

¿QUÉ ES Y HACIA DÓNDE VA LA ESCUELA VENEZOLANA?

***María E. Fernández**

mefc1123@hotmail.com;

***Mildred Meza**

mmezacha@cantv.net.

****Marcela. Magro**

marcela_magro@hotmail.com

**Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez; Caracas.*

***Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo El Mácaro, Venezuela*

Recibido: 17/03/2009.

Aceptado: 28/10/2009

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito indagar los significados de actores escolares sobre lo que es la escuela y hacia dónde va. Se utilizó la observación de conversaciones y la entrevista como estrategias de investigación y se apoyó en Teorías de Acción Humana y conceptos de educación y escuela. Los resultados se presentan desde las visiones de los docentes, directores, padres, estudiantes, miembros de la comunidad y los documentos del Estado y de las escuelas. Los dos primeros actores consideran que la escuela es una organización para enseñar y aprender; los padres la conciben como un lugar para satisfacer necesidades y la educación para el futuro; para los estudiantes es un espacio de socialización con sus pares; los miembros de la comunidad coinciden con lo planteado en documentos oficiales que la definen como “centro de quehacer comunitario”. En una de las conclusiones se indica que la escuela está viviendo un proceso de transformación y redefiniciones de la misión que la sociedad tradicionalmente le ha asignado.

Palabras Clave: Concepción de Escuela, Educación, Teoría de Acción Humana.

WHAT IS IT AND WHERE IS GOING THE VENEZUELAN SCHOOL?

Abstract

This study had like purpose researching the meanings of scholar actors about what is it and where is going the school? It was used the observation and interviews as researching strategies and it was supported by Human Action's Theories and Education and School concepts. The results are shown from different points of view teachers, principals, parents, students and state. The firsts regard that school is an organization to teach and to learn; parents consider it as a place to satisfy food and education needs for future; for students it is a socialization space with theirs pairs; state define it like “community occupation center”. School is living a transformation and redefinitions process of the mission that society has been traditionally assigned.

Key words: School, Education, Human Action's Theory.

Introducción

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (OEI, 1990), respaldada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño, y ratificada en el Foro Mundial celebrado en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), concibe la

educación como un derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, y plantea su integración en los planes de desarrollo de cada nación, en una estrategia más amplia, orientada hacia la reducción de la pobreza y la potenciación del desarrollo de todos los países, sugiriendo que dichos planes sean elaborados mediante un proceso transparente y democrático, que estimule la participación de todos los ciudadanos.

Es así como la educación es considerada un área estratégica para el desarrollo de las naciones ya que propicia la expansión del conocimiento y el avance tecnológico, elementos clave para el desarrollo humano, social, político, económico y cultural de un país. Por ende, las instituciones educativas desempeñan un rol protagónico en la formación integral de los ciudadanos, con las competencias que exige un mundo lleno de incertidumbre, de constantes desafíos, inmerso en redes de comunicación y cargado de información; todo ello plantea la imperiosa necesidad de revisar constantemente los planteamientos educativos, diseñar y utilizar nuevas maneras de organizar y tener acceso a la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, muchas de las reformas educativas que están siendo llevadas a cabo a nivel internacional, han asignado a la escuela un mayor protagonismo, de allí que se considere a la autonomía escolar como uno de los factores necesarios para lograr mejores resultados en la prestación del servicio educativo, expresados en términos de acceso, eficiencia y calidad (Piñero, 2004). Al respecto, resulta interesante constatar que en diferentes eventos, tanto nacionales como internacionales, han sido presentados proyectos educativos, cuyos avances así como sus resultados finales, muestran la importancia de aproximar la escuela a su comunidad, en interacción con los ámbitos culturales, políticos y sociales en los que se desenvuelve su cotidianidad.

La escuela, así como otras organizaciones, está viviendo momentos de incertidumbre y se le está demandando responder a las exigencias de cambios sociales. Para algunos autores (Miñana y otros, 2000; Carriego, 2005) la institución escolar está sometida a múltiples presiones que la están llevando a repensar su misión y sus objetivos. En este contexto signado por las transformaciones profundas y continuas, la Línea “Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos” adscrita a los postgrados de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez -UNESR- y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL- han desarrollado una serie de investigaciones teniendo como centro de reflexión y acción a la escuela. Algunos de éstas son: La Universidad va a la Escuela, y Escuela-Universidad y Calidad de Vida.

En este sentido y procurando conocer qué es la escuela y hacia dónde va, se desarrolló la investigación que aquí se reporta orientada por las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo conciben la escuela los actores escolares (directivos, docentes, estudiantes, padres, madres, representantes y miembros del entorno)?
2. ¿Cómo la concibe el Estado venezolano?
3. ¿Cuál es la escuela deseada?

El estudio se llevó a cabo en cinco escuelas básicas ubicadas en diferentes estados del territorio nacional cuyo propósito fue develar la concepción y la visión prospectiva de la escuela en el contexto actual; para lo cual se utilizó un enfoque etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988) en el que se privilegió el trabajo empírico en las escuelas para posteriormente interpretarlo y plantear discusiones que derivan en nuevas explicaciones. Algunos de estos enfoques fueron los propuestos por Pérez Gómez (1998), Dussell y Southwell (2005), Hopkins, Ainscow y West (1994), Rosenholtz (1989), Argyris (1999), Argyris y Schön (1989) y Echevarría (1994).

En síntesis, la investigación que se reporta en este artículo presenta las inquietudes de actores de la escuela y de la universidad en relación a cómo conciben la escuela y el rumbo hacia el cual debe orientar su quehacer. Esto queda enmarcado en el conjunto de acciones que se están generando y que es necesario registrar y enriquecer con el fin de propiciar la pluralidad en la producción pedagógica y educativa del país, lo cual permite visualizar la escuela como un espacio de aprendizaje colectivo que procura la formación de ciudadanos y ciudadanas participantes en la construcción de una sociedad que estimule y asegure tanto el desarrollo personal y colectivo de sus miembros, como el progreso global de la Nación.

Enfoque y Proceso Metodológico

Método y enfoque del estudio

El estudio es de naturaleza cualitativa y se aborda desde un enfoque etnográfico. Las razones que justifican la selección de este enfoque se debe a que esta investigación se pretendió penetrar en el mundo de los actores, con la intención de develar sus teorías de acción partiendo de lo que piensan, dicen, hacen y sienten. En este sentido el interés investigativo estuvo centrado en la búsqueda de significados que socialmente construyen y asignan diversos actores a la escuela y a su quehacer. Esto se logró gracias al diálogo entre los diferentes actores que los aproxima al establecimiento de un consenso de la interpretación de lo existente mediante la comparación y reconstrucción de las interpretaciones.

Existen diversas concepciones de lo que es un estudio etnográfico, para efectos de esta investigación se asume como un método de investigación social que trabaja con una amplia gama de fuentes de información que guarda estrecha semejanza con la manera como la gente otorga sentido a la vida cotidiana e implica una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz y LeCompte, 1988: 28). Al respecto, se pretende observar y participar para interpretar y explicar la vida de los actores escolares; todo ello en la búsqueda de los significados que le atribuyen a la escuela.

Este estudio desarrollado por investigadoras que forman parte de las Líneas sobre Aprendizaje Organizacional que funcionan en la UNESR y la UPEL contó con el apoyo de un equipo interdisciplinario integrado por los otros miembros de las líneas entre los cuales se encuentran psicólogos, sociólogos, lingüistas y educadores.

Escenario y sujetos del estudio

El contexto empírico estuvo constituido por cinco escuelas básicas distribuidas así: Aragua (1), Distrito Capital (1), Lara (1), y Miranda (2); pertenecientes a la muestra de los

Proyectos La Universidad va a la Escuela y Escuela-Universidad y Calidad de Vida. Estas escuelas agrupan aproximadamente 3.728 estudiantes, 18 directivos, 202 docentes y 2.600 padres, madres o representantes y seis investigadores de las universidades comprometidas en el desarrollo de los Proyectos.

La Unidad Educativa situada en el estado Aragua, está ubicada en la ciudad de Maracay y atiende a los niveles de preescolar y de educación básica en las tres etapas de ésta, funciona en dos turnos; en la mañana asisten los de preescolar y I y II etapa de Educación Básica, en la tarde van los de III etapa. La población estudiantil es de 630 estudiantes aproximadamente, sesenta de preescolar y quinientos setenta de básica. El personal está integrado por 1 directora, 1 subdirectora, 30 docentes –la mayoría graduados, algunos estudian postgrado y han realizado cursos de actualización, han formado parte de la ejecución de proyectos educativos patrocinados por el Estado y la Universidad, lo que ha incentivado en la escuela actitudes de búsqueda hacia la calidad de los procesos educativos.

La mayoría de los niños son de bajos recursos. Las familias son nucleares con predominio de la figura materna, hermanos y abuela; los padres trabajan como choferes, mecánicos y las madres son domésticas, aunque en estos últimos años no trabajan porque se incorporaron a las Misión Robinson (alfabetización y educación primaria), Misión Vuelvan Caras (preparación en oficios) u otras implementadas por el Gobierno venezolano y reciben becas.

El rendimiento estudiantil oscila entre los literales C y D que significan C -alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado que cursa- y D -alcanzó algunas de las competencias previstas y requiere de un proceso de nivelación al inicio del nuevo año escolar para alcanzar las restantes-.

La Unidad Educativa Distrital situada en el Municipio Libertador del Distrito Capital es una escuela oficial que depende de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana (SEAM). La matrícula total es de 1068 estudiantes distribuidos en 8 secciones de preescolar, 8 de primer grado, 8 de segundo grado, 8 de tercer grado, 6 de cuarto grado, 6 de quinto grado y 6 de sexto grado.

El personal de la escuela está constituido por una directora, cinco subdirectoras y 74 docentes, 5 secretarías, 1 portera, 13 aseadoras y 1 policía escolar adscrito a la Alcaldía Metropolitana. Un 40% del personal docente tiene título de Técnico Superior en Educación Especial y Educación Pre-escolar, un 60% tiene título de Licenciado en Educación o Profesor, un 10% tiene estudios de postgrado.

Los niños que asisten a esta escuela no provienen de zonas adyacentes a ésta, sino de barrios que quedan mínimo a un kilómetro de la edificación escolar. Son de pocos recursos y el rendimiento escolar del 80% está entre los literales C y D.

La Unidad Educativa situada en el estado Lara, está ubicada en la ciudad de Barquisimeto, fue fundada en 1962, es una escuela nacional dependiente del Ministerio de Educación, atiende dos niveles educativos: preescolar y educación básica (primera y segunda

etapas), funciona en dos turnos: mañana y tarde, la población estudiantil es aproximadamente de 1200 alumnos, 200 de preescolar y 1000 de básica. El personal de la escuela está integrado por una directora, tres subdirectores, sesenta y ocho docentes, la mayoría son graduados a nivel de Educación Superior, seis estudian postgrado, han recibido diferentes cursos, talleres u otras actividades de actualización, también han participado en diferentes proyectos educativos que les han permitido desarrollar competencias en lo pedagógico y en otras áreas profesionales.

Los niños que estudian en la escuela proceden de las urbanizaciones cercanas, provienen de familias de escasos recursos, muy pocos viven con ambos padres y la mayoría de las madres trabajan como domésticas; los padres trabajan como obreros, mecánicos, albañiles, chóferes, vigilantes de seguridad. El rendimiento estudiantil de los niños oscila entre los literales B y C, el primero indica que el alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado y el segundo que alcanzó la mayoría.

Una de las dos Escuelas del estado Miranda, municipio Sucre es estatal, fundada en 1963, atiende las dos primeras etapas de la Educación Básica y su matrícula es de 420 estudiantes. Cuenta con una directora y dos subdirectores, doce docentes de aula, dos bibliotecarios, dos auxiliares de biblioteca, dos psicopedagogas, un psicólogo, un profesor de música e inglés, un terapeuta del lenguaje, un terapeuta de problemas auditivos, dos entrenadores deportivos, dos auxiliares de computación, cuatro bedeles y dos vigilantes. Todos los docentes titulares son graduados, algunos están haciendo estudios de postgrado y han realizado cursos, talleres, seminarios promovidos por el Estado. La mayoría de los estudiantes provienen de las zonas adyacentes de familias clase media baja, son familias nucleares y muchos de los padres y las madres son profesionales en distintas áreas.

La escuela cuenta con una comunidad educativa bien constituida que trabaja con la participación de todos los miembros, lo cual brinda el apoyo necesario y reporta los beneficios para el logro de las metas. El rendimiento de los estudiantes oscila entre los literales A – alcanzó todas las competencias previstas en el grado y en algunos casos superó las expectativas para el grado- y B –alcanzó todas las competencias.

La otra de las escuelas del Estado Miranda, parroquia El Morro, municipio Sucre, fundada en el año 1987, tiene una matrícula de 410 estudiantes, 96 de preescolar y 314 de educación básica. Funciona en dos turnos: mañana y tarde. El personal está integrado por una directora, 18 docentes, 6 de preescolar y 12 de básica, 2 bibliotecarias, 2 psicopedagogas, un especialista de educación física y 4 docentes más que atienden programas especiales, un vigilante y dos obreras. La población estudiantil es de bajos recursos económicos y provienen en su mayoría de la misma comunidad y de zonas adyacentes. En las familias de los niños hay ausencia parcial o total de la figura paterna, las madres trabajan jornadas diarias y completas incluso sábado y domingo, como domésticas, buhoneras, entre otras. Según el régimen de evaluación actual, el nivel académico promedio de los estudiantes se mantiene entre C - alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado- y D -alcanzó

algunas de las competencias previstas, pero requiere de un proceso de nivelación al inicio del nuevo año escolar para alcanzar los restantes-.

En relación con la preparación de los docentes se tiene que la mayoría son titulares en el cargo, graduados o estudiando para obtener el título de pregrado o postgrado. Han asistido en los últimos años a talleres, cursos de capacitación o de actualización, gestionados desde los entes gubernamentales o por la misma escuela.

Procedimientos, Técnicas e Instrumentos.

El proceso de investigación se desarrolló en las escuelas descritas y consistió en la realización de un conjunto de actividades en las que se utilizaron la observación de conversaciones y la entrevista como técnicas de recolección de la información, las cuales fueron complementadas con conversaciones informales, así como con el análisis de documentos.

Los informantes clave para este estudio fueron: cincuenta (50) estudiantes, quince (15) maestros, doce (12) directivos, quince (15) padres, madres/representantes; también participaron quince (15) miembros de la comunidad local. Esta muestra aportó valiosa información que facilitó aclarar, validar, contrastar, refutar los hallazgos e interpretaciones que emergieron; por otra parte, los documentos revisados constituyeron una fuente de información subsidiaria que favoreció la comprensión de las acciones y de los significados atribuidos por los actores escolares. Estos documentos fueron, entre otros, los proyectos integrales comunitarios y los proyectos de aprendizaje (Ministerio de Educación, septiembre, 2005).

Las observaciones de las conversaciones entre los diferentes actores involucrados en la investigación se realizaron con la intención de develar los significados que para los interlocutores tenían las acciones que ocurren en la cotidianidad de la escuela, así como lo que representan en torno de qué es la escuela y hacia dónde va.

En este sentido, la observación fue de tipo no participante, referida por Pérez Serrano (1998: 24) como “aquella en la que el observador no pertenece al grupo que se estudia”, la cual permitió registrar los hechos y las verbalizaciones que ocurren entre los actores escolares; además, hacer las descripciones de las escuelas.

Con la entrevista se logró encontrar lo que es importante y significativo en las escuelas para los informantes, sus significados presentes, sus perspectivas e interpretaciones; es decir, la forma como ellos ven, clasifican y experimentan su propio sentido de la escuela.

El estudio se inició con una reunión en cada escuela, donde participó una masa crítica de sus actores; se conversó sobre las expectativas, necesidades e intereses de docentes, directivos, padres, madres, representantes, investigadores y otros miembros de la comunidad (párroco, comerciante, policía).

Las entrevistas fueron abiertas y se utilizaron preguntas motivadoras tales como: *¿qué es para ti la escuela? ¿qué sientes por la escuela? ¿cómo la escuela satisface tus intereses y necesidades? ¿qué papel juega la escuela en el desarrollo de la comunidad?*, entre otras.

Se entrevistaron, en cada escuela, diez estudiantes; uno, dos o tres directivos (se incluyen los subdirectores), tres docentes, tres padres, dos o tres miembros de cada comunidad donde está ubicada la escuela. Los criterios con los que se seleccionaron estos informantes fueron los siguientes:

- a. Los estudiantes: Dos de cada grado a partir de 2º, escogidos por sus maestros.
- b. Los directores y docentes: Uno, dos o tres de cada escuela que voluntariamente expresaron su deseo de participar, siempre y cuando tuvieran más de cinco años de servicio.
- c. Padres, madres o representantes: Tres que tengan dos o más hijos estudiando en la escuela y que expresaron su deseo de participar en el estudio.
- d. Miembros de la comunidad: Dos o tres personas que tuvieron hijos o representados estudiando en la escuela y que representen a alguna institución u organización de la comunidad aledaña a la escuela (dispensarios, centros de diagnósticos integrales, iglesias, consejos comunales, asociaciones civiles, asociaciones campesinas).

Algunas entrevistas fueron individuales y otras grupales. Cada una de éstas fue grabada y luego transcrita. Se realizaron dos entrevistas individuales a cada estudiante, docente, directivo, padre, madre o representante y miembro de la comunidad. Cada informante clave se identificó utilizando letras y números, la(s) primera(s) letra(s) identifican el rol en su escuela, la(s) segunda(s) el estado donde se ubica la escuela y el tercero, después de un guión (-), un número de acuerdo a una enumeración interna en cada institución. Esto se hizo de la siguiente forma:

Rol: E= estudiante, Do= docente, Di= directivo, P= padre, M= madre, R= representante y MC= miembro de la comunidad.

Estado donde se ubica la escuela: A= Aragua, DC= Distrito Capital, M1= Escuela 1 de Miranda y M2= Escuela 2 de Miranda.

Por ejemplo, un docente de la escuela ubicada en Aragua e identificado con el número 8, se abreviará así: DoA-8. Otro ejemplo, un miembro de la comunidad de la escuela 1 ubicada en el estado Miranda identificado con el número 2, se designará como MCM1-2.

En cada escuela se efectuaron dos entrevistas grupales. El número total de entrevistas individuales fue de 20 a 34 por cada grupo de informantes (estudiantes, directivos, docentes, padres y miembros de la comunidad) y diez grupales. Estas últimas permitieron contrastar las respuestas dadas por los informantes y analizarlas en función de lo planteado en los proyectos pedagógicos y proyectos integrales comunitarios.

Se realizaron dos encuentros en cada escuela con todos los informantes clave de la investigación, el primero tuvo como propósito compartir la reflexión sobre los hallazgos identificados tanto en las entrevistas y observaciones, como en el análisis de los documentos; la intención del segundo encuentro fue realizar una metarreflexión por parte de los actores en el sentido de revisar sus compromisos con el quehacer de la escuela.

La información se recogió en cincuenta (50) notas de campo y allí se insertaron las transcripciones de las entrevistas. A medida que se avanzaba en el proceso de análisis de la

información se procedió a la codificación y construcción de categorías. En este caso la codificación era de tipo interpretativo dado que cada código significaba un concepto más abstracto, representando determinadas manifestaciones.

Se utilizaron instrumentos de análisis tales como: memos, mapas conceptuales y matrices para registrar las interpretaciones de los datos provenientes de las categorías. Las interpretaciones fueron expresadas por los investigadores en forma de comentarios.

En la Tabla 1 se ilustra una matriz con base en lo expresado por informantes clave, otros actores escolares, documentos normativos y los comentarios de los investigadores.

Tabla 1 Categoría La escuela como espacio abierto a la comunidad

Expresiones de docentes y directivos	Expresiones de padres, madres y otros representantes de la comunidad.	Lo que está en documentos normativos del Estado Venezolano.	Interpretación de los investigadores
<p><i>La escuela tiene que relacionarse con todos los estamentos de la localidad donde ella funciona y estar presente en la búsqueda de soluciones que se hacen necesarias para vivir mejor (DiL-3)</i></p> <p><i>La escuela tiene muchos problemas que resolver y lamentablemente los padres, madres y representantes no participan en los procesos de la escuela (DoDC-5)</i></p>	<p><i>La escuela debe desarrollar en sus estudiantes, así como en los padres habilidades para ayudar a resolver los problemas de la Comunidad. Ejemplo en este Barrio hay problemas con la basura. La escuela debe reunirse con el consejo comunal y con otros ciudadanos para buscar una salida a ese problema (MCM2-2)</i></p> <p><i>En la comunidad hay personas que no saben leer ni escribir y la escuela no realiza ninguna acción para mejorar esta situación (PL-3)</i></p>	<p>A fin de atender a la Política Educativa y para la construcción de La Nueva Escuela (la escuela que queremos), el PEIC gestiona acciones que permiten atender las necesidades detectadas, fortalecer las experiencias alcanzadas e incorporar nuevas propuestas que propicien las transformaciones requeridas para convertirse en una escuela:</p> <p>Como espacio de la comunidad, participación ciudadana en igualdad... (MED, 2005)</p>	<p>Los informantes de la escuela consideran que ésta debe desarrollar una cultura de “podemos hacer”, donde sus prácticas estén orientadas a solucionar problemas tanto internos como externos a la escuela.</p> <p>La escuela debe desarrollar una valoración del colectivo.</p> <p>La escuela no tiene mecanismos para incorporar a los padres, madres y representantes a los procesos escolares.</p> <p>Los problemas internos de la escuela son suficientemente complicados para atender también los problemas de la comunidad.</p> <p>La escuela está aislada del contexto donde realiza la acción.</p>

Visiones, Enfoques y Teorías

El trabajo de campo desarrollado durante dos años consecutivos permitió identificar una serie de aspectos que sirvieron de orientación en la búsqueda de fundamentos teórico-conceptuales que explican y, en consecuencia, ayudan a comprender e interpretar dichos hallazgos. Algunos de estos fundamentos son los siguientes:

Concepción y Tipos de Escuela.

La indagación se orientó a la comprensión de la vida de la escuela desde los significados que le asignan quienes son los responsables de la educación formal u otros que están

vinculados con el quehacer de la institución educativa. En este sentido, Pérez Gómez (1998:12) considera que es útil entender la escuela como un cruce de culturas (crítica, social, institucional, experiencial y académica) entre las cuales se provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados; en ello se resalta el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar, así como la naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana.

Asimismo, se concibe una escuela capaz de asumir estilos de aprender que hacen de su acción un campo de experimentación donde sus actores se interroguen a sí mismos y al tiempo presente, de tal modo que se constituyan en sujetos contemporáneos abiertos a nuevas experiencias en donde lo que se vive y lo que se es, son al mismo tiempo interrogados. Esto significa, tal como lo plantea Martínez (1999), invertir el sentido histórico del trabajo pedagógico para constituir una nueva experiencia educativa, en donde los actores sean capaces de pensar por sí mismos contra el pensamiento que la quiere pensar sin él, es decir, construyendo su propia subjetividad.

Desde las concepciones anteriores, la escuela considerada como un espacio de vida, un espacio de convivencia donde se aprende y se comparte; como espacio humano, un lugar afectivo, donde se aprende y desaprende, donde se es feliz, no sólo donde se vive la rutina y se dan instrucciones; puede convertirse en una escuela viva de frente a la problemática que enfrentan las comunidades; una escuela dispuesta a proyectarse, a propiciar cambios que de una u otra forma influyen sobre el bienestar de la sociedad de la cual forma parte.

Para el logro de una escuela que cumpla con estas funciones, algunos autores, entre ellos Stoll (2004), consideran que sus procesos deben agregar valor; preparar a los estudiantes para su futuro y no para el pasado; concentrarse en los procesos y condiciones del mejoramiento; concentrarse en el aprendizaje, en todos los niveles; desarrollar una cultura de mejoramiento, ostentar una buena gestión y liderazgo; desarrollar la capacidad de sostener el aprendizaje, contar con fuertes sistemas de apoyo.

Autores tales como Stoll y Frink (1996), Hopkins, Ainscow y West (1994) y Roseholtz (1989), identifican una tipología de escuelas, de acuerdo al análisis que hicieron de cinco culturas escolares diferentes, donde relacionaban dos dimensiones: eficiencia-ineficiencia y mejoramiento-desmejoramiento. Estos tipos de escuelas son:

En marcha: es eficaz, las personas trabajan activamente y en equipo para mantener el aprendizaje y dar respuesta a un ambiente cambiante. Los docentes cuestionan permanente sus prácticas, tratando de responder a las necesidades e intereses de sus estudiantes quienes están involucrados en el aprendizaje. Los actores de la escuela trabajan juntos en la consecución de objetivos comunes. La forma de relacionarse se fundamenta en: metas compartidas, colaboración, deseo de seguir aprendiendo, responsabilidad colectiva, mutuo apoyo, disponibilidad para asumir riesgos, respeto, apertura para discutir diferencias, celebración y buen humor. En resumen todos los actores que participan en la vida de la escuela saben hacia donde quieren ir y cuentan con sistema de apoyo y capacidad para lograr sus objetivos y metas.

De crucero (eficaz pero en declive): es vista como algo más que satisfactoria, por los docentes y la comunidad. Se encuentran en zonas donde los hogares gozan de cierta

comodidad económica y los estudiantes logran buenos resultados a pesar de la calidad de la enseñanza. A estas escuelas le falta voluntad de cambio. Dentro de la escuela hay varios grupos, cada cual se dedica a lo suyo, y los profesores hacen lo posible por evitar cambios.

Que se pasea: no es especialmente eficaz, ni tampoco ineficaz. Progresa a un ritmo muy lento, poseen metas mal definidas, a menudo contradictorias, inhiben sus esfuerzos por mejorar. Se pasea un poco a la deriva hacia el futuro. Sus docentes por apatía o ignorancia no están preparados o no quieren cambiar. En esta escuela predomina el aislamiento, la auto-suficiencia, el reproche y la pérdida de confianza. Este tipo de escuela se encuentra en zonas desfavorecidas socialmente, donde los padres son poco exigentes y los maestros se disculpan atribuyendo sus fracasos a fallas de los padres y/o falta de preparación de los estudiantes.

Luchadora (ineficaz pero mejorando): es ineficaz porque los resultados y los procesos de la escuela y del aula necesitan atención, tiene conciencia de estos problemas e invierte energía tratando de mejorar. Los actores de la escuela se enfrascan en discusión, no siempre productivas. En el proceso de reencontrar el qué y el cómo del cambio, están dispuestos a lograr lo que haga la diferencia. Esta escuela logrará sus propósitos pues tiene voluntad de hacerlo (45-46).

Esta no es una tipología rígida para cada escuela, algunas veces se es eficaz en un proceso y en otro ineficaz, también pueden observarse rasgos diferentes en una misma escuela. Estos autores (Ob. cit.) consideran que la escuela que se incorpora y gestiona los cambios favorables es aquella donde predomina la dinámica del cuestionamiento constante, la revisión de sus procesos, la valoración del aprendizaje pertinente y efectivo, y el emprendimiento de acciones que son evaluadas y reorientadas cuando así se amerite.

Otros autores, por ejemplo Dussel y Southwell (2005) consideran que a la escuela hoy en día se le demandan muchas cosas, se le pide que enseñe de manera interesante y productiva cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social.

Asimismo, estas autoras plantean que hay dos modelos de “buena escuela” que parecen irse abriendo paso como respuesta a la crisis: aquel que postula a la escuela como un centro social, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente desiguales; y aquel que plantea a la escuela como un lugar de aprendizaje, estrictamente vinculado con la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos y la idea de innovación permanente. Las dos concepciones parecen plantearse como respuestas excluyentes, en un antagonismo que opone la enseñanza al cuidado y que no contribuye a pensar otras relaciones entre la escuela y la sociedad. Sin embargo, lo que nos parece más preocupante es que su análisis es pobre en relación al sentido y las razones de la organización escolar, a qué hacer con las tradiciones heredadas (las que recibimos, y las que queremos pasar “en herencia” a las nuevas generaciones), y a cómo

plantearse los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión.

Teorías de la Acción Humana.

Otros elementos teórico-conceptuales que contribuyen a la interpretación de los significados se tomaron de la Teoría de Acción Humana (Argyris, 1999; Argyris y Schön, 1989) y la Ontología del Lenguaje (Echeverría, 1994).

Las referidas Teorías sobre la Acción Humana plantean el problema de la relación entre el pensamiento y la acción, a través del lenguaje. Argyris y Schön (1989) conciben al ser humano como ser que diseña sus acciones, las ejecuta y avalúa sus consecuencias; adopta sus diseños cuando las consecuencias responden a sus intenciones y las modifica, o trata de modificarlos, cuando los resultados le son adversos. Esta concepción implica entender la conducta como algo construido por los significados y las intenciones de los actores. Estas construcciones se constituyen en guías para sus acciones. Al monitorear la efectividad de sus acciones, los individuos evalúan igualmente la validez de sus construcciones sobre el ambiente (Ob.cit).

La teoría de acción está constituida por el conjunto de principios rectores, estrategias de acción y supuestos que el individuo ha construido para orientar su comportamiento.

Estos autores (ob. cit., 1989) distinguen dos dimensiones en la Teoría de Acción: la teoría explícita y la teoría en uso. La primera es la que se comunica o anuncia; sin embargo, la teoría que realmente gobierna su conducta es la teoría en uso, que es la que un observador puede inferir de sus acciones concretas y que puede o no coincidir con la teoría explícita.

Para conocer la teoría de acción de los actores escolares e indagar sobre qué es la escuela y hacia dónde va, se utilizaron las conversaciones definidas por Echeverría (1994: 127) como “los componentes efectivos de las interacciones lingüísticas, es decir, las unidades básicas del lenguaje”. La escuela en tanto organización, es definida como el conjunto de redes dinámicas de conversaciones entre sus actores principales- directivos-docentes-alumnos-padres-personal de apoyo y miembros del entorno social.

Lo anteriormente planteado conduce a considerar que las interacciones producto de un acto educativo se fundamentan en modelos comunicativos que potencian la acción de los sujetos involucrados a través del hablar y del escuchar. En palabras de Echeverría, se entiende que la escuela por ser una organización que conversa puede ampliar la efectividad, viabilidad y pertinencia de los procesos educativos que desarrolla; por ello, el estudiar cómo son sus conversaciones nos permite conocer las razones que explican el éxito o fracaso de dichos procesos. De igual forma, desde el contexto de las conversaciones, el docente se percibe como el diseñador y principal responsable del espacio áulico-conversacional en el cual se generan múltiples posibilidades de aprendizaje.

La acción conversacional en la escuela tiene el poder mágico y transformador que se expresa en nuevas vivencias y estrategias para dinamizar el aprender y el enseñar al generar nuevas posibilidades educativas, coordinando nuevas acciones para el cambio direccionado

hacia la horizontalidad a través de un diálogo favorecedor de una identidad colectiva que orienta la misión y visión de la escuela. En opinión de Gadamer (1998: 35) “el verdadero arte de llevar una conversación es aquél en el que los interlocutores se ven llevados. Esta es entonces una verdadera conversación, una conversación que lleva a algo”.

En el caso de la presente investigación, las observaciones de las conversaciones entre los diferentes actores permitieron develar los significados que los interlocutores atribuyen a las acciones que acontecen en la cotidianidad de la escuela. Estas observaciones realizadas durante el receso escolar y la realización de las actividades culturales y deportivas, requirieron y, además, permitieron crear un clima de familiaridad que incidió favorablemente en la espontaneidad con la que se efectuaron las conversaciones.

Hallazgos

El análisis de las conversaciones observadas y de las entrevistas, así como el de los documentos, permitió la construcción de los significados que identifican las categorías que conceptualizan la escuela. A título de ejemplo presentamos las categorías con sus conceptos y algunas verbalizaciones que fundamentaron su construcción.

Categoría: *La escuela como espacio para satisfacer necesidades, compartir intereses y lograr metas comunes.*

La mayoría de las expresiones registradas señalan que la escuela es el sitio donde acuden los niños, las niñas, los y las jóvenes para formarse y convertirse en ciudadanos y ciudadanas capaces de lograr su bienestar individual y colectivo mediante la satisfacción de necesidades que van desde las de conocimiento hasta las afectivas pasando por sus competencias de desempeño o de práctica en la vida diaria.

Los estudiantes expresaron sentimientos y emociones al manifestar “*quiero que mi escuela sea un lugar bonito, donde yo pueda jugar y aprender, que la maestra me trate con cariño*” (EM1-10).

Se apreció, principalmente, en las conversaciones de docentes y estudiantes de las cinco escuelas, que la consideran como una institución importante porque es la responsable de la enseñanza y el aprendizaje de las generaciones jóvenes; de allí, que destacan que es responsabilidad de la escuela conocer y trabajar en función de lo que necesitan los niños, los niñas y los jóvenes.

Los directivos inclinan sus respuestas hacia una concepción de escuela como el lugar donde se va a aprender nuevas cosas, se facilita la discusión, la confrontación de ideas, la realización de trabajos con otros y para otros; por lo cual, es el territorio por excelencia para el intercambio de saberes entre todos los actores de la escuela, la toma de decisiones consensuadas y la búsqueda de soluciones en equipo.

La escuela como espacio para compartir intereses y lograr metas conjuntas se apreció en afirmaciones de ocho de los doce directivos entrevistados; uno de ellos dijo: “*me gusta mi trabajo en la escuela porque comparto con mis compañeros, mis angustias, mis deseos,*

discuto con ello, hacia dónde debemos llevar la escuela y qué podemos hacer para lograrlo” (DiA-2).

Los docentes de tres escuelas (DC, L y M1) consideran que en éstas se comparte con los colegas las dudas que se presentan en el postgrado que están realizando; eso sí, destacan que la mayor parte de lo que estudian no se aplica en la escuela porque las exigencias que hay que atender son otras. Asimismo, reconocen que al preparar las clases que van a dar a sus alumnos, tienen que buscar información nueva para no repetir siempre lo mismo.

Muchos de los estudiantes que se observaron durante las conversaciones con sus pares hicieron referencia a que siempre aprenden cosas nuevas, pero que muy rápidamente olvidan lo que los maestros les enseñan porque están más interesados por otras cosas que no es materia en la escuela tales como lo que ven en el televisor, los juegos en Internet, conversar acerca de sus problemas con familiares, amigos y amigas.

Los padres, madres y representantes expresaron, con frecuencia, que acuden a la escuela cuando tienen problemas con sus hijos que son desobedientes y quieren estar en calle todo el tiempo, para lo que buscan ayuda con los maestros quienes le dan consejos y los refieren a la orientadora (PDC-2, MM2-1, PL-2 y MA-1).

Categoría: *La escuela como formadora de valores y constructora de futuro.*

En múltiples expresiones de los informantes clave y, en particular, la de docentes y padres, madres o representantes, la repetición de la crisis de valores como un problema que les preocupa porque afecta la formación de sus estudiantes e hijos y, ante el cual, se sienten indefensos constituyó un eje temático en las entrevistas. Por ello, reconocen y exaltan la importancia de la escuela como formadora de valores y de su responsabilidad en que los niños y niñas desarrollen las competencias fundamentales para cimentar una vida sana y próspera.

Los padres consideran que la escuela es un sitio donde sus hijos son educados, es decir, donde aprenden cosas que le van a servir para desempeñarse en el futuro. Uno de ellos expresa: *“La escuela debe ser un sitio donde mi hijo aprenda un oficio, donde aprenda a comportarse con las otras personas, que sea educado”* (PL-1). Otro de los padres manifiesta: *“Me gustaría que en la escuela me ayudaran más con el carácter de mi hijo, es muy peleón y no obedece, le gusta mucho la calle”* (PM1-2). Una de las madres expresa: *“Tengo a mis hijos en la escuela porque, así puedo ir trabajar cuando consigo trabajo, a veces no consigo nada, además como la escuela les da comida, yo me quedo más tranquila”* (MA-2).

Las opiniones de los padres se ubican en la definición de la escuela como constructora de futuro y como lugar para buscar alternativas para solucionar múltiples problemas. Estos planteamientos se aproximan a la concepción de Braslavsky (1999:77) para quien la escuela es una institución que busca reflexivamente alternativas nuevas y estrategias propias para perseguir ese sentido de su existencia como es el de formadora de ciudadanos.

Resulta interesante señalar que en la escuela ubicada en el Distrito Capital, una de las maestras al preguntarle qué es la escuela, respondió con interrogantes como éstas: *“¿la que es o la que debería ser?, ¿quieres que te diga lo que pienso o lo que debería decir?”* (DoL-3). Después de aclararle que podría responder como ella lo considerara adecuado, dijo lo

siguiente: *“Debería ser un templo de conocimientos y de saber, pero es una guardería, depósito de niños, donde la calidad no es importante. El representante ve la escuela como un lugar donde deja a sus niños para hacer sus diligencias. Con docentes desmotivados, donde el personal directivo no se entera de lo que hacen los maestros sino cuando no hacen algo o algo sale mal”* (DoL-3).

Otro de los docentes expresó: *“La escuela son los alumnos. Vengo a la escuela motivada por ellos. Son los que me inspiran. La escuela debería ser un mundo de maravillas donde todos aprendamos a ser y a convivir como seres humanos que nos necesitamos”* (DoL-2).

Un tercer docente manifestó: *“La escuela es un espacio donde pongo granitos de arena para que mis alumnos se preparen para alzar vuelo, como ellos me han dicho la escuela es el recinto de los sueños, es el nido de palomas, donde se forman para alzar vuelo”* (DoL-1).

Categoría: La escuela como espacio abierto a la comunidad.

Esta conceptualización se construyó sobre la base de las conversaciones de los estudiantes, en particular, cuando se les escucha decir: *“La escuela está muy descuidada, aunque los directores y maestros nos explican que debemos cuidarla, la mayoría de nosotros pasamos las manos sucias, botamos los papeles en el suelo, rayamos los pupitres; además cuando vienen los de la comunidad a reunirse también dejan más sucio...nos dicen que la escuela es de todos pero no es sólo para usarla sino también para cuidarla”* (EDC-5).

Un representante de una de las Escuelas indica que: *“Por fin los directivos de las escuelas han entendido que la escuela es un espacio de la comunidad y así utilizamos sus instalaciones para nuestras actividades, eso sí esto se comprendió cuando quienes vamos a la escuela la cuidamos y la dejamos mejor que como la encontramos”* (RL-5).

Uno de los directores de la Escuela de Aragua manifiesta que *“desde hace más de veinte años esta escuela trabaja con su comunidad de padres, madres y representantes, y sus vecinos...Una escuela que no reconozca a su comunidad se hace extraña y ajena, aunque no todos los vecinos tengan sus hijos en la escuela, ésta tiene que ser un lugar interesante que se le ofrezca como centro de aprendizaje para la cultura, el deporte y, en general, para la formación del ciudadano”* (DiA-1).

En este sentido, se destaca que una escuela que reconoce y valora a su comunidad significa que ella se percata de sus problemas, así como de los intereses, deseos y aspiraciones de sus habitantes, lo cual le exige hacer un trabajo pedagógico diferente, construyendo equipos de maestros, incorporando a los otros actores de la escuela (alumnos, padres, personal de apoyo, otros de la comunidad), creando así comunidades de interés en función de los niños y del desarrollo mismo de ese barrio, urbanización, sector, entre otros.

La vinculación de la escuela con la comunidad a la que pertenece le plantea asumir un papel protagónico, una escuela dispuesta a trabajar, a proyectarse, a propiciar cambio que de una u otra forma influyan sobre el bienestar de la sociedad a la cual pertenecen, es decir, la exigencia ética y política que se le hace a la escuela la conduce a plantearse a construir un nuevo estilo de trabajo pedagógico.

Las concepciones expresadas están enmarcadas en el papel que juega la escuela como organización para la formación de nuevos ciudadanos. Asumiendo a Braslavsky (1999), se encontró que la promoción de un nuevo paradigma para la educación del siglo XXI, permite visualizar en la escuela del futuro no sólo que ella siga formando para la ciudadanía y la democracia, sino que sus actores tendrán su propio libreto para su acción.

En otras palabras, la diversidad de orígenes, de funciones, de políticas educativas e ideologías, impide pensar en una escuela única y, por el contrario, seguirá imponiéndose la variada clasificación analizada, a las cuales seguramente, se sumarán otras concepciones. Cada una de ellas tratando de crear las condiciones para que el protagonismo social pueda ser real y se avance hacia la calidad y la igualdad de oportunidades educativas para todos. Esta dinámica que se visualiza en la escuela del futuro, valida los planteamientos de Hopkins y otros (1994), Roseholtz (1989), Stoll y Frink (1996) en cuanto a la diversidad de culturas escolares y, desde las cuales, sus actores planificarán y ejecutarán su libreto de acciones en un intento de aproximarse a la eficiencia y mejoramiento de sus procesos o para mantenerse ancladas en la ineficiencia y el desmejoramiento.

Aportes para la Reflexión

Los resultados se presentan desde las visiones de los docentes, directores, padres, estudiantes y el Estado; los primeros consideran que la escuela es una organización para enseñar y aprender; los padres la conciben como un lugar para satisfacer necesidades básicas (alimentación) y la educación para el futuro; para los estudiantes es un espacio de socialización con sus pares; el Estado la define como “centro de quehacer comunitario”. De acuerdo con estas cuatro visiones la escuela refleja un desdibujamiento de su función educativa y está viviendo un proceso de transformación y redefiniciones de la misión que la sociedad tradicionalmente le ha asignado.

Vale así preguntarnos *¿cuál es la misión que la escuela cumple y cumplirá en una sociedad signada por los cambios rápidos y profundos como la que se asoma en estas primeras décadas del siglo XXI? ¿cuál será el papel que desarrollaremos quienes hacemos de la educación parte fundamental de nuestro proyecto de vida?*

Ante ésta y otras interrogantes nos atrevemos a afirmar:

La escuela se mueve entre la incertidumbre y la esperanza. Su futuro es difuso, pero si consideramos su pasado que se nutre de la tradición cultural y una rica experiencia pedagógica, a las cuales hay que hacerles diferentes relecturas y recreaciones de acuerdo a lo que exigen los nuevos tiempos. El futuro de la escuela también se apoya en el presente, en la percepción que tienen de la realidad sus actores y del rol que ésta cumple, sea éste desde una visión optimista, catastrófica o excesivamente idealista.

Se aspira una escuela que cuestione su quehacer, reorganice sus tareas, rediseñe sus acciones en función de su misión y visión tal como lo plantean Argyris y Schön (1989) al declarar que la escuela redefinirá la utopía que de ella tiene la sociedad. Una utopía que da sentido a lo que se hace, energía para abordar la realidad y alas para ampliar la mirada y volar hacia el futuro (Carbonell, 2008).

En consecuencia, una mirada proyectiva hacia el futuro de la escuela revela enormes desafíos producto de las tendencias de profundización de los problemas en una sociedad cada vez más compleja; se vislumbra así, como una organización emprendedora con capacidad de aprendizaje, autogestionaria, capaz de visualizar y adelantarse a los cambios desde una postura democrática, donde los principales actores aprendan los conocimientos, las habilidades y actitudes de ciudadanía dentro de formas de participación solidaria que constituyan la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria.

Referencias

- Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona, España: Granica.
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1989). *Participatory action Research and action science compared: A commentary*. American Behavioral Scientist. Vol. 32, N° 5, May-June, 612-623.
- Braslavsky, B. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Argentina: Santillana. Convenio Andrés Bello.
- Carbonell S., J. (2008). *Una educación para el mañana*. España: Octaedro.
- Carriego, C. (2005). *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005) ¿Qué es una buena escuela? Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier.htm> [Consulta: 2007, julio 20]
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Chile: El Dolmen Estudio.
- Gadamer, H. (1998). *El Giro Hermeneúico*. España: Cátedra.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Casell.
- Martínez, B. (1999). *Escuelas y maestros en formación*. Colombia: Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Ministerio de Educación y Deportes (septiembre, 2005). *Proyecto Educativo Integral Comunitario. Una gestión que se construye en conjunto (PEIC)*. Caracas: Autor.
- Miñana, C. y colectivo de directivos (2000). *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Programa RED.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (marzo, 1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtien, Tailandia. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>. [Consulta: 2007, enero 20].
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. España: Morata.
- Piñero, J., L. (2004) *La escuela alza vuelo*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Roseholtz, S.J. (1989), *Teachers workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

UNESCO (2000) *Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño y el Foro Mundial celebrado en Dakar, Senegal*. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf.

[Consulta: 2007, junio 25]

Stoll, L. (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Stoll, L. and Frink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.

LAS AUTORAS

Dra. María E. Fernández de Caraballo. Docente investigadora del Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos. mefc1123@hotmail.com

Dra. Mildred Carmen Meza Chávez. Docente investigadora del Núcleo Regional de Postgrado Caracas de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” en Especializaciones y Maestrías. Coordinadora adjunta de las Líneas de Investigación Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos, y Gerencia de Procesos Educativos. mmezacha@cantv.net.

Dra. Marcela Magro Ramírez. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maracay en el Doctorado en Ciencias de la Educación y Coordinadora de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos. marcela_magro@hotmail.com