubjetivo y de la negociación de ideas entre los cuatro pilares básicos de la gestión de la escuela: lo financiero, lo político, lo administrativo y lo pedagógico. Además *autonomía* es: construcción, ampliación de las bases de los procesos decisorios, retroalimentación, interdependencia, mediación, responsabilidad, transparencia y gestión democrática.

Gestión cooperativa en los centros de educación secundaria

En *Jacobina-Bahia-Brasil* el profesorado de las escuelas públicas afirman que la gestión participativa es puntual, o sea que la comunidad escolar es requerida para participar solamente en discusiones y decisiones de aspectos específicos de la administración escolar. A su vez, los docentes de las escuelas privadas, de *Jacobina-Bahia-Brasil*, inicialmente hablan de la participación de todos en la gestión de las escuelas, pero después entra en contradicción al afirmar la no existencia de un consejo escolar efectivo, de la ausencia de la presencia familiar

en las discusiones de la gestión y, por fin, de la importancia de la realización de reuniones con la participación de toda la comunidad escolar.

Ahora, por las respuestas de las entrevistas de los docentes de *Cádiz-España*, en los centros educativos públicos y concertados, sobre la gestión cooperativa (colaborativa, compartida o participada) observamos que el profesorado afirma que siguen lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 03 mayo. También afirman que hay muchas cosas por hacer para mejorar el compromiso del centro con una verdadera gestión cooperativa. Por ejemplo la rotación de tutorías, un plan de formación para los familiares del alumnado, una mayor flexibilidad en la administración del centro y una gestión más amplia con participación de la comunidad externa al centro.

Afirmamos que la democratización de la gestión de los centros de educación de secundaria públicos, privados o concertados, pasa por la democratización del conocimiento producido por la humanidad, lo cual solamente será posible a través de la construcción de una gestión cooperativa y colaborativa eficaz, cuyo paradigma sea la transformación de la sociedad y de la escuela.

En este sentido, la comunidad educativa (alumnado, profesorado, equipo directivo, padres, madres y comunidad del entorno social y cultural) necesita repensar su práctica cotidiana, rompiendo paradigmas que imperan desde hace décadas, como la cultura de la fragmentación, el individualismo, la visión mecanicista y lineal, pasando a trabajar una gestión más en sintonía con los cuatro grandes pilares de la educación divulgados por la UNESCO: *aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser*¹¹⁸.

Relaciones con el entorno social y cultural en la gestión de los centros de educación secundaria

El profesorado de las escuelas públicas y privadas de educación secundaria de *Jacobina-Bahia-Brasil*, así como los docentes de secundaria de los centros públicos y concertados de *Cádiz-España* afirman que existe escasa implicación del entorno social y cultural en la participación de la gestión de los centros educativos. En general no existen proyectos educativos que incluyan a la comunidad del entorno como protagonista del Proyecto de Centro.

Por tanto, los centros de educación secundaria tendrán un gran camino que recorrer para la formación de colectivos participativos que incluyan en ese proceso a la comunidad del entorno social y cultural del centro educativo. Se debe buscar una perspectiva de gestión comprometida con la capacidad crítica en que la organización del currículo sea interdisciplinar y respete el contexto de su alumnado y donde sus prácticas pedagógicas asuman principios éticos, estéticos y políticos.

¹¹⁸ DELORS, J. et. al. (1996), obra citada.

Relaciones personales entre profesorado, padres, madres y alumnado en la gestión de los centros de educación secundaria

Por los resultados presentados en las entrevistas, verificamos que las relaciones personales entre profesorado, padres, madres y alumnado necesitan muchos avances, tanto en la educación secundaria de *Jacobina-Bahia-Brasil* como en la educación secundaria de *Cádiz-España*.

Destacan las interrelaciones con los padres y madres donde aparecen conflictos que causan desgaste para el profesorado y el equipo directivo. A su vez, ambos espacios investigados apuntan como sugerencia para la mejora de las interrelaciones personales entre los diversos segmentos del centro educativo la creación de proyectos que puedan incluir a docentes, a padres, a madres y a alumnado, así como elaborar actividades pedagógicas o sociales para atraer a las familias a participar activamente en los centros.

Una gestión democrática de los centros educativos exige un pensamiento y una acción también democráticos, en que el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y las familias conozcan sus derechos y deberes en esa gestión. Todos estos miembros deben a su vez responsabilizarse de colaborar en una gestión cooperativa, compartida y con el objetivo común de desarrollar el ejercicio pleno de la ciudadanía, apoyados en los principios de: una escuela autónoma y reflexiva; existencia de valores de igualdad, libertad y dignidad humana; consideración del alumnado como productor y reconstructor de conocimiento, así como transformadores de su realidad y de su historia.

Formación continua en la gestión de los centros de educación secundaria

La formación permanente es una de las demandas más fuertes de los docentes de Secundaria, de las escuelas públicas y de las escuelas privadas de *Jacobina-Bahia-Brasil*, así como del profesorado de la educación secundaria de centros públicos y concertados de *Cádiz-España*, para mejoría del desempeño profesional y personal de los docentes de los centros educativos.

En este contexto de reivindicaciones es necesario dejar bien claro que la conquista democrática efectiva de la escuela es colectiva e involucra al equipo directivo, al profesorado, al alumnado, a las familias, a la comunidad local, a los sindicatos y a otros grupos sociales organizados y dependientes de las políticas públicas educativas. Por tanto, la transformación de los centros de educación secundaria y de la sociedad pasará por concienciar en participación, discusión, diálogo y *formación* para los diversos segmentos que directa e indirectamente están involucrados en el proceso educativo de los centros escolares.

Defendemos que la *formación* favorece la creatividad, la convivencia con la diversidad, la curiosidad, la construcción y la reconstrucción del conocimiento y que siga un *pensamiento complejo*¹¹⁹ que admita la convivencia dialéctica entre el orden y el desorden, la certeza y la incertidumbre, lo previsible y lo imprevisible.

¹¹⁹ MORIN, Edgar (1994 y 2001) obras citadas.

Trabajo en grupo en la gestión de los centros de educación secundaria

Por las opiniones de los docentes de la educación secundaria, escuelas públicas y privadas de *Jacobina-Bahia-Brasil*, se constata la inexistencia de trabajo de grupo. La cultura del individualismo y la estructura organizativa de la institución escolar lo dificultan, además el liderazgo de algunas escuelas es también un elemento dificultador del trabajo en grupo, puesto que las acciones se desenvuelven de forma centralizada y en un proceso jerarquizado de poder.

A su vez, las percepciones del profesorado de educación secundaria de los centros públicos y concertados de *Cádiz-España* destacan la importancia del trabajo en equipo pero resaltan la ausencia de formación para el trabajo cooperativo así como tiempo en la jornada escolar para dicha metodología. Es necesario incluir cambios en el currículo universitario para acoger asignaturas que contemplen una reflexión sobre la práctica del trabajo en grupo.

Consejo Escolar en la gestión de los centros de educación secundaria

Las *representaciones sociales* de los docentes sobre el Consejo Escolar, del profesorado de las escuelas públicas y privadas de educación secundaria de *Jacobina-Bahia-Brasil* así como de los docentes de secundaria de los centros públicos y concertados de *Cádiz-España*, afirman que es un órgano formalista, burocrático y poco democrático.

Para terminar

Los docentes de educación secundaria entrevistados, de las escuelas públicas y privadas de *Jacobina-Bahia-Brasil* así como de los centros públicos y concertados de *Cádiz-España*, afirman: que existe una relativa autonomía de los centros educativos; que hay dificultades para una gestión participativa; que su entorno social y cultural participa poco en las discusiones y decisiones de la vida de los centros; que es necesario avanzar en las relaciones personales entre profesorado, equipo directivo, alumnado y familia; que es poco frecuente la práctica del trabajo de grupo; que es necesaria una formación permanente para todos los segmentos que directa o indirectamente están vinculados a la educación secundaria; y que haya una mayor visibilidad y protagonismo del Consejo Escolar.

Pero no debemos olvidar que nada está terminado. Las verdades son provisionales porque el nuevo conocimiento también tiene su temporalidad de afirmación y es necesario que sea cuestionado para que otras afirmaciones nazcan. Necesitamos romper con paradigmas para que el nuevo conocimiento pueda emerger y salgamos de lo familiar, es decir, de aquello que nos es conocido para abrirnos a aquello que no conocemos aún.

Los resultados presentados en este libro, *Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar: en escuelas de enseñanza secundaria públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y centros de educación secundaria públicos y concertados de Cádiz-España*, son temporales y siempre necesitaran nuevos avances para que la comprensión de la gestión educativa sea una preocupación de investigación constante.

Es necesario que podamos siempre repensar, reflexionar, planear y actuar en procesos educativos que posibiliten una educación para el mundo del trabajo y para la vida. El alumnado, ya sea de Brasil o de España, tiene que tener habilidades y competencias para un mundo globalizado, cada vez más exigente y competitivo, pero también es importante preparar a nuestros educandos para la vida en su complejidad social, política, económica, cultural, ideológica y psicológica.

Capítulo 11: Referencias

- ABRIC, JEAN-CLAUDE** (2001). *Práticas sociais y representaciones.* México. Ediciones Coyoacán.
- ANDER-EGG, E.** (1996). *Técnicas de investigación social.* México: El Ateneo, 24ª edición, p. 186.
- ANTUNES, RICARDO** (1999). *Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.* São Paulo: Ed. Boitempo, p.44-45.
- ANTUNES, RICARDO** (2005). *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* Campinas, SP: Cortez, 10 ed.
- ANTÚNEZ, SERAFÍN AT ALL** (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado, El paso del yo al nosotros.* Barcelona: Graó.
- ARAUJO, MARIVÂNIA CONCEIÇÃO DE** (2008). *A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica.* Revista Hospitalidade. São Paulo, ano V, n. 2, jul.- dez., p.110.
- ARROYO, M. G.** (2008). *Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política.* In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola.* São Paulo: Xamã, p. 47.
- ARRUDA, A.** (2002). *Teoria das representações sociais e teorias de gênero.* Caderno de Pesquisa, n. 117, p. 130.
- BABBIE, E.** (2000). *Fundamentos de la investigación social.* Madrid: THOMSON LEARNING, p. 173/174.
- BARDIN, L.** (1979). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- BIONDI, ALOYSIO.** (1999). *O Brasil privatizado.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- BISQUERRA, R.** (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica.* Barcelona: CEAC, p.65.
- BORON, A. A.** (2001) *A coruja de Minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo.* Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Consultada el 10/12/2012.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado** (1995). *Plano Diretor da Reformado Aparelho do Estado.* Brasília: MARE.
- BRESSER PEREIRA, LUIZ C.** (1997). *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle.* Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado.
- C. DE OLIVEIRA, REGINA TEREZA; E. FERNANDES, MARIA DILNÉIA** (2009). Redefinição do Papel do Estado no Brasil: *implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica.* EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 19, n.32, jan.-jun. p. 68/69.

- CABALLO, M. B.** (2001). *“A cidade educadora.”* Lisboa: Instituto Piaget.
- CARNEIRO, R.** (1996). *“A evolução da economia e do emprego – novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI.”* In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, & G. Landsheere, *A educação do futuro. O futuro da educação.* Porto: Edições ASA.
- CEPAL/UNESCO** (1995). *“Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.”* Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, p. 10.
- CHAUÍ, MARILENA** (1999). *“Fantasia da terceira via.”* In. *Folha de São Paulo*, São Paulo: 19 de Dezembro.
- CODD, J.** (1989). El administrador como educador, en BATES, R. et. all. *“Práctica crítica de la administración educativa.”* Valencia: Universidad de Valencia.
- COLÁS, M. Y BUENDÍA, L.** (1998). *“Investigación educativa.”* Sevilla: ALFAR, 3ª edición, p.178.
- COLOM, A. J.** (2002). *“La (de) construcción del conocimiento pedagógico, Nuevas perspectivas en teoría de la educación.”* Barcelona: Paidós.
- DELORS, J. ET. AL.** (1996). *“Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).”* Porto (PORTUGAL): Edições Asa.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE JAVIER** (2010). *“La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación.”* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (2), 23-38, ISSN 1575-0965. Disponible en Internet <http://www.aufop.com/> - Consultada el 03/04/2013.
- DOISE, WILLEM.** *“Cognições e representações: a abordagem genética (2001).”* In. JODELET, B Denise. *As representações sociais.* Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ.
- DOURADO, L. F.** (2006). A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) *“Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.”* 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 79.
- DUARTE, N.** (2003). *“Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.”* Campinas, SP: Autores Associados.
- DURKHEIM, EMILE** (1993). *“Las formas elementales de la vida religiosa.”* Madrid: Alianza Editorial, p. 684.
- FERRETI, C. J.** (2008). *“Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil.”* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.38, n.135, p. 644.
- FREITAS, KÁTIA SIQUEIRA DE** (2000). *“Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática participativa na escola pública e formação da equipe escolar.”* Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v.17, n.72, fev./jun., p. 12.
- GATES, B.** (1999). *“Como administrar la información.”* *Executive Digest*, 5 (55), p. 120-124.
- GRAMSCI, ANTONIO** (1985). *“La política y el estado moderno.”* Traducción de Jordi Solé-Tura. Barcelona: Planeta-Agostini.
- GIDDENS, A.** (2001). *“A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.”* Rio de Janeiro: Recorde, p. 36.

- GRAMSCI, A.** (2000). *“Cadernos do cárcere.” Maquiavel: notas sobre o Estado e a política.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GUNET, THOMAS** (1999). *“Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.”* São Paulo: Ed. Boitempo.
- GUARESCHI, PEDRINHO, A.** (1994). *“Sem dinheiro não há salvação”*: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARECHI, Pedrinho A e JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em Representações Sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, p. 193-4.
- HABERMAS, J.** (1984). *“Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.”* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro (Biblioteca Tempo Universitário, nº 76. Série Estudos Alemães).
- HABERMAS, JÜRGEN** (1990). *“La crise de l’Etat-providence”, in Ecrits politiques, Culture, droit histoire,* p. 109-110.
- HARGREAVES, A.** (2003). *“Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva).”* Barcelona: Octaedro, p. 9.
- HARGREAVES, A.** (1998). *“Os professores em tempos de mudança. (O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna).”* Lisboa: Mc Graw – Hill de Portugal, p. 93.
- JODELET, D.** (1986). *“La Representación social: fenómenos, concepto y teoría.”* En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- LACOLLA, LILIANA** (2005). *“Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos.”* En: *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061. Consultada el 22/12/2012.
- LANDSHEERE, G.** (1996). *“O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e aos novos desafios colocados aos sistemas educativos.”* In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, y G. Landsheere, *A Educação do futuro. O futuro da educação.* Porto (PORTUGAL): Edições Asa, p.84.
- LIMA, K. R. de S.** (2004) *“Terceira Via ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade.”* In *Universidade e Sociedade*, ano XIV, n. 34, p.11.
- LOJKINE, JEAN** (1979). *“El marxismo, el Estado y la cuestión urbana.”* Madrid: Siglo XXI.
- LÜCK, H.** (1996). *“Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino.”* In: FINGER, A. *Educação: caminhos y perspectivas.* Curitiba (BRASIL): Champagnat.
- KEYNES, J. M.** (1996). *“A teoria geral do emprego, do juro e da moeda.”* São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Economistas).
- KUENZER, ACÁCIA ZENEIDA** (2002). Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Campinas, SP: Papyrus.
- MARI, C. L. DE.** (2006). *Sociedade do conhecimento e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas.* Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- MARTÍN-MORENO, Q.** (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo, en MARTÍN-MORENO, Q. (coord.) *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- MARTÍN, M.** (coord.) (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/primaria y secundaria*. Barcelona: Nuevo siglo.
- MARTINS, A. M.** (2002). *Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- MARX, K. "PREFÁCIO"**. In: *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Trad. por Florestan Fernandes. São Paulo, Ed. Flama, 1946. p. 30-32. [Extraído de: IANNI, Octavio (Org.). 1982. Marx –sociologia. São Paulo: Ática. 3ª. ed. Coleção Grandes Cientistas Sociais. p. 82-3.
- MARX, K.** (1996). *O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital*. São Paulo: Nova Cultural, v.1 (Coleção Os Economistas).
- MARX, KARL E ENGELS, F.** (1998). *Manifiesto do Partido Comunista*, in Vários autores, O Manifesto Comunista 150 anos depois, Rio de Janeiro-São Paulo, Contraponto-Fundação Perseu Abramo, p.10 e 28.
- MARX, K. E ENGELS, F.** (2002). *Manifiesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, p.47.
- MASSON, GISELE Y MAINARDES, JEFFERSON** (2011). *A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação*. Currículo sem Fronteiras, Paraná, v.11, n.2, p. 70-85, Jul/Dez.
- MINAYO, M. C. de S.** (1996). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2ª. Edição.
- MORIN, EDGAR** (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- MORIN, EDGAR** (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, EDGAR** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paídos.
- MORIN, EDGAR ET ALL.** (2002). *Educar en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid: Instituto Internacional para el pensamiento complejo.
- MORIN, EDGAR** (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre-Rio Grande do Sul, Brasil: Sulina.
- MOSCOVICI, S.** (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F. (Original publicado em 1961).
- MOSCOVICI, SERGE** (1981). On social representations. En J.P. Forgas (Org.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding* (pp.181-209). New York: Academic Press, p.181.
- NADAL, BEATRIZ GOMES** (2000). *Gestão e formação contínua: Práticas articuladas da organização escolar*. *Olhar de professor*, vol. 3, n. 3. Ponta Grossa-PR, p. 15-28.

- NEVES, L. M. W. (Org.) (2005). *“A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso.”* São Paulo: Xamã, p. 91.
- NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. (2008). *“O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado.”* Rio de Janeiro: EPSJV, p.113.
- OLABUENAGA, J. e ISPIZUA, M. (1983). *“La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa.”* Bilbao: Universidad de Questo, p. 217.
- PARRO, ANA LÚCIA GARCIA PARRO (2012). Gestão da Escola, Qualidade do Ensino e Avaliação Externa: *“desafios na e da escola”*. *Revista Paulista de Educação*, Vol.1, N. 1, p. 30-40.
- PERERA, M. (2005): *“Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales”*. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad Habana, Cuba.
- OLIVEIRA, DALILA ANDRADE (2000). *“Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.”* Petrópolis, RJ: Vozes.
- OLIVEIRA, F. (2000). Privatização do público, destituição da fala e anulação da política. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. *Os sentidos da democracia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p.55-81.
- OURIQUES, NILDO DOMINGOS. (1997). *“A sedução revolucionária e o Plano Real”*. In: RAMPINELLI, Waldir José e OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs). (1997). *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã.
- PEIRÓ, J. M. (1998). *“La Psicología del Trabajo y de las organizaciones ante las transformaciones en el mundo del trabajo: Retos y perspectivas.”* In A. Duarte & J. Valentim (Orgs.), *Psicologia e Sociedade (Ciclo de Conferências)* (p. 169). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- PERONI, V. (2008). A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. *“Público e privado na educação: novos elementos para o debate.”* São Paulo, Xamã, 2008, p. 114.
- PERONI, VERA MARIA VIDAL; OLIVEIRA, REGINA TEREZA CESTARI DE; Y FERNANDES, MARIA DILNÉIA ESPÍNDOLA (2009). Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.
- PERONI, VERA MARIA VIDAL (2012). *“A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.”* *Pro – Proposições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 21, maio/ago.
- PIETRO, MARIA SYLVIA ZANELLA DI. (1998). *“Cidadão e sua defesa: a “res pública” e sua defesa.”* São Paulo: Ministério da Administração e Reforma do Estado.
- SÁENZ BARRIO, O. (1993). Perspectivas actuales de la organización en LORENZO, M. Y SÁENZ BARRIO, O. (Dirección). *“Organización escolar, una perspectiva ecológica.”* Alcoy: Marfil. p.17.
- SANDER, BENNO (2005). *“Políticas públicas e gestão democrática da educação.”* Brasília: Líber Livro Editora.

SANTOS, M. E. V. (1999). *“Desafios pedagógicos para o século XXI: Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social.”* Lisboa: Livros Horizonte, p. 154.

SEN, AMARTYA (1999). *“Sobre Ética e Economia.”* Tradução de Laura Teixeira Motta São Paulo: Companhia das Letras.

SMITH, ADAM (1983). *“A riqueza das nações: investigação sobre a sua natureza e suas causas”*, com a introdução de Edwin Cannan. Apresentação de Winston Fritsh. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural.

SOUZA, ÂNGELO RICARDO DE (2009). Conselho de Escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 273-294, jan./jun. 2009.

TAYLOR, F. W. (1965). *“La direction scientifique des entreprises”*. Paris: Dunod.

TORRES SANTOMÉ, JURJO (2001). *“Educación en tiempos de neoliberalismo.”* Madrid: Morata, p. 229.

TOURAINE, A. (1993). *“Crítica de la modernidade.”* Madrid: Ediciones Temas de Hoy. Ensayo, p. 18-19.

Colección: Didáctica e Innovación educativa
ISBN: 978-84-941394-3-7

