



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes
Venezuela

Rodríguez, Nacarid
Gestión escolar y calidad de la enseñanza
Educere, vol. 4, núm. 10, julio-septiembre, 2000, pp. 39-46
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Investigación arbitrada



GESTIÓN ESCOLAR Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

NACARID RODRÍGUEZ

ESCUELA DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Resumen

Investigación etnográfica realizada con el propósito central de comparar estilos reales de gestión en instituciones de diferente dependencia administrativa y establecer relaciones con la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje. Se escogieron 5 escuelas de educación básica (primera y segunda etapas) ubicadas en una misma parroquia del oeste de Caracas, cada una de un tipo de dependencia administrativa diferente: nacional, distrital, privada, parroquial y Fe y Alegría. Se recogieron informaciones sobre unas 87 variables agrupadas en 3 aspectos: gestión escolar (organización, funcionamiento, planta física, personal, comunicación, supervisión, etc.); gestión pedagógica (planificación, interacciones, contenidos, teorías y creencias de los docentes, etc.) y resultados (conocimientos en lengua y matemática, opiniones de los representantes.) Se utilizó la observación directa, entrevistas, análisis de documentos, cuestionarios, pruebas de conocimiento, notas de campo, grabaciones y fotografías. Se encontró una clara relación entre la dependencia administrativa de la escuela, los procesos de gestión escolar y algunos aspectos de la gestión pedagógica. La escasa autonomía de los directores de las escuelas oficiales se revela como una desventaja para una mejor gestión, no obstante estos directores son más eficientes en la aplicación de la política de atención a los más pobres.

Abstract **school management and teaching quality**

The main purpose of this ethnographic research was to compare management styles in educational institutions dependent on different administrations and to correlate teaching quality and learning results. Five Basic Education schools (First to Fourth, and Fifth and Sixth grades) were selected from the same administrative area (parroquia) in the west of Caracas. Each had a different administration: national, district, private, parochial and religious (Fe y Alegría). Information on 87 variables was divided into three groups: school management (organization, function, infrastructure, personnel, communication, supervision, etc.); pedagogical management (planning, interaction, content, teachers' theories and beliefs, etc.) and results (knowledge of math and language, opinions of the parents or representatives). The methodology used was based on direct observation, interviews, analysis of documents, questionnaires, tests, field notes, recordings and photographs. There was a clear correlation between the administration of the school, school management procedures and some aspects of pedagogical management. The minimal autonomy enjoyed by directors of schools in the official sector made it difficult to improve management, although these directors were more successful in applying policies that attended to the necessities of the needier students.

Investigación

Introducción

Los grandes pedagogos de este siglo estaban convencidos de la influencia del ambiente social y de la organización escolar en el aprendizaje de niños y jóvenes. Para ellos, el funcionamiento administrativo de la escuela cumplía también una función pedagógica en la preparación de las generaciones futuras para la conducción de una sociedad nueva, en la formación del ciudadano. Nadezhna Krupskaya en 1918 (Rodríguez, 1995:35), logró incorporar en uno de los primeros decretos del gobierno soviético, las bases de la organización de las escuelas. Entre ellas estaba la instalación de un colectivo o consejo escolar, que sería responsable de la “auto administración” de la escuela, integrado por docentes, personal administrativo y obrero, representantes de los trabajadores del distrito, alumnos mayores de 12 años y un delegado del Departamento de Educación. Para Krupskaya (1986) la participación activa de los alumnos, tanto en la conducción de la escuela como en la organización del aprendizaje eran los procedimientos más acertados para la formación de trabajadores capaces de organizar la producción.

En Estados Unidos la práctica y la reflexión llevaron a John Dewey a considerar la imposibilidad de educar por la influencia directa sobre los discentes. Para él lo más importante era la organización de un ambiente social estimulante en la escuela, cuyo elemento esencial sería la comunicación, es decir el “proceso de compartir la experiencia hasta que esta se convierte en una posesión común”, de allí que: “La trinidad de los temas escolares la constituyen la materia de estudio, los métodos y la administración o gobierno”.¹

En Francia, Celestín Freinet destacaba, en todas sus obras, la importancia de la edificación escolar, de los materiales y recursos, pero en especial de la cooperación entre los integrantes de la comunidad escolar, a la que designaba como “cooperativa de trabajo”, es decir: “la gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios”.² De manera similar se expresaban Montessori, Decroly, Cousinet y otros, la historia de la pedagogía está llena de experiencias exitosas de supeditación de los medios, de la organización y de la gestión a los fines pedagógicos, muchas de ellas desaparecidas por razones políticas.

La racionalidad técnica trasladada a la educación y la enseñanza (cuya influencia llega a Venezuela en la década de los 60), sustituyó los fines pedagógicos de formación integral, de preparación para la democracia

en la democracia, por la planificación racional y la búsqueda de resultados extrínsecos, tangibles, específicos y delimitados. La hipertrofia de la racionalidad técnica fragmentó la Pedagogía, como ciencia de la educación, en una interminable lista de disciplinas y técnicas diversas para abordar la conducción de la enseñanza en las instituciones escolares. Se separó lo administrativo de lo pedagógico; los objetivos de los procesos; la evaluación de la enseñanza; y el aprendizaje de los recursos. La escuela como centro de la renovación escolar y los docentes como agentes principales de la misma fueron sustituidos por los especialistas en administración, planificación, evaluación y currículum, quienes pretendieron dirigir la educación desde afuera.

Con el trabajo de Jackson (1975) y la aplicación de la etnografía al estudio de la cotidianidad en la escuela se inicia el retorno a la valoración de las interacciones en el aula y la escuela como centro de las preocupaciones por la enseñanza y su renovación. Los aportes de Stenhouse (1987), Elliot (1990), Carr y Kemmis (1988) apuntan a la restitución del *ethos* pedagógico de las escuelas, la participación de la comunidad en el desarrollo del currículum y a este último como elemento esencial en la formación del docente. Los estudios sobre escuelas exitosas aportan fuertes indicios de la influencia de los estilos de dirección y organización escolar en la determinación de los resultados del rendimiento estudiantil (Reynolds y otros, 1996).

Las investigaciones etnográficas de Elsie Rockwell (1995) en escuelas primarias mexicanas le ha permitido constatar que el contenido de lo que se transmite en la escuela se corresponde sólo parcialmente con los objetivos y contenidos del programa oficial, es diferente en cada escuela y se encuentra condicionado por las formas de transmisión, por los modos de organización de las actividades para el aprendizaje y por la “cultura escolar”. Es decir el ambiente, las relaciones entre los integrantes de las instituciones, la manera de presentar el conocimiento a los alumnos son parte de lo que se aprende, son parte del currículum, generando diferencias cualitativas que van más allá de un mayor o menor rendimiento.

El desarrollo de los paradigmas interpretativo y crítico en la investigación educativa está conduciendo al rescate y revisión de la esencia de conceptos tradicionales de la pedagogía, a la luz de la preocupante realidad actual de la escolaridad con sus altas cuotas de fracaso y abandono, y ante la incapacidad de la racionalidad técnica para ofrecer soluciones.

La convocatoria al Seminario Internacional «La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas,

problemas y perspectivas analíticas», efectuado en México en junio de 1991, se fundamentó en: “la convicción de que la gestión del plantel escolar adquiere hoy un renovado interés frente a las reformas que en América Latina se orientan a equilibrar las variables de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos» (Ezpeleta, 1992: 10).

Desde la perspectiva del análisis de las políticas de privatización implantadas en algunos países de América Latina, existen indicios de la influencia del estilo de gestión en los resultados del aprendizaje, siendo ello más importante que el carácter estatal o privado de la institución (Tedesco, 1992).

Algunos estudios sobre la descentralización en Chile, concluyen que este proceso debe alcanzar los establecimientos escolares, porque es allí donde se puede lograr el mejoramiento de los aprendizajes, para lo cual se requiere reorganizar la vida cotidiana de la institución escolar (Casassus y otros, 1992).

Las experiencias de la Escuela Nueva en Colombia (Schiefelbein, 1992) y de las escuelas para los sectores más pobres en Chile (Gajardo, 1994) incorporan entre sus innovaciones cambios en los modos de gestión institucional.

En Venezuela se han realizado pocas investigaciones sobre el particular, no obstante, en 1983 Hurtado (1983), en un estudio comparado de dos escuelas, encontró como elemento destacado de la gestión escolar, para el logro de resultados satisfactorios, la existencia de un “proyecto” o conjunto de propósitos comunes entre directivos y docentes. Los estudios etnográficos realizados en Venezuela (Rodríguez, 1989 y 1995; Esté, 1992; Castillo, 1991), se refieren al análisis de las actividades dentro del aula y no han profundizado en los aspectos referidos a la gestión escolar. Mariano Herrera y Marielsa López (1996), guiados por la teoría de las “escuelas eficaces”, con una metodología más empírico-analítica que etnográfica, derivan resultados similares a los de investigadores franceses y americanos en cuanto a la identificación de algunas características importantes en la gestión de escuelas consideradas, previamente, como eficaces.

La investigación

Por ser un estudio de tipo etnográfico en esta investigación se recogió información sobre muchos aspectos de la organización y funcionamiento de las escuelas, sobre la enseñanza en diferentes grados y asignaturas, sobre las opiniones de directores, docentes

y representantes y también sobre el rendimiento de los alumnos. Dada la cantidad de información producida, la variedad y complejidad de relaciones entre las variables resulta imposible presentar las interpretaciones en un solo informe, por ello aquí daremos una visión general del trabajo realizado, así como una presentación global de los resultados sobre los tres aspectos investigados. En otros informes o artículos profundizaremos en algunos resultados específicos con respecto al desarrollo de teorías fundamentadas en las observaciones, focalizando lo referido a estilos de dirección y enseñanza.

A) OBJETIVOS:

La investigación se guió por los siguientes propósitos: 1) Comparar modos de gestión escolar existentes en escuelas de diferente dependencia administrativa y establecer las relaciones con la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje. 2) Identificar los elementos y actores de la gestión escolar de mayor relevancia para la generación de cambios en la calidad de la enseñanza. 3) Establecer lineamientos para mejorar la gestión escolar de las escuelas oficiales.

B) METODOLOGÍA:

La recolección de informaciones en las escuelas se realizó entre noviembre de 1994 y noviembre de 1996. Se utilizaron principalmente procedimientos de investigación etnográfica observando directamente el ambiente, las situaciones y los acontecimientos en las condiciones reales, para lo cual se entrenaron cerca de 50 observadores, todos estudiantes de educación que estaban realizando las prácticas docentes y quienes permanecieron por lo menos 8 semanas en la escuela asignada. Se analizaron como mínimo unas 36 horas de trabajo de aula en cada escuela. Se realizaron entrevistas grabadas a docentes y directores. Se aplicaron pruebas de conocimientos en lengua y matemática a los alumnos de tercero y sexto grados, la información de los representantes se recogió a través de un cuestionario escrito.

Durante los dos años de recolección de informaciones se hicieron reiteradas visitas a cada una de las escuelas, lo cual permitió verificar, corregir o agregar nuevos datos. Las entrevistas a los docentes y directivos así como el cuestionario a los representantes fueron especialmente elaborados para esta investigación. Para el registro de las observaciones se utilizaron notas de campo, registros de observación, grabaciones y fotografías.

1) Las escuelas seleccionadas:

Se escogieron 5 escuelas ubicadas en una misma

parroquia de Caracas, a escasa distancia entre ellas, pero de diferente dependencia administrativa. La razón para tomar escuelas de una misma parroquia obedeció a la intención de minimizar las diferencias económico sociales entre los alumnos. Se trabajó con las siguientes escuelas:

Escuela 1: oficial nacional, es decir depende directamente del Ministerio de Educación. Atiende los niveles de preescolar y básica hasta sexto grado, tiene una matrícula de 985 alumnos.

Escuela 2: privada parroquial subvencionada, pertenece a la Arquidiócesis de Caracas y está adscrita a la Asociación Venezolana de Educación Católica. El Director es el párroco. Atiende los niveles de preescolar y básica hasta sexto grado en el turno de la tarde y la tercera etapa de básica y media, en el turno de la mañana. Tiene 950 alumnos en total.

Escuela 3: escuela privada laica, sin subvención del Estado, ofrece educación preescolar y básica hasta sexto grado en el turno de la mañana y tercera etapa de básica y media en el de la tarde. Tiene 2.081 alumnos en total

Escuela 4: oficial dependiente del “Servicio Autónomo de Educación Distrital”, organismo creado por la gobernación del Distrito Federal para atender las escuelas de los municipios Libertador y Vargas. Tiene una sección de cada grado desde preescolar a sexto en ambos turnos, para un total de 329 alumnos.

Escuela 5: privada subvencionada, perteneciente a la red escolar de Fe y Alegría organización religiosa católica. Tiene una sección de cada grado desde preescolar al sexto para un total de 332 alumnos.

2) Los aspectos y variables estudiados:

El estudio de cada escuela comprendió tres grandes aspectos: gestión escolar, gestión pedagógica y resultados o efectos. A continuación se especifican las principales variables incluidas en cada uno:

GESTIÓN ESCOLAR: estructura organizativa y relaciones entre las personas que desempeñan las funciones, cantidad de personal directivo, docente y de servicios. Relaciones de coordinación y subordinación, procedimientos de comunicación. Modos de desarrollo de las funciones de planificación, actualización, supervisión, evaluación. Descripción y estado de conservación de la planta física y la dotación. Documentos escritos sobre la filosofía y orientación de la escuela. Preparación académica del personal docente y directivo, años de experiencia y años laborando en la escuela. Actividades complementarias, participación de la escuela en eventos extra escolares.

GESTIÓN PEDAGÓGICA: asistencia y puntualidad, modos de preparación de la enseñanza, coordinación horizontal y vertical entre los docentes. Procesos de interacción en el aula: explicaciones, contenidos, recursos, actividades, disciplina, uso del tiempo. Teorías y creencias de los docentes sobre la enseñanza, opinión sobre la escuela, su profesión, sus alumnos, los representantes y su autonomía en el trabajo.

EFFECTOS: indicadores de repitencia y deserción, resultados en las pruebas de conocimiento en lengua y matemática. Opiniones y satisfacción de los representantes con la escuela.

C) RESULTADOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1) Sobre la Gestión Escolar

Todas las escuelas se rigen por las mismas leyes, reglamentos, plan de estudios y normas emanadas del Ministerio de Educación, lo cual hace que se asemejen entre sí. No obstante, una observación detallada nos lleva a concluir que cada una tiene un estilo particular de organización y funcionamiento, el cual se ha ido configurando a través del tiempo. En ese estilo tiene influencia preponderante las creencias del Director con respecto a la educación y la escuela, creencias altamente influidas por su biografía y su relación personal con la escuela. La adscripción de la escuela a una organización o red de escuelas que tenga algunas pautas, aunque genéricas, sobre los fines de la institución también ejerce influencia sobre muchos elementos de la organización y sobre el estilo de dirección y la libertad de decisión del personal directivo. Igualmente el tamaño de la escuela, si es grande (más de 500 alumnos), o pequeña (menos de 500), constituye un elemento diferenciador de importancia en la conducción de los asuntos internos.

En ese sentido encontramos que en las tres escuelas privadas el Director tiene la posibilidad de escoger al personal docente, de aplicar sanciones y de despedirlo en caso de incumplimiento. Mientras en las 2 escuelas oficiales esas funciones dependen de organismos superiores que tienden a complicar y alargar estos procesos. No obstante directores con muchos años de experiencia y fuerte ascendencia ética pueden lograr un cierto grado de injerencia en la selección del personal.

La distribución del trabajo entre el personal directivo es un elemento importante asociado a la dependencia administrativa de la escuela. En las oficiales se tiende a concentrar las decisiones en el Director. En

las 3 escuelas privadas encontramos una clara distinción de responsabilidades, donde el director asume el rol de gestor de recursos para la escuela, de administrador, de gerente general en cuanto al manejo de los fondos y control de la asistencia y puntualidad de los docentes. Los subdirectores o coordinadores están más cercanos a los docentes y se encargan de los asuntos pedagógicos de la institución, es decir de la enseñanza, el estímulo a los docentes, la supervisión y asesoría, organización de actividades complementarias, relaciones con los padres, etc.

En una de las escuelas oficiales encontramos un director que asume todas las funciones, que concentra todas las decisiones: “todo pasa por mis manos”. Allí las subdirectoras son apenas vigilantes del cumplimiento de los horarios y normas, atienden a algunos representantes y resuelven pequeños problemas, pero nadie está encargado de ayudar ni supervisar a los docentes en la enseñanza. En la otra escuela existe un sistema de supervisión externa de parte del organismo superior del cual dependen unas 170 escuelas, esta circunstancia tiende a disminuir la intervención del personal directivo en los asuntos pedagógicos.

El estado de mantenimiento de la edificación, la existencia de facilidades adicionales como sala de computación, biblioteca, departamentos de orientación, evaluación o educación especial, dependen de los intereses, creencias y habilidades del Director para conseguir recursos y ayuda de instituciones privadas, fundaciones, etc., así como de su habilidad para lograr el apoyo de los padres. En la escuela 1, por ejemplo, el director logró constituir departamentos de evaluación y educación especial y dotar una biblioteca escolar. En la escuela 4 la directora cursó estudios de postgrado en orientación y organizó un departamento con orientador y psicopedagoga que sirve a 3 escuelas más.

Las 3 escuelas privadas (2, 3 y 5) han logrado instalar salas de computación. De éstas las dos subvencionadas tienen algún tipo de servicio de ayuda para niños con problemas de aprendizaje, mientras la privada no parece interesarse por esto. La privada que no recibe subvención y se mantiene con las mensualidades que pagan los padres, tiene menor cantidad de personal administrativo en relación con la cantidad de alumnos atendidos. Las escuelas 3 y 4 no cuentan con biblioteca escolar, mientras en la escuela 5 prefieren la biblioteca de aula.

En cuanto a la existencia de un documento escrito sobre la “filosofía” o proyecto pedagógico de la escuela, encontramos que solamente la escuela 5 cuenta con lineamientos claramente establecidos y dados a conocer entre todos los docentes. La escuela 4 tiene un programa de trabajo elaborado por el organismo superior (SAED) para todas sus escuelas, pero no es utilizado por los docentes. Las otras escuelas cuentan con un “reglamento” que entregan a los padres al momento de la inscripción, donde se establecen las normas sobre el uniforme, asistencia, puntualidad, deberes de los alumnos y de los representantes, pero no constituye un criterio pedagógico. En la escuela 3 la coordinadora entrega periódicamente documentos a los docentes sobre enseñanza en lengua y matemática, además organiza concursos entre los alumnos sobre esas dos asignaturas. En la escuela 1 el Director tiene ideas particulares sobre la adquisición de libros, las tareas y otros proyectos, pero estos no se discuten ni acuerdan previamente con los docentes, por lo que muchos no los ponen en práctica.



Las escuelas oficiales muestran menos interés por la discusión sobre asuntos pedagógicos, realizan menos reuniones, tienen menos momentos de intercambio entre el personal y muestran menor conciencia de sus debilidades. En las tres privadas tienden a reunirse más, realizar cursos de actualización en la misma escuela y promover más actividades de difusión de lo pedagógico entre los docentes, se mostraron más interesados en recibir la ayuda de los practicantes para beneficio de los alumnos.

2) Sobre la Gestión Pedagógica.

En cuanto a la planificación de las actividades de enseñanza encontramos que cada docente lo hace individualmente, lo más común es hacer planes de lapso, es decir por períodos de 3 meses aproximadamente. En esto se diferencia la escuela 5 donde, además, se utilizan guías escritas para los alumnos, cuya duración es quincenal. Estas guías son enviadas a los padres de manera que ellos están enterados de lo que se va desarrollando en la escuela y pueden ayudar al niño cuando se acercan los exámenes o cuando faltan a clases.

En cuanto a los conocimientos y creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza encontramos que están poco informados sobre métodos específicos, autores y teorías pedagógicas o psicológicas. Casi ninguno pudo mencionar libros o revistas sobre educación consultados en fechas recientes a la entrevista. Los únicos autores mencionados fueron Piaget y Ausbel, no obstante el conocimiento sobre sus teorías es confuso. Los docentes mejor informados son aquellos que han culminado recientemente los estudios de profesionalización para obtener el título de licenciado o profesor, o todavía están cursándolos. El 66 % de los 27 docentes entrevistados trabaja dos turnos al día en escuelas diferentes, es decir laboran 10 horas diarias.

En cuanto a la enseñanza, encontramos que las actividades más frecuentes y a las que se les dedica más tiempo en las cinco escuelas y los diferentes grados son: copiar de la pizarra, realizar ejercicios de matemática y oír explicaciones. Predomina la enseñanza frontal, es decir cuando el maestro se dirige a todo el grupo, y la ejercitación individual (o trabajo de pupitre) o sea cada alumno en solitario realizando la misma tarea. En la escuela 5, por el contrario predomina el trabajo en equipos donde los alumnos se agrupan por áreas de aprendizaje y cada equipo realiza una asignación diferente, para lo cual utilizan diferentes libros y materiales que se encuentran en el rincón del área.

La lectura por sí sola (separada de copiar de la pizarra o hacer ejercicios del libro) es poco frecuente y menos aún la redacción o composición escrita. La escuela 5 es de nuevo la excepción por cuanto el trabajo por áreas y las guías implica siempre la consulta de libros y la redacción propia o apoyada por el equipo.

En cuanto a la variedad y cantidad de actividades para el aprendizaje se destaca la escuela 2 donde se toma la lectura de manera individual (con ayuda de alguna madre), se realizan debates, visitas, ejercicios con trabalenguas, adivinanzas, buscar palabras en el diccionario, repasar la tabla de multiplicar y otras.

Sobre el uso del tiempo encontramos que las escuelas con mayor porcentaje de tiempo ocioso fueron la 3 y la 4 con 31 y 24%, mientras las escuelas con mayor porcentaje de tiempo ocupado son la 2, 1 y 5, con 73%, la primera y 64% las otras dos. Es de hacer notar que el tiempo ocioso se incrementa en los tres primeros grados y tiende a disminuir en los tres últimos, en casi todas las escuelas. Lo que nos lleva a pensar que los docentes están poco preparados para organizar y desarrollar actividades de aprendizaje en los primeros grados, o que les resulta más difícil mantener el interés de los niños en las actividades.

Es posible que la escasez de recursos en las aulas también influya en el incremento de tiempo ocioso en los primeros grados. Con excepción de la escuela 5 que cuenta con bibliotecas, mapas, cartulinas, revistas y otros recursos en cada aula, en las otras escuelas domina el uso del texto único como único recurso, aparte del pizarrón, los cuadernos y algunos materiales para las clases de manualidades.

3) Sobre los efectos

Contamos con dos tipos de información para estimar los resultados o efectos logrados por las diferentes escuelas. En primer lugar los puntajes obtenidos por los alumnos de 3° y 6° grados en las pruebas de matemática y lengua. En ambas pruebas y en ambos grados los resultados favorecen a los alumnos de las tres escuelas privadas y dentro de éstas a las escuelas 3 y 5 (Cuadro 1).

Las escuelas privadas muestran el mayor porcentaje de alumnos hijos de madres con nivel de escolaridad superior, siendo éste mayor en las escuelas 3 y 5; también tienen el menor porcentaje de hijos de madres que sólo cursaron la primaria. Mientras que en las dos escuelas oficiales más de la cuarta parte de los alumnos son hijos de madres que apenas culminaron la primaria y alrededor de la mitad terminaron la secundaria (Cuadro 2).

CUADRO 1

PROMEDIOS DE LAS PRUEBAS DE LENGUA Y MATEMATICA DE TERCER GRADO Y SEXTO GRADO EN TODAS LAS ESCUELAS

AREA	GRADO	ESCUELAS				
		1	2	3	4	5
LENGUA	TERCERO	11,6	14,7	14,9	11,6	14,1
	SEXTO	9,9	12,1	12,2	10	9,14
MATEMATICA	TERCERO	6,8	9,1	8,5	7,2	9,3
	SEXTO	5,6	6,2	8,0	7,1	14,35

CUADRO 2

GRADO DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES PORCENTAJES POR ESCUELA

GRADO DE ESCOLARIDAD	ESCUELA					TOTAL
	1	2	3	4	5	
	%	%	%	%	%	%
Primaria	28	17	10	22	14	18
Secundaria	48	51	48	61	44	50
Técnica	11	11	9	6	15	10
Superior	13	21	33	11	27	22
Total	100	100	100	100	100	100

Con respecto a las opiniones de los representantes, en general todos tienen buena opinión sobre la escuela en la cual estudian sus hijos. Sobre las razones para inscribirlos en esa determinada escuela la mayoría alega que es “la mejor de la zona” y que “siempre hay clases”, esta última razón ha devenido en muy importante debido a las continuas suspensiones, especialmente en las escuelas oficiales. Los representantes de la escuela 4, cuyas actividades habían sido suspendidas con frecuencia durante dos años seguidos, optaron más bien por responder que por su “bajo costo”. La mayoría de los padres, en especial en las escuelas oficiales, espera que sus hijos adquieran conocimientos básicos y que la escuela les enseñe “orden y respeto”, en tercer lugar, pero con menor frecuencia, que “aprendan a compartir en grupo”. El 93% aspira que sus hijos estudien hasta el nivel superior de educación. Computadoras, ventiladores y biblioteca son los recursos más solicitados por los padres, pero también piden materiales, pupitres y cantina. Las escuelas que han convocado a los padres con más frecuencia a reuniones son la 4 y la 5. También la escuela 5 es la única que ha convocado a talleres para padres, esta escuela también tiene el mayor porcentaje de padres que considera que las relaciones entre la escuela y la comunidad son “muy buenas”.

E) Conclusiones

En el contexto de la educación venezolana de la década de los 90 es difícil identificar escuelas “exitosas”,

“eficaces” o de “excelencia”, al menos para los más pobres. Lo que sí se podría decir es que en medio del manifiesto y evidente decaimiento de la calidad de la enseñanza en el país, de la agudización de las desigualdades sociales y del abandono de la escuela oficial, algunos directores en algunas escuelas realizan esfuerzos inauditos para mantenerlas como islas a flote en un mar de dificultades extremas.

Existe una clara relación entre la dependencia administrativa de la escuela, los procesos de gestión escolar, los procedimientos de enseñanza, el nivel de escolaridad de la madre y los resultados de las pruebas de conocimiento, con una tendencia favorable hacia una organización escolar comunitaria y participativa, con comunicación fluida entre directivos, docentes y representantes, donde se discutan con frecuencia los asuntos pedagógicos. Las escuelas privadas muestran mayor cantidad de rasgos favorables en su gestión que las escuelas oficiales.

El rendimiento de los alumnos en las pruebas está fuertemente influido por el nivel de escolaridad de la madre. Las diferencias en rendimiento entre escuelas oficiales y privadas se debe, no sólo a diferencias de gestión, sino a diferencias socioeconómicas entre la población atendida. Aún estando las escuelas ubicadas en la misma zona, atienden a sectores diferentes de la población, es evidente que la educación oficial es la que recibe a los niños de más bajo nivel socioeconómico, quienes asisten a las escuelas de menor dotación, y con mayores inconvenientes en su gestión escolar y

pedagógica, por lo que difícilmente podrán superar sus condiciones culturales actuales.

Es de hacer notar que las escuelas subvencionadas por el Estado para recibir a los niños de las clases populares, por lo menos en los casos estudiados, no lo están haciendo en la proporción esperada. Esto se debe a la aplicación de criterios de selección basados en el rendimiento, y a la inexistencia de políticas expresas y directas destinadas a la atención de los más pobres. Por su parte, los directores de las dos escuelas oficiales declararon enfáticamente que sus escuelas están destinadas a atender a la población menos favorecida económicamente por lo cual no exigen ningún requisito especial de ingreso. Es evidente el acierto de esta política cuya aplicación debería exigirse a las escuelas subvencionadas.

De este estudio se desprenden como elementos claves de la gestión escolar los siguientes:

- Distribución de tareas y delegación de autoridad entre el personal directivo; asignando una o varias personas (según el tamaño de la escuela) exclusivamente al apoyo pedagógico de los docentes de aula.
- Directores con poder para seleccionar, contratar, sancionar y estimular al personal de la escuela.
- "Filosofía" o proyecto pedagógico expreso y

compartido entre todos los docentes, con acciones permanentes para su puesta en práctica.

- Mecanismos formales e informales de comunicación entre todos los integrantes de la comunidad escolar incluyendo a los representantes.

- Organismo superior que aporte asesoría pedagógica, recursos, evaluaciones y estímulos a cada escuela.

Entre las claves de la gestión pedagógica identificamos las siguientes:

- Recibir asesoramiento permanente sobre principios pedagógicos que orienten las acciones de los docentes.

- Dar más importancia a los procesos para el aprendizaje que a la evaluación de los resultados.

- Contar con recursos dentro del aula como variedad de libros, mapas, láminas, etc.

- Fomentar la interacción entre los alumnos y entre los alumnos, el contenido y los recursos.

- Información permanente, por escrito, a alumnos y representantes sobre las actividades específicas de aprendizaje, contenidos y evaluaciones.

- Vincular los contenidos y las actividades para el aprendizaje con la vida de los alumnos, de la escuela, del país y otros acontecimientos cotidianos (E)

Notas

1) Dewey, John (1946) *Democracia y Educación*. Losada, Buenos Aires, p.18. Los tres primeros capítulos de este libro son esenciales para comprender las relaciones entre medio ambiente y educación.

2) Ver particularmente el libro de Freinet *La Educación por el Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

Bibliografía

- CARR, W. y S. KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTILLO, MARICELA (1991). *La enseñanza en las aulas de Trujillo*. Trujillo: ULA, mimeografiado.
- CASSASUS, JUAN (1992). *La descentralización educativa y sus desafíos*. Lima: Tarea.
- FULLAN, MICHAEL (1994). "La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental". *Revista de Educación*. Nº 304, pp.144-161.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELMORE, RICHARD (1996). *La reestructuración de las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ESTÉ, ARNALDO (1992). *El aula punitiva*. Caracas: TEBAS, UCV.
- EZPELETA, JUSTA y A. FURLÁN (COMP.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- GAJARDO, MARCELA (ED.) (1994). *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Chile: ACI.
- HERRERA, MARIANO y M. LÓPEZ (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: Cinterplan.
- HURTADO, RUTH (1983). *Acción educativa de la escuela primaria en Venezuela*. Duaca: CONICIT, CENDES, FUDECO, mimeografiado.
- JACKSON, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- MCLAREN, PETER (1984). *La vida en las escuelas*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- REYNOLDS, DAVID y OTROS (1996). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- RODRÍGUEZ, NACARID (1989). *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia de la Historia.
- _____. (1995). *Educación básica y trabajo. Un aporte a la utopía pedagógica*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca. UCV.
- ROCKWELL, ELSIE (1995). *La Escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHIEFELBEIN, ERNESTO (1992). *En busca de la escuela del siglo XXI*. Santiago de Chile: CPU/OREALC.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, JUAN (1992). *Algunos aspectos de la privatización en América Latina*. Lima: Tarea.