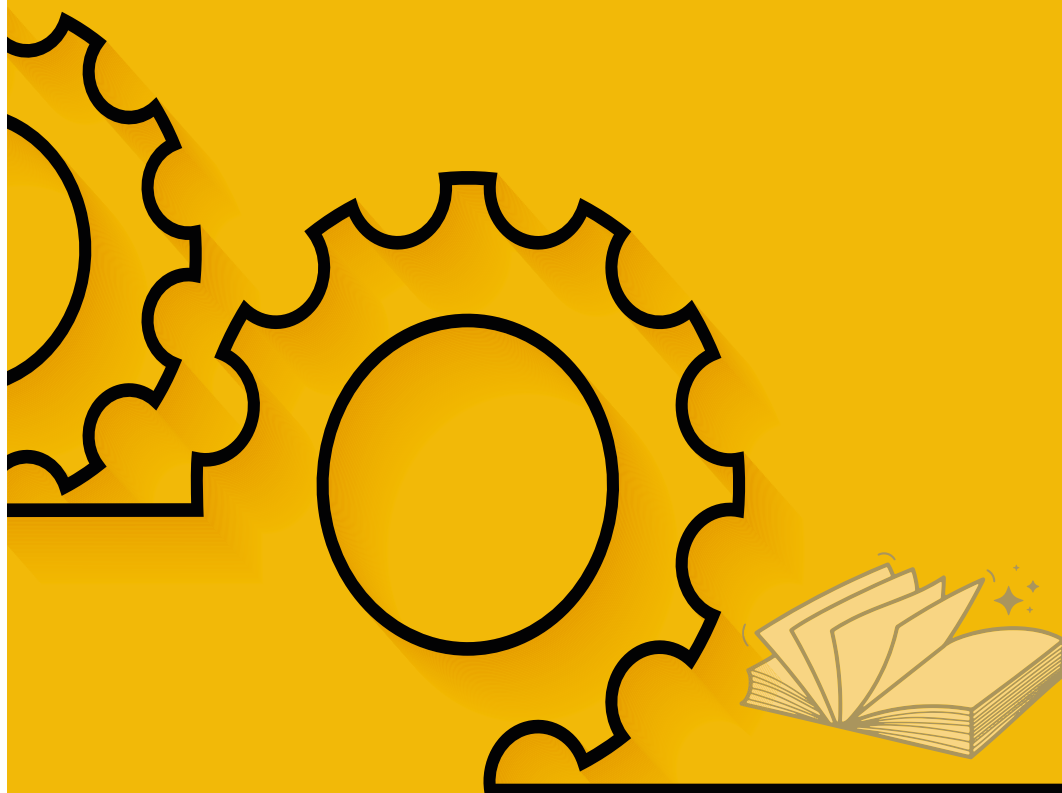


Gestión y prácticas pedagógicas: casos en Latinoamérica

Gestão e práticas pedagógicas: casos na América Latina



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

unesp



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



PUCP



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE



UNIVERSIDAD DE CHILE



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR



Gestión y prácticas pedagógicas: casos en Latinoamérica

Gestão e práticas pedagógicas: casos na América Latina



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

unesp



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE



UNIVERSIDAD DE CHILE



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA



Gestión y prácticas pedagógicas: casos en Latinoamérica.
Gestão e práticas pedagógicas: casos na América Latina.
—Zacatecas, México. 2022.

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3097>

Primera edición. Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

D. R. © copyright 2022. Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas. Universidad Autónoma de Zacatecas. México

Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL)
Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)

ISBN: 978-84-19548-43-6

Coordinación y edición: Dra. María de Lourdes Salas Luévano, Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Coordinador interno de la PUCP: Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Coordinador interno de la UNESP: Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Coordinador interno de la PUC-CAMPINAS: Dr. Artur José Renda Vitorino

Coordinador interno de la UAZ: Dra. Beatriz Herrera Guzmán

Coordinador interno de la UPTC: Dra. Liliana Ávila Garzón

Cuidado de edición: María de Lourdes Salas Luévano, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, Samuel Mendonça

Corrector de estilo: Rafael Cánepa Álvarez

Traductor de la introducción y prólogo al castellano y portugués: M. en C. Carolina Posada Mireles

Traductores de síntesis y resúmenes: M. en C. Carolina Posada Mireles

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.



Licencia: Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional. Se permite la copia y distribución por cualquier medio, siempre que se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de la obra y no se realice ninguna modificación en la misma.

Hecho en México | Made in Mexico

Comité editorial

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Pontificia Universidad Católica del Perú

Artur Renda Vitorino

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Beatriz Herrera Guzmán

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Carla Beatriz Capetillo Medrano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Daniel Gustavo Llanos Erazo

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Deise Aparecida Peralta

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Elsa Georgina Aponte Sierra

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

José Guillermo Ortiz Jiménez

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Liliana Inés Ávila Garzón

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Marcelo Pérez Pérez

Universidad de Chile

María de Lourdes Salas Luévano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Rosa María Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

Samuel Mendonça

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Contenido

Prólogo	11
Prefacio	15
Introducción	19
Introdução	25

CAPÍTULO 1

Voces de maestros rurales, un análisis desde las prácticas pedagógicas en escuela nueva, en un contexto colombiano

Vozes de professores rurais das práticas pedagógicas em escola nova

Darlín Lorena Cortés Bolívar

Leidy Samantha Cortés Bolívar

Liliana Inés Ávila Garzón

CAPÍTULO 2

Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima

Metáforas relacionadas à gestão escolar usadas por professores de duas escolas estaduais de Lima,

César Martín Guevara Pérez

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

CAPÍTULO 3

Participación de los docentes del área de comunicación en la gestión institucional de sus escuelas

Participação de professores da área de comunicação na gestão institucional de suas escolas,

Denis Daniel Muñoz Ponce

Rosa María Tafur Puente

CAPÍTULO 4

Ação comunicativa e desafios da gestão democrática em uma escola de educação profissional	107
Acción comunicativa y desafíos de la gestión democrática en una escuela de formación profesional	107
Monique Dias Pinto	
Deise Aparecida Peralta	

CAPÍTULO 5

Gestão curricular e coordenação pedagógica em uma instituição de educação profissional técnica	125
Gestión curricular y coordinación pedagógica en una institución de educación profesional técnica	125
Luciano da Paz Santos	
Harryson Júnio Lessa Gonçalves	

CAPÍTULO 6

Gestión escolar en tiempos de pandemia: posibles caminos	147
Gestão escolar em tempos pandêmicos: possíveis caminhos	147
Izabela Dellangelica Carvalho de Oliveira	
Mônica Piccione Gomes Rios (orientadora da dissertação)	

CAPÍTULO 7

Gestión escolar en tiempos de pandemia del covid-19: experiencias en pleno secundario en Pernambuco.....	167
Gestão escolar em tempo de pandemia da covid-19: experiências no ensino médio integral de Pernambuco	167
Maria Cláudia Ferreira De Andrade	
Mônica Piccione Gomes Rios (orientadora de dissertação)	

CAPÍTULO 8

La educación tecnológica en la producción de alimentos en huertos traspatio y su relación con el desarrollo humano.....	185
Educação tecnológica na produção de alimentos em hortas de quintal e sua relação com o desenvolvimento humano,.....	185
Braulio Alberto Enríquez Muñoz	
Carla Beatriz Capetillo Medrano	

CAPÍTULO 9

La educación virtual en la maestría en Tecnología Informática Educativa de la Universidad Autónoma De Zacatecas 209

Educação virtual no Mestrado em Tecnologia da Informação Educacional na Universidad Autónoma De Zacatecas 209

Antonio Soriano Huízar

Beatriz Herrera Guzmán

CAPÍTULO 10

El arte mural como dispositivo para la gestión didáctica y pedagógica 225

Arte mural como dispositivo de gestão didática e pedagógica 225

Laura Angélica Navarrete Pinzón

Dilsa Yamile Rodríguez Ochoa

Prólogo

La valía del texto *Gestión y prácticas pedagógicas: casos en Latinoamérica* son las apuestas que realizan los y las autoras de los diferentes capítulos. Valía por la condición en la cual producen los textos: estudiantes de programas de posgrado de instituciones de educación superior de países de América Latina. La posición de estudiante posibilita arriesgar posturas teóricas y metodológicas para estudiar problemáticas locales, en las que están insertos los autores de los apartados de este volumen. Algunas de las temáticas que se abordan en cada sección, posiblemente, no se vuelvan a estudiar, pero queda el testimonio que se abordaron y se abrió camino al respecto. Ello ya es importante.

En este tomo el lector encontrará 10 capítulos articulados alrededor de la categoría gestión, la cual recibe diferentes apelativos en los apartados de este libro: desde gestión escolar a gestión institucional, tecnológica y cultural, incluso, gestión en tiempos de pandemia. La variedad de apellidos requiere un marco de referencia de la categoría. En el acápite *metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima*, en las tres páginas iniciales, se encuentra este marco. Los autores se preocupan por proporcionar tres fases históricas, así como perspectivas desde las cuales se aborda la categoría. Desde aquí, se recoge la siguiente definición que orienta la lectura de los capítulos:

Todas las acciones que involucran y empoderan a los distintos actores de la organización escolar encaminados en una visión y valores compartidos en su cultura escolar; cuyo fin será el de lograr las metas, expectativas y desarrollo de sus distintos miembros —directivos, docentes, administrativos, servicios y estudiantes— y la comunidad a la que pertenecen, siendo las principales, el generar un desarrollo humano en sus estudiantes y optimizar los procesos de la organización escolar (p. 64)

En todos los capítulos hay tensiones como articulaciones entre tres ámbitos: el que proporciona la educación y la pedagogía, conceptos que se

construyen tanto desde la experiencia como desde referentes teóricos que los actores de cada capítulo han vivido y consultado. Otro ámbito lo constituyen las disciplinas que suministran herramientas teórico-metodológicas para configurar la categoría gestión a partir de la educación y la pedagogía, y un tercer ámbito son las experiencias locales que posibilitan impulsar investigaciones en sentido académico, las cuales, por experiencias, se cristalizan en nociones como prácticas pedagógicas, participación, voces o en los nombres que asumen algunos capítulos en los cuales los nombres de las instituciones educativas, nichos de las experiencias, resaltan. Estas tensiones y articulaciones constituyen esfuerzos de los autores para ampliar y profundizar diálogos entre diferentes campos del conocimiento.

Por lo expresado en los párrafos anteriores, las investigaciones de las que se da cuenta en cada sección del volumen proporcionan información de primera mano sobre cómo pensar, investigar y construir la gestión en espacios pedagógicos y educativos desde distintos rincones de América Latina, que incluyen Brasil, Perú, México y Colombia. En tal sentido, es un texto que puede consultarse como fuente primaria pero también como referente bibliográfico en relación con problemáticas de la gestión en los mundos de la pedagogía y la educación.

Una riqueza o valía más del presente texto se centra en los esfuerzos metodológicos que emprenden los y las responsables de cada capítulo para reconocer empírica y conceptualmente la categoría gestión en los territorios de la pedagogía y la educación. Recurren, los y las investigadoras, a la etnografía, el análisis documental, la autobiografía, a los estudios de caso y a la investigación acción educativa para recuperar los caminos áridos o fértiles, también innovadores o conservadores que transita la gestión en los campos de la pedagogía y la educación.

Bienvenidas y bienvenidos a la lectura de *Gestión y prácticas pedagógicas: casos en Latinoamérica*. Quien quiera apreciar cómo gestionar didácticas desde los murales, encontrará un capítulo. Aquellos lectores interesados en las relaciones entre gestión y tecnologías en educación, hallarán dos capítulos. También, varios capítulos analizan los desafíos de la gestión en los mundos educativos y pedagógicos frente a la democracia, lo cual implica cuestionar las gestiones autócratas que niegan la

participación para favorecer la eficacia. Otros capítulos no fueron ajenos a cómo respondieron las instituciones educativas a la situación de la pandemia. En todo el texto, podrán escucharse, por medio de la lectura, las voces de los actores; notar la presencia de quienes construyen en las instituciones educativas rutas para comprender la gestión.

*José Guillermo Ortiz Jiménez
Docente Universidad Pedagógica Nacional,
Universidad Santo Tomás,
Doctor en Historia.
Colombia
Noviembre 2022*

Prefacio

O valor do texto *Gestão e práticas pedagógicas: casos na América Latina* são as apostas que fazem os e as autoras dos diferentes capítulos. Valor pela condição em que produzem os textos: alunos de programas de pós-graduação de instituições de ensino superior de países latino-americanos. A posição de estudante possibilita arriscar posições teóricas e metodológicas para estudar problemáticas locais nos quais os autores das seções deste volume estão inseridos. Alguns dos temas que são abordados em cada seção, possivelmente, não voltarão a ser estudados, mas fica o testemunho de que foram abordados e o caminho foi aberto nesse sentido. Isso já é importante. Neste volume, o leitor encontrará 10 capítulos articulados em torno da categoria gestão, que recebe diferentes nomes nas seções deste livro: da gestão escolar à gestão institucional, tecnológica e cultural, passando pela gestão em tempos de pandemia. A variedade de sobrenomes requer um quadro de referência de categoria. Na seção Metáforas relacionadas à gestão escolar utilizadas por professores de duas escolas estaduais de Lima, nas três páginas iniciais, encontra-se esse referencial. Os autores se preocupam em fornecer três fases históricas, bem como perspectivas a partir das quais a categoria é abordada. A partir daqui, é recolhida a seguinte definição que orienta a leitura dos capítulos:

todas as ações que envolvem e capacitam os diferentes atores da organização escolar pautadas por uma visão e valores compartilhados em sua cultura escolar; cujo objetivo será atingir as metas, expectativas e desenvolvimento de seus diferentes membros – diretores, professores, administradores, serviços e alunos – e da comunidade a que pertencem, sendo os principais gerar desenvolvimento humano em seus alunos e otimizar os processos da organização escolar (p. 64)

Em todos os capítulos há tensões como articulações entre três áreas: o que fornece a da educação e a da pedagogia, conceitos que se constroem

tanto a partir da experiência quanto desde os referenciais teóricos que os atores de cada capítulo tem vivido e consultado. Outra área é composta pelas disciplinas que fornecem ferramentas teórico-metodológicas para configurar a categoria de gestão baseada na educação e na pedagogia, e uma terceira área são as experiências locais que possibilitam promover pesquisas em sentido acadêmico, que, por meio de experiências, se cristalizam em noções como práticas pedagógicas, participação, vozes ou nos nomes assumidos por alguns capítulos em que se destacam os nomes das instituições de ensino, nichos de experiências, realçam. Essas tensões e articulações constituem os esforços dos autores para ampliar e aprofundar os diálogos entre os diferentes campos do conhecimento.

Conforme expresso nos parágrafos anteriores, a pesquisa relatada em cada seção do volume fornece informações em primeira mão sobre como pensar, investigar e construir a gestão em espaços pedagógicos e educacionais de diferentes cantos da América Latina, incluindo Brasil, Peru, México e Colômbia. Nesse sentido, é um texto que pode ser consultado como fonte primária, mas também como referência bibliográfica em relação aos problemas de gestão nos mundos da pedagogia e da educação.

Mais uma riqueza ou valor deste texto concentra-se nos esforços metodológicos empreendidos pelos responsáveis ??por cada capítulo para reconhecer empírica e conceitualmente a categoria gestão nos territórios da pedagogia e da educação. As e os pesquisadores recorrem à etnografia, à análise documental, à autobiografia, aos estudos de caso e à pesquisa-ação educacional para recuperar os caminhos áridos ou férteis, também inovadores ou conservadores, que a gestão percorre nos campos da pedagogia e da educação.

Bem-vindos à leitura de *Gestão e práticas pedagógicas: casos na América Latina*. Quem quiser apreciar como manejar a didática desde os murais, encontrará um capítulo. Os leitores interessados ??na relação entre gestão e tecnologia na educação encontrarão dois capítulos. Além disso, vários capítulos analisam os desafios da gestão nos mundos educacional e pedagógico diante da democracia, o que implica questionar as gestões autocráticas que negam a participação para favorecer a eficiência. Outros capítulos não ficaram alheios à forma como as instituições de ensino responderam à situação de pandemia. Ao longo do

texto, as vozes dos atores podem ser ouvidas por meio da leitura; nota-se a presença daqueles que constroem caminhos para compreender a gestão nas instituições de ensino.

José Guillermo Ortiz Jiménez
Docente Universidad Pedagógica Nacional,
Universidad Santo Tomás,
Doctor en Historia.
Colombia
Noviembre 2022

Introducción

El presente libro, es producto del trabajo conjunto de un colectivo de estudiantes y docentes de posgrado adscritos a la maestría en Educación, mención Gestión de la Educación y maestría en Educación, mención Currículo (Pontificia Universidad Católica del Perú), Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa (Universidad de Chile), maestría en Educación y maestría en Gestión Educativa (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (Universidad Autónoma de Zacatecas), Programa de Pós Graduação em Educação (Pontificia Universidad Católica de Campinas) y Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), de Magíster en Educación mención Currículo y Evaluación (Universidad Autónoma de Chile), y la maestría en Educación (Universidad Nacional de General San Martín), instituciones educativas de países hermanos como: Perú, Colombia, Chile, Brasil, México, Ecuador y Argentina, quienes han conformado la Red de *Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL) Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)*¹, con los objetivos de: a) *fortalecer la formación de los maestrantes a nivel internacional*, b) *crear espacios de diálogo entre docentes y estudiantes de los diferentes programas*, c) *realizar producciones académicas que involucren a docentes y estudiantes de los diferentes programas*, y d) *fortalecer los grupos de investigación*.

¹ La Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL), Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), se creó por iniciativa del Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, adscrito a la Pontificia Universidad Católica del Perú y del Dr. Daniel Johnson, de la Universidad de Chile, con la finalidad de dar a conocer, compartir y difundir lo que se produce al interior de los diferentes Programas Educativos de Latinoamérica; a partir de esta idea, se ha trabajado en actividades académicas diversas que dan cuenta del acontecer en las instituciones educativas de la región, pero sobre todo, vienen a enriquecer y fortalecer los lazos de amistad entre nuestros países.

Comulgando con el tercero de los objetivos, *Gestión y prácticas pedagógicas: Casos en Latinoamérica*, es el segundo libro que se publica por la REDPEL cuya edición estuvo a cargo de la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en este, se exponen las experiencias actuales y vigentes de investigaciones realizadas en contextos escolares diferentes del territorio latinoamericano. Así, desde la *gestión educativa* se busca aportar ideas y estrategias para mejorar la oferta, los contenidos, la calidad, los entornos, la práctica, el aprendizaje, la comunicación, los procesos, y la eficacia de la educación, entre otros, cuyos títulos y reseñas de los textos se presentan a continuación:

La investigación, *Voces de maestros rurales, un análisis desde las prácticas pedagógicas en Escuela Nueva, en un contexto colombiano*, es realizada en Escuelas rurales del municipio de Puente Nacional, Santander, donde según las autoras, en el contexto rural el maestro ha tenido que repensar la forma en la que se concibe a sí mismo y a sus estudiantes, al currículo, al contenido, a la dinámica educativa, y al rol que como docente, ejerce en actividades políticas, administrativas, de gestión y pedagógicas al interior de la institución. Un proceso que no ha sido del todo armónico en cuanto al apoyo, asesoría, capacitación y acompañamiento requerido por el maestro, de ahí que, se hace necesario analizarlas prácticas pedagógicas de los maestros del sector rural desde el modelo de Escuela Nueva, cuyo objetivo es atender el sentido humano y la dignidad del niño, como sujeto social, comprender sus necesidades, satisfacerlas, y dar respuesta a un contexto individual en particular.

Por su parte, en *Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima*, las autoras buscan definir y entender los conceptos de gestión escolar y metáforas escolares, para lo cual, elaboran un marco conceptual-contextual. Resaltan las expresiones metafóricas que relacionan a los miembros de la organización escolar con partes del cuerpo, con relaciones sociales, de trabajo, como sacrificio, desarrollo profesional docente, como competencia y educación, como viaje y fluido. Señalan, que la naturaleza de las metáforas escolares constituyen artefactos culturales, las cuales son forjadas a lo largo de la dinámica cultural propia de cada organización escolar.

Con relación al trabajo, *Participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión institucional de sus escuelas*, se cuestiona sobre la participación real de los docentes en actividades de gestión institucional al considerarse piezas clave en la comunidad educativa. La investigación se realizó en una Escuela pública de San Martín de Porres (Lima, Perú), con docentes del área de Comunicación del nivel secundario. Los autores señalan que la participación de los docentes de Comunicación en actividades de gestión institucional se registra de manera *formal o directiva, directa y democrática, por codecisión y activa*; quienes utilizan estrategias formales y estrategias no formales, también se encontraron factores internos y externos que condicionan su participación.

En *Acción comunicativa y desafíos de la gestión democrática en una escuela de formación profesional*, se analiza la efectividad de la gestión democrática en una escuela técnica estatal de educación profesional en São Paulo. Como marco teórico se recurre a conceptos como democracia deliberativa, acción comunicativa, esfera pública, mundo de la vida y sistema, planteados por Jürgen Habermas. En la investigación, se resalta que es posible el ejercicio de una gestión escolar menos burocrática y más democrática y participativa, con la interacción y cooperación de quienes intervienen en el proceso educativo y con el establecimiento de más diálogos y menos asimetrías en interacciones discursivas.

Por su parte, en *Gestión curricular y coordinación pedagógica en una institución de educación profesional técnica*, realizada en la Escuela Técnica Estatal de Ilha Solteira, misma que ofrece educación profesional, pública y gratuita del nivel medio y técnico, pertenece al Centro Estatal de Educación Tecnológica Paula Souza vinculado al Gobierno del Estado de São Paulo. El objetivo fue reflexionar sobre la función de la coordinación pedagógica en la gestión curricular de la educación profesional técnica, cuyos resultados señalan que el coordinador pedagógico es el profesional que debe actuar como mediador entre el currículo y los profesores, como articulador de conocimientos, y potenciador de proyectos, además de actuar como facilitador en la conexión entre los involucrados en el proceso educativo, en el proyecto de escuela y en los contenidos escolares.

En el trabajo *Gestión escolar en tiempos de pandemia: posibles caminos*, refiere los cambios derivados por surgimiento del coronavirus

(COVID-19), que obligó al sistema brasileño a cerrar las escuelas y dar continuidad educativa a distancia, lo que demandó de acciones y estrategias emprendidas por el equipo de gestión escolar para hacer frente a los embates y desafíos derivados del COVID-19, y de garantizar una educación de calidad. La investigación se realizó en dos escuelas públicas de la Ciudad de Campinas (SP). La información obtenida, permitió la construcción de ocho ejes de análisis, destacando el eje que plantea los desafíos del equipo de gestión escolar y la dificultad de los docentes y gestores sobre los aprendizajes efectivos de los estudiantes.

El documento *Gestión escolar en tiempos de pandemia del covid-19: experiencias en pleno secundario en Pernambuco*, expone los desafíos de la gestión escolar que enfrentan las escuelas públicas en tiempos de pandemia. El objetivo, fue analizar las acciones del equipo de gestión escolar de cuatro escuelas secundarias integrales de Pernambuco, durante el COVID-19, un escenario donde los desafíos se relacionan a docentes y estudiantes, donde la carencia tecnológica, el servicio de internet, y el desconocimiento de las plataformas digitales, fueron algunos por superar, en un intento por ofrecer a los jóvenes educación de calidad. Se constató que la diversificación de formas de clases asincrónicas y sincrónicas, vía correo, vía TV, vía radio, constituyó una iniciativa fundamental a favor de garantizar el derecho a la educación.

Con relación al trabajo, *La educación tecnológica en la producción de alimentos en huertos traspatio y su relación con el desarrollo humano*, los autores señalan que la educación tecnológica que se imparte en las Escuelas Secundarias Técnicas relacionada a fomentar la práctica de los huertos traspatio permite a los alumnos adquirir habilidades y conocimientos útiles a lo largo de la vida, mejorando su entorno y ofreciendo la oportunidad de mejorar su calidad alimentaria, tal práctica, se relaciona con el desarrollo humano, porque cambian las capacidades humanas a través del conocimiento y reconocimiento de la importancia que tiene la producción de alimentos para la vida y el futuro próximo. Comentan que son intervenciones educativas que transforman realidades necesarias para que los estudiantes desarrollen algunas de sus capacidades como seres humanos.

En cuanto al documento, *La educación virtual en la maestría en Tecnología Informática Educativa de la Universidad Autónoma de Za-*

catecas, los autores comentan que a nivel mundial existe una tendencia a la incorporación de la tecnología educativa (TIC) en los sistemas educativos, lo que ha permitido a las IES ampliar su oferta educativa a través de cursos *online*, plataformas digitales, dispositivos móviles, redes sociales, uso de campus o aulas virtuales etc., lo que origina una disrupción de los modelos de enseñanza tradicionales. La investigación se realizó en la maestría en Tecnología, Informática Educativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, considerando dos ejes principales: 1) aspectos descriptivos sobre el enfoque de educación virtual en la Universidad Autónoma de Zacatecas, y, 2) elementos conceptuales entorno a la discusión de los modelos de educación virtual, ambos desde la perspectiva de los docentes y las autoridades administrativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Por su parte, en *El arte mural como dispositivo para la gestión didáctica y pedagógica*, se concibe al arte mural una herramienta para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que las expresiones artísticas como el grafiti o el mural llevan mensajes implícitos relacionados con la identidad y las narrativas propias de estos contextos. La investigación se desarrolló en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con el objetivo de determinar la importancia comunicativa de los murales para sus autores y para la comunidad educativa que interactúa en el espacio que se encuentran. Los resultados muestran y ratifican que los murales, a través de los mensajes y temas tratados, establecen ideas respecto a la identidad y se pueden articular con temas educativos, concluyendo que es un dispositivo pedagógico y didáctico pertinente en un campus universitario.

La Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL), Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), hace entrega de este modesto aporte, esperando contribuya al análisis, la reflexión y la acción, que demanda la educación en general, pero sobre todo, la educación de los diversos contextos ubicados dentro de la geografía de nuestra Latinoamérica.

Para finalizar, un merecido reconocimiento para cada uno de los docentes *Coordinadores internos* de este libro, al Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya (PUCP), Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP),

Dr. Artur José Renda Vitorino (PUC-Campinas), Dra. Beatriz Herrera Guzmán (UAZ), a la Dra. Liliana Ávila Garzón (UPTC), así como, a docentes asesores y estudiantes que hacen posible la continuidad y concreción de este objetivo plasmado en la *Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL)*, *Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)*.

María de Lourdes Salas Luévano
Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la
Universidad Autónoma de Zacatecas
México

Introdução

Este livro é o produto do trabalho conjunto de um grupo de pós-graduandos e docentes atribuídos ao Mestrado em Educação, menção Gestão da Educação e Mestrado em Educação, menção Currículo (Pontifícia Universidade Católica do Peru), Mestrado em Educação, menção Currículo e Comunidade Educacional (Universidade do Chile), Mestrado em Educação e Mestrado em Gestão Educacional (Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia), Mestrado em Pesquisas Humanísticas e Educacionais (Universidade Autônoma de Zacatecas), Programa de Pós-Graduação em Educação (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) e Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), do Mestrado em Educação menção Currículo e Avaliação (Universidade Autônoma do Chile), e o Mestrado em Educação (Universidade Nacional General São Martín), instituições de ensino de países irmãos como: Peru, Colômbia, Chile, Brasil, México, Equador e Argentina, quem têm formado a Rede de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDPEL), Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)², com os objetivos de: a) fortalecer a formação dos estudantes de mestrado em nível internacional, b) criar espaços de diálogo entre professores e alunos dos diferentes programas, c) realizar produções acadêmicas que envolvam professores e alunos dos diferentes programas, e c) fortalecer os grupos de pesquisa.

Em comunhão com o terceiro dos objetivos, *Gestão e práticas pedagógicas: Casos na América Latina*, é o segundo livro publicado pela REDPEL cuja edição esteve a cargo do Mestrado em Pesquisas Humanísticas e Educacionais da Universidade Autônoma de Zacatecas. Nele,

² A Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), foi criada por iniciativa do Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do e do Dr. Daniel Johnson, da Universidade do Chile com o objetivo de dar a conhecer, compartilhar e divulgar o que se produz nos diferentes Programas Educacionais da América Latina; com base nessa ideia, foram realizadas diversas atividades acadêmicas que dão conta do que está acontecendo nas instituições educacionais da região, mas que, sobretudo, vêm enriquecer e fortalecer os laços de amizade entre nossos países.

são expostas as experiências atuais de pesquisas realizadas em diferentes contextos escolares do território latino-americano. Assim, desde a gestão educacional busca-se contribuir com ideias e estratégias para melhorar a oferta, o conteúdo, a qualidade, os ambientes, a prática, a aprendizagem, a comunicação, os processos, e a eficácia da educação, entre outros, cujos títulos e resenhas dos textos são apresentados a seguir:

A pesquisa, *Vozes de professores rurais*, uma análise das práticas pedagógicas em Escuela Nueva, em um contexto colombiano, é realizada em escolas rurais no município de Puente Nacional, Santander, onde segundo os autores, no contexto rural o professor precisou repensar a forma como se concebe a si e a seus alunos, o currículo, o conteúdo, a dinâmica educacional e o papel que, como professor, exerce nas atividades políticas, administrativas, gerenciais e pedagógicas da Instituição. Um processo que não tem sido totalmente harmonioso em termos de apoio, aconselhamento, formação e acompanhamento exigidos pelo professor, pelo que é necessário analisar as práticas pedagógicas dos professores do sector rural desde o modelo Escuela Nueva, cujo objetivo é atender ao sentido humano e à dignidade da criança, como sujeito social, compreender suas necessidades, satisfazê-las e responder a um determinado contexto individual.

Por sua vez, em *Metáforas relacionadas à gestão escolar* utilizadas por professores de duas escolas estaduais de Lima, os autores procuram definir e compreender os conceitos de gestão escolar e metáforas escolares, para o qual, elaboram um quadro conceitual-contextual. Destacam as expressões metafóricas que relacionam os membros da organização escolar com partes do corpo, com relações sociais, de trabalho, como sacrifício, desenvolvimento profissional de professores, como competência e educação, como viagem e fluxo. Apontam que a natureza das metáforas escolares constitui artefatos culturais, que se forjam ao longo da dinâmica cultural de cada organização escolar.

Em relação ao trabalho, *Participação dos docentes da área de Comunicação na gestão institucional de suas escolas*, questiona-se a real participação dos docentes nas atividades de gestão institucional por serem considerados atores-chave na comunidade educativa. A pesquisa foi

realizada em uma escola pública de San Martín de Porres (Lima, Peru), com professores da área de Comunicação do nível médio. Os autores apontam que a participação dos docentes de Comunicação nas atividades de gestão institucional é registrada de maneira formal ou diretiva, direta e democrática, por co-decisão e ativa; naqueles que utilizam estratégias formais e não formais, também foram encontrados fatores internos e externos que condicionam sua participação.

Em Ação comunicativa e desafios da gestão democrática em uma escola de formação profissional, analisa-se a efetividade da gestão democrática em uma escola técnica estadual de educação profissional em São Paulo. Como referencial teórico, são utilizados conceitos como democracia deliberativa, ação comunicativa, esfera pública, mundo da vida e sistema, propostos por Jürgen Habermas. Na pesquisa, destaca-se que é possível o exercício de uma gestão escolar menos burocrática e mais democrática e participativa, com a interação e cooperação de quem intervém no processo educativo e com o estabelecimento de mais diálogos e menos assimetrias em interações discursivas.

Já em Gestão curricular e coordenação pedagógica em uma instituição de ensino técnico profissionalizante, realizada na Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira, mesma que oferece ensino médio e técnico profissionalizante, público e gratuito, pertence ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza vinculado ao Governo do Estado de São Paulo. O objetivo foi refletir sobre o papel da coordenação pedagógica na gestão curricular do ensino profissional técnico, cujos resultados indicam que o coordenador pedagógico é o profissional que deve atuar como mediador entre o currículo e os professores, como articulador do conhecimento, e potenciador de projetos, além de atuar como facilitador na conexão entre os envolvidos no processo educativo, no projeto escolar e nos conteúdos escolares.

No trabalho Gestão escolar em tempos de pandemia: caminhos possíveis, refere-se às mudanças decorrentes do surgimento do corona vírus (COVID-19), que obrigou ao sistema brasileiro a fechar escolas e dar continuidade educacional à distância, o que exigiu ações e estratégias empreendidas pela equipe de gestão escolar para enfrentar os choques e desafios decorrentes da COVID-19 e garantir uma educação de

qualidade. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da cidade de Campinas (SP). As informações obtidas permitiram a construção de oito eixos de análise, destacando o eixo que expõe os desafios da equipe gestora da escola e a dificuldade dos professores e gestores no aprendizado efetivo dos alunos.

O documento *Gestão escolar em tempos de pandemia do covid-19: experiências no ensino médio em Pernambuco*, expõe os desafios da gestão escolar que as escolas públicas enfrentam em tempos de pandemia. O objetivo foi analisar as ações da equipe gestora escolar de quatro escolas de ensino médio integral de Pernambuco, durante o COVID-19, cenário onde os desafios estavam relacionados a professores e alunos, onde a falta de tecnologia, o serviço de internet e a ignorância das plataformas digitais, foram alguns a serem superados, na tentativa de oferecer educação de qualidade aos jovens. Verificou-se que a diversificação de formas de aulas assíncronas e síncronas, via correio, via TV, via rádio, constituiu uma iniciativa fundamental em prol da garantia do direito à educação.

Em relação ao trabalho, *A educação tecnológica na produção de alimentos em hortas de quintal e sua relação com o desenvolvimento humano*, os autores apontam que a educação tecnológica que é ministrada no Ensino Médio Técnico relacionada à promoção da prática de hortas de quintal permite que os alunos adquiram habilidades úteis e conhecimento ao longo da vida, melhorando seu ambiente e oferecendo a oportunidade de melhorar sua qualidade alimentaria, tal prática está relacionada ao desenvolvimento humano, pois modificam as capacidades humanas por meio do conhecimento e reconhecimento da importância da produção de alimentos para a vida e para o futuro próximo. Comentam que são intervenções educativas que transformam realidades necessárias para que os alunos desenvolvam algumas de suas capacidades como seres humanos.

Em relação ao documento *A educação virtual no Mestrado em Tecnologia da Informação Educacional da Universidade Autônoma de Zacatecas*, os autores comentam que há uma tendência mundial de incorporação de tecnologia educacional (TIC) nos sistemas educacionais, o que tem permitido às IES ampliar sua oferta educacional por meio de

cursos online, plataformas digitais, dispositivos móveis, redes sociais, uso de campus ou salas de aula virtuais, etc., o que provoca uma ruptura dos modelos tradicionais de ensino. A pesquisa foi realizada no Mestrado em Tecnologia, Informática Educativa da Universidade Autônoma de Zacatecas, México, considerando dois eixos principais: 1) aspectos descritivos da abordagem da educação virtual na Universidade Autônoma de Zacatecas, e, 2) elementos conceituais relacionados à discussão de modelos de educação virtual, tanto na perspectiva dos professores como das autoridades administrativas da Universidade Autônoma de Zacatecas.

Por seu lado, em Arte mural como dispositivo de gestão didática e pedagógica, a arte mural é concebida como uma ferramenta para otimizar os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que expressões artísticas como o graffiti ou os murais carregam mensagens implícitas relacionadas com a identidade e as narrativas destes contextos. A pesquisa foi realizada na Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, com o objetivo de determinar a importância comunicativa dos murais para seus autores e para a comunidade educativa que interage no espaço em que se encontram. Os resultados mostram e confirmam que os murais, por meio das mensagens e temas abordados, estabelecem ideias sobre identidade e podem ser articulados com questões educacionais, concluindo que se trata de um dispositivo pedagógico e didático relevante em um campus universitário.

A Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), entrega esta modesta contribuição, esperando contribuir para a análise, reflexão e ação que a educação em geral demanda, mas sobretudo, a educação dos diversos contextos situados na geografia de nossa América Latina.

Finalmente, um merecido agradecimento para cada um dos professores Coordenadores Internos deste livro, ao Dr. Alex Oswaldo Sánchea Huarcaya (PUCP), Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP), Dr. Artur José Renda Vitorino (PUC-Campinas), Dra. Beatriz Herrera Guzmán (UAZ), Dra. Liliana Ávila Garzón (UPTC), bem como aos professores orientadores e alunos que possibilitam a continuidade e realização

deste objetivo concretizado na Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL).

*Ma. de Lourdes Salas Luévano
Mestrado em Pesquisas Humanísticas e Educacionais
Universidade Autônoma de Zacatecas*

CAPÍTULO 1

Voces de maestros rurales, un análisis desde las prácticas pedagógicas en escuela nueva, en un contexto colombiano³

Vozes de professores rurais das práticas pedagógicas em escola nueva⁴

Darlín Lorena Cortés Bolívar
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7879-0183>
darlin.cortes@uptc.edu.co

Leidy Samantha Cortés Bolívar
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5074-4110>
leidy.cortes01@uptc.edu.co

Liliana Inés Ávila Garzón (asesora de tesis)
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-8772-4420>
liliana.avila@uptc.edu.co

³ Derivada de la tesis titulada *Voces de Maestros Rurales, un Análisis desde las Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva, del Municipio de Puente Nacional, Santander* para obtener el Grado de Magíster en el Programa “Maestría En Gestión Educativa”. Sustentada: 26/10/2021. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8641>

⁴ Derivada da dissertação intitulada *Vozes de Professores Rurais, uma Análise das Práticas Pedagógicas em uma Escola Nova, no Município de Puente Nacional, Santander* para Obtenção Do Grau De Mestre No Programa “Maestría En Gestión Educativa”. Defendida: 26/10/2021. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8641>

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar las características de las prácticas pedagógicas de ocho docentes de Escuelas rurales del Municipio de Puente Nacional, Santander, en el marco de la educación colombiana y las problemáticas que ésta suscita. Para ello, se realizó un estudio múltiple de caso, donde se analizaron las características de las prácticas pedagógicas a partir de las experiencias socializadas desde las voces de los maestros; con ello se buscó reflexionar sobre los procesos de la escolaridad en el sector rural, alrededor del modelo de Escuela Nueva, por medio del análisis de los relatos que configuran los maestros desde sus prácticas pedagógicas. A partir de allí se pudo percibir que las prácticas pedagógicas en la ruralidad se conciben como un conjunto de saberes, acciones y actitudes encaminadas a comprender y, al mismo tiempo, educar en comunidades, caracterizadas por su cercanía con los contextos rurales, desde su otredad cultural y social, que parten de la concepción del estudiante rural como un sujeto en continuo dinamismo y participación comunitaria.

Resumo

O objetivo deste trabalho foi analisar as características das práticas pedagógicas de oito professores de escolas rurais do município de Puente Nacional, Santander, no âmbito da educação colombiana e os problemas que isso suscita. Para isso, foi realizado um estudo de casos múltiplos, onde foram analisadas as características das práticas pedagógicas a partir das experiências socializadas a partir da voz dos professores; Com isso, buscou-se refletir sobre os processos de escolarização no setor rural, em torno do modelo Escuela Nueva, por meio da análise das histórias que os professores configuram a partir de suas práticas pedagógicas. A partir daí foi possível perceber que as práticas pedagógicas na ruralidade são concebidas como um conjunto de saberes, ações e atitudes voltadas a compreender e, ao mesmo tempo, educar em comunidades, caracterizadas pela proximidade com os contextos rurais, a partir de sua alteridade. culturais e sociais, que partem da concepção

do aluno do campo como sujeito em contínuo dinamismo e participação comunitária.

Introducción

El medio rural estructura comunidades con rasgos, características y condiciones determinantes de su forma de vida y marcan características propias de las actividades educativas o productivas; en este mismo panorama se encuentran inmersos los docentes, que pertenecen a las distintas áreas rurales del territorio nacional, y que desde su posición de liderazgo y acción profesional conforman una parte esencial del progreso y fomento cultural de la comunidad campesina.

Esta investigación se formuló con el objetivo de analizar las características de las prácticas pedagógicas de ocho docentes de las Escuelas rurales del municipio de Puente Nacional, Santander, Colombia, a partir de tres objetivos específicos que fueron: Identificar las prácticas pedagógicas de los docentes, categorizar esas prácticas pedagógicas y analizar los discursos que los maestros han configurado desde el modelo de Escuela Nueva, lo que nos llevó a conocer los saberes y experiencias que repercuten en las prácticas pedagógicas en algunas escuelas rurales de Colombia.

Esta investigación se orientó hacia un enfoque cualitativo, al comprender y analizar, desde el escenario académico, el discurso de los maestros que han vivido la experiencia de sus prácticas pedagógicas en un contexto rural con la implementación del modelo de Escuela Nueva; además, se eligió como tipo de investigación el estudio de caso múltiple desde los planteamientos de Stake (1999) y Ragim (1992), por lo que se recolectaron los relatos de los ocho maestros de las instituciones que componen la muestra de estudio.

Desde el estudio múltiple de caso se establecieron cuatro fases: la preparación de instrumentos, validación de expertos y determinación de los casos, con una entrevista semiestructurada y un grupo de discusión con los docentes; la recogida de datos con la aplicación respectiva de los instrumentos; el análisis e interpretación de los datos, realizando la triangulación para llegar a confrontar los datos encontrados con los participantes de la investigación; y los constructos teóricos.

A partir del ejercicio investigativo se organizó el capítulo de resultados en tres ejes de análisis: Vivencias en las prácticas pedagógicas desde las voces del docente rural, caracterización del maestro rural (ejercicio / retirados) y su relación con las prácticas pedagógicas en Escuela Nueva y conceptos, principios y experiencias de maestros rurales sobre práctica pedagógica.

Finalmente, se presentan las conclusiones identificando que las prácticas pedagógicas en este escenario contextual, no solo se conciben como una forma de llevar a cabo las diferentes metodologías y prácticas de aprendizaje en áreas rurales, sino como un conjunto de acciones y actitudes encaminadas a comprender y al mismo tiempo hacer educación en escenarios rurales.

Marco de referencia

Para comprender las prácticas pedagógicas que tejen los maestros rurales en el Modelo Escuela Nueva, se establecieron tres ejes centrales que se verán a continuación, contruidos a partir de la revisión de referentes teóricos que dan cuenta de los conceptos tratados en esta investigación.

Escuela Nueva: Escenario de análisis de las prácticas pedagógicas

En principio, este trabajo abarca el término de Escuela Nueva, desde Narváez (2006), quien lo enuncia como un “movimiento desarrollado [...] con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que en Europa y en distintos países del mundo emergieron a contrapeso de la educación tradicional” (p. 630). Según Palacios (1978, citado por Narváez, 2006), el modelo de Escuela Nueva surgió como alternativa a la escuela tradicional que tenía un enfoque formal, memorístico y autoritario; mostrando una propuesta centrada en los intereses y necesidades del estudiante, que buscaba fortalecer valores de autonomía y libertad.

La Escuela Nueva, para establecerse a sí misma como forma de educación, se ha nutrido de diversas corrientes filosóficas, pedagógicas y sociológicas, de ahí que, al momento de analizar su conceptualización,

esta se sustente con el aporte y la experiencia de diferentes corrientes y exponentes pedagógicos como Adolphe Ferrière (1920), John Dewey (1899) y Vicky Colbert (1998), como algunos referentes que propiciaron la evolución y surgimiento de este modelo.

Desde una visión contextualizada en la realidad colombiana, la Escuela Nueva en Colombia es un modelo pedagógico, porque condensa toda una estructura organizada con metodología, estrategias, currículo, organización administrativa, seguimiento y evaluación, conceptos, e incluso una forma de concebir el proceso educativo y sus actores (Ministerio de Educación Nacional, 2010); un modelo educativo, que ha sido diseñado para cubrir las necesidades de los niños de la zona rural dispersa.

Desde este modelo, la práctica pedagógica debe estructurarse, pensarse y ejecutarse de un modo no homogéneo (Zuluaga, 1999), y dentro de la Escuela Nueva, surge precisamente esa discusión sobre la práctica, pero en el contexto rural, debido a que el quehacer pedagógico ha sido controversial a lo largo del tiempo, pues está supeditada a los cambios de paradigmas sociales y filosóficos que atraviesan las sociedades y la escuela. Las prácticas pedagógicas, según Duque *et al.* (2013), son “variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral (...) acciones como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa” (p.17).

Educación rural y prácticas pedagógicas

Para abordar la Escuela Nueva es necesario ubicarla dentro de un marco cultural y social específico: la ruralidad. De Souza (2011), afirma que lo rural está integrado por una serie de dinámicas del ambiente urbano, como cualidades propiciadas por el entorno, como las actividades económicas y la convivencia constante de los individuos con la naturaleza lo que indica que lo rural trasciende lo biofísico, para contemplar lo simbólico tejido desde las interrelaciones sociales.

En este sentido, las prácticas pedagógicas, dentro del contexto rural, están condicionadas por normas y direcciones sistemáticas de orden

político, social y cultural que deben ser seguidas metódicamente por los docentes dentro de su ejercicio profesional; por lo cual como indica Piedrahíta (2019) es necesario un replanteamiento de los procesos para el mejoramiento de las aulas multigrado para que muchos niños sigan teniendo derecho de ingresar a la escuela.

Es por lo anterior que la práctica pedagógica, bajo el modelo de Escuela Nueva, se debe entender como un proceso donde prima la diversidad cultural, que para Skliar (2007), dispone de “una profunda renovación de las prácticas escolares, producto del cambio de enfoque que pone en juego [...] la multiplicidad y la diferenciación de formas de estar en el mundo escolar” (p.1). En otras palabras, se basa en el principio de que cada sujeto dentro del contexto educativo es único y tiene características especiales, o pasatiempos, habilidades y formas de vida particulares.

La Escuela Nueva en su intención de atender al sentido humano y a la dignidad del niño como sujeto social, requiere comprender las necesidades de los estudiantes para satisfacerlas, que son altamente particulares y dan respuesta a un contexto individual.

Contexto de la Escuela Nueva en el marco de la educación rural en Colombia

La ruralidad en Colombia contempla múltiples definiciones que forman un amplio panorama, en el caso de Auces (2019), plantea que “la ruralidad se corresponde con todos aquellos hechos y fenómenos arraigados a las áreas que no se encuentran densamente pobladas y que además integran la producción de bienes agrícolas” (p.18); asimismo, el Departamento Nacional de Planeación (2014) menciona que “la clasificación para este término debe hacerse teniendo en cuenta que existen particularidades que delimitan diferencias entre los sectores y municipios, aunque cumplan todos con las condiciones para considerarse rurales” (p. 37), de aquí la importancia de contextualizar la educación teniendo en cuenta la diversidad existente. Desde de Zuluaga (1999), “el entorno rural estructura comunidades con cualidades, características y condiciones que determinan su cultura, su forma social, su organización” (p. 18).

Asimismo, en Colombia se establece el programa de fortalecimiento para el sector educativo rural – PER (2009), como parte de las acciones que adelanta el Ministerio de Educación Nacional para mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales, orientado al “diseño e implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento [...] que les permitan mejorar la calidad [...] de sus prácticas” (2018, parr. 1).

Dentro del marco que encierra al modelo educativo en el contexto rural, el maestro ha tenido que repensar la forma en la que se concibe a sí mismo y a sus estudiantes, al currículo, al contenido, a la dinámica educativa y la relación o rol que, como docente, puede tener frente a las acciones políticas, administrativas, de gestión y pedagógicas al interior de la institución. Esto significa un proceso que no ha sido del todo armónico en cuanto al apoyo, asesoría, capacitación y acompañamiento requerido por el maestro, lo que hace necesario una reflexión focalizada hacia las prácticas que se tejen cotidianamente en los territorios desde las voces mismas de los maestros y maestras, por lo que se propuso la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de Escuelas rurales del municipio de Puente Nacional, Santander?

Para dar cuenta de esta pregunta, es necesario comprender que las prácticas pedagógicas buscan favorecer la recreación de ambientes de aprendizaje, como lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional (2010, p. 3) al afirmar que es necesaria una formación mucho más humanizada en la que, el alumno toma un rol activo en la edificación de su aprendizaje, a partir de experiencias que le posibiliten al estudiante contrastar sus propias concepciones con los objetivos académicos y que, al unirlo con el diálogo teórico, puedan adquirir habilidades, conocimientos y destrezas que les permitan hallar sentido a su propia existencia y a un proyecto social humanizante.

Por lo anterior, se buscó analizar las prácticas pedagógicas de los docentes en la escuela rural, porque junto a lo que dice García (2012) de que, en Colombia el modelo de Escuela Nueva “ha demostrado resultados efectivos en [...] objetivos pedagógicos; en la promoción de apren-

dizajes activos y cooperativos; en una concepción formativa de evaluación [...] y en el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad” (p. 8); se puede entablar ese diálogo con la realidad de las prácticas pedagógicas desde las voces de los maestros y proponer una reflexión en torno de las mismas, haciendo del acto de educar un ejercicio crítico de construcción colectiva.

Diseño metodológico

Esta investigación se consolidó desde un enfoque cualitativo que, según lo propuesto por Hernández *et al.* (2014), indaga sobre el saber hacer y hace una paráfrasis del ámbito humano y social con un interés práctico. Este enfoque fue seleccionado teniendo en cuenta que se buscó comprender y analizar, desde el escenario académico, las voces de los maestros que han vivido la experiencia de sus prácticas en un contexto rural con el modelo de Escuela Nueva. En cuanto al tipo de investigación, se llevó a cabo un estudio de caso múltiple del cual Stake (1999) menciona que, “el investigador emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia” (p. 44) y que Ragin (1992, citado por Ponce, 2018) define como enfoque comparativo, debido a que su estrategia permite ver estilos comparables y diferenciales entre una pequeña variedad de casos. En ese sentido, la investigación presenta una relación dialógica entre el lector, los datos y el fenómeno, para lo cual, se recolectaron los relatos de ocho los maestros de las instituciones educativas que componen la muestra de estudio para analizar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas dentro del contexto rural.

Para la determinación de los ocho casos se tuvieron en cuenta criterios como: cuatro docentes retirados que hayan laborado en el municipio de puente nacional y cuatro docentes en servicio de diferentes escuelas de puente nacional, con una experiencia laboral en escuela rural de 5 a 10 años, así como contar con su aprobación en la participación en la investigación.

Los instrumentos utilizados para el análisis multicaso corresponden a la entrevista semiestructurada y al grupo de discusión, la población fue de ocho docentes que han ejercido en escuelas de la zona rural de Puente Nacional, Santander. La entrevista se estructuró de acuerdo con los siguientes ítems: caracterización del maestro rural; conceptos de maestros sobre práctica pedagógica y prácticas pedagógicas de escuela nueva; planeación de clases y prácticas de aula de los maestros bajo el modelo; evaluación del aprendizaje; y discursos que tienen los maestros de las prácticas pedagógicas. Por otro lado, el grupo de discusión, se estructuró de acuerdo a las siguientes categorías: Prácticas pedagógicas en el marco de la Educación rural en Colombia y Prácticas pedagógicas de Escuela Nueva en el marco de la educación rural en Colombia.

Al realizarse la investigación en el primer año de la pandemia (2019), se hizo un acercamiento virtual con cada uno de los ocho docentes, después de tener el consentimiento firmado, se procedió a aplicar la entrevista semiestructurada, por medio de llamadas, videollamadas y de manera presencial. Por otro lado, el grupo de discusión con los maestros en servicio se realizó a través de una videoconferencia; en lo que respecta al grupo de discusión con los maestros retirados, se llevó a cabo de manera presencial y posterior a eso se procedió a la sistematización de la información y análisis de la misma desde las categorías propuestas.

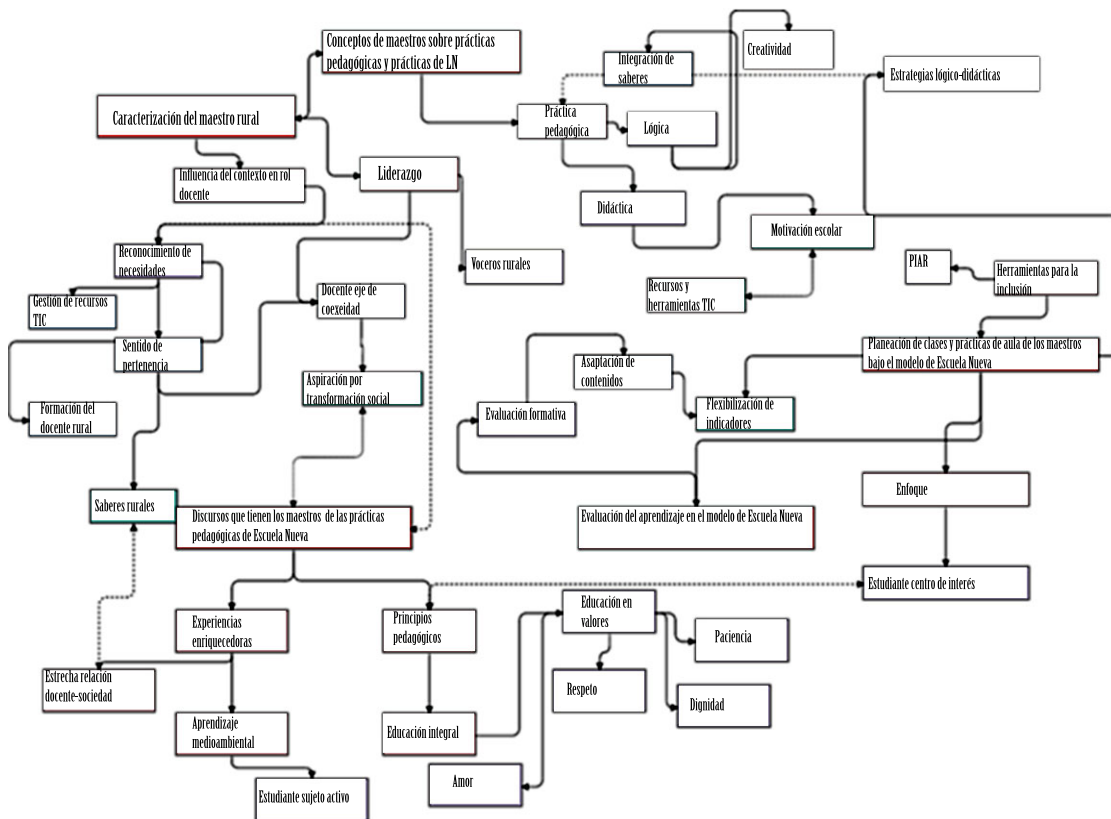
Interpretación de resultados

Para este capítulo, se realizó un análisis e interpretación de los datos en el programa Atlas.ti, con el que se analizaron las categorías de la entrevista y el grupo de discusión, obteniendo de estas, categorías emergentes como se puede ver en la figura 1; además, surgieron códigos abiertos que permitieron realizar la interpretación de los instrumentos para así llevar a cabo la triangulación de los resultados; para finalmente, concretar las principales conclusiones a la luz de los referentes teóricos y antecedentes investigativos. A continuación, se dará cuenta de los hallazgos en cada uno de los componentes.

Vivencias en las prácticas pedagógicas desde las voces del docente rural

Partiendo desde la concepción de Zapata (2003), quien considera que la práctica pedagógica es “un saber que se materializa en una sociedad concreta, como un saber que toma cuerpo o forma a través de las instituciones, los discursos reglamentados y los sujetos que hablan y actúan” (p.182). Es decir, que las prácticas pedagógicas desde la ruralidad son concebidas como un conjunto de saberes construidos por los docentes a partir de las experiencias y las actitudes de comprensión de la realidad en comunidades caracterizadas por su cercanía con el campo desde su otredad cultural y social.

Figura 1.
Mapa de categorías y códigos para analizar las entrevistas aplicadas.



Nota. Elaboración a partir de Atlas.ti

Sin duda, la voz del maestro rural pone en consideración el carácter activo y los desafíos del estudiante dentro de la escuela y su comunidad, como se evidencia en el relato de uno de los participantes:

Si lo vamos a ver con la formalidad con la que el ministerio dice que se tienen que desarrollar las competencias en cada uno de los grados, lo cual se ve muy bonito diseñado en un libro, pero que, al ir a mirar la humanidad de nuestros estudiantes, nos encontramos frente a muchas lagunas, vacíos, retos y caminos que el docente debe saber llevar desde el aula y fuera de ella. (Profesor 1R, comunicación personal 16 abril 2021)

En este orden de ideas, Colbert (s. f.) menciona que la Escuela Nueva “logró modificar el modelo educativo estándar, centrado en el docente hacia un modelo participativo y cooperativo basado [...] en el estudiante” (p.14), esto abre el camino hacia una posibilidad de mejora y transformación de la calidad de los procesos educativos y de la formación integral del estudiante.

Caracterización del maestro rural (ejercicio / retirados) y su relación con las prácticas pedagógicas en Escuela Nueva

Las reflexiones sobre el maestro rural, permiten ver que éste pasa de ser un mediador en el aula, a forjar, desde su práctica pedagógica y liderazgo, vínculos afectivos que comprenden las acciones hacia la transformación social. De esta manera, la influencia en el contexto del rol docente o su rol como líder, parte del reconocimiento de las necesidades de la comunidad de la que es partícipe, de manera que trabaja por la gestión de recursos, la promoción de los saberes rurales y aspira a la transformación social, asumiendo incluso, el rol de voceros rurales. En efecto:

El docente rural es un líder, rol de papá, rol de amigo, rol de confidente, el rol de tantas cosas, mantener un ámbito social según las culturas y costumbres. (Profesor 1, comunicación personal 19 abril 2021)

En general, la caracterización del maestro rural colombiano va de lo formativo a insertarse en lo circunstancial, de hecho, autores como Prieto (2008) afirman que el maestro, en el plano de la educación rural, se encuentra inmerso en una función social que testigua aspectos como la vulnerabilidad de los estudiantes o la corrupción. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica del docente rural se convierte en un conjunto de roles que varían según el contexto de su comunidad educativa, los cuales se van enriqueciendo como lo manifiestan algunos de los participantes:

(...) Entre más circunstancias uno enfrente, más se aprende, y con cada experiencia que se vive a diario, comprendemos cómo fortalecer nuestro rol, como también ponerse en los zapatos del otro. (Profesor 4, comunicación personal 14 abril 2021)

Digamos que es un poco flexible, uno estaba acostumbrado a lo cotidiano, la educación en el área rural es mucho más enriquecedora porque igual, los niños son diferentes, su aprendizaje es muy diferente, tiene uno que aprender a manejar a cada uno de los estudiantes, dependiendo sus capacidades, dependiendo de su entorno, tienen mucha flexibilidad, (...). (Profesor 3, comunicación personal 13 abril 2021)

Desde lo expresado por algunos maestros, es visible que, con la posibilidad de su rol atada al contexto social, cultural y económico de la comunidad, las situaciones vivenciadas los ayudaron a comprender a su comunidad, a conocer sus necesidades y a despertar el espíritu de colaboración en beneficio de todos, Torres (2003) describe lo anterior como una necesidad de conservación de la sociedad desde su pluralidad.

En cuanto a la planeación de clases prácticas y de aula de los maestros en el modelo Escuela Nueva, se encontró que los maestros elaboran estrategias de flexibilización de los indicadores y objetivos de aprendizaje, intentando además privilegiar las acciones en pro de una educación inclusiva mediante herramientas como el PIAR y estrategias lúdico-didácticas o métodos como el Montessori, como dice Skliar (2015) al indicar que “la inclusión no tiene que ver con conocer a otro de antemano, a partir de dispositivos técnicos y/o racionales ya establecidos, sino que [entra] en una relación educativa de mutuo desconocimiento” (p. 41); lo que indica que, para aprender a trabajar desde la

diferencia, es necesario penetrar en el contexto, hacer parte del mismo y realizar acciones desde las necesidades e intereses de los individuos que pertenecen al escenario educativo rural. De hecho, los maestros hacen anotaciones como:

Centrarse en el enfoque Montessori es aprender constantemente a ver al niño como el centro de la clase, quien aprende a partir de sus saberes previos y los nuevos aprendizajes que se vayan dando en el campo, mediante una metodología creativa, atractiva y que esté al alcance de sus aptitudes. (Profesor 3, comunicación personal 13 abril 2021)

Como docentes de Escuela Nueva siempre debemos llevar unas guías muy flexibles, un registro del aprendizaje, manejamos un modelo del PIAR con aquellos estudiantes que tienen alguna dificultad en su aprendizaje ya sea cognitivo o emocional, tratamos de llevar un modelo diferente. También se destaca el trabajo mediante fases de comprensión de pre saberes, introducción de contenidos y por último la práctica”. (Profesor 1, comunicación persona1 19 abril 2021)

Esto indica que las prácticas de aula se enfocan en el estudiante, manejando un trabajo activo y participativo, con guías de trabajo flexible; este trabajo permite ver al estudiante como un sujeto en constante dinamismo e interacción con las necesidades propias de su comunidad desde ámbitos laborales, ecológicos, meteorológicos, educativos, políticos, etc. Los maestros de escuela rural, dentro de su práctica pedagógica, emplean conceptos como flexibilización, improvisación, contextualización, aprendizaje activo, a partir de los cuales mencionan:

(...)Antes veía la docencia un poco complicada, estricta, regida por unos parámetros en donde uno como docente no podía facilitar nada, pero siendo docente me doy cuenta que todo es diferente, trabajo en una sede y trabajo sola, sólo me acompañan mis estudiantes, me rijo por lo que diga el señor rector, pero hay mucha flexibilidad, puedo implementar una estrategia de acuerdo al conocimiento de los niños, no importa que hayan 3 en tercero, el aprendizaje de los 3 no es igual, algunos muy avanzados y otros que les cuesta, el trabajo en Escuela Nueva es muy flexibilizado, no como lo pensaba antes. (Profesor 3, comunicación personal 13 abril 2021)

En cuanto a referentes pedagógicos, la mayoría de respuestas se inclinan hacia el aprendizaje activo y flexible en donde el estudiante es la motivación para orientar los procesos de aprendizaje, de hecho, se considera que mantener un enfoque de trabajo que opere mediante estrategias y planificaciones es la manera más constructiva de ejercer la práctica pedagógica, permitiendo dar paso a estrategias y guías complementarias como la tecnología, el apoyo entre estudiantes, material de trabajo idóneo y didáctico.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, adquiere gran significado desde este modelo educativo por dos elementos clave, el primero, la posibilidad de incorporar la evaluación de tipo formativa en la práctica pedagógica y, en segundo, por el desarrollo a partir de los contenidos íntimamente ligados a las temáticas propias del entorno y sus necesidades (ecología, medioambiente, cultivos, fenómenos naturales, etc.), todo esto permite ver que la evaluación en Escuela Nueva se convierte en un proceso formativo, en donde el proceso de aprendizaje se adecúa a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes:

La evaluación debe ser una evaluación formativa, en donde no se evalúe al estudiante desde sus conocimientos memorísticos, porque estos el estudiante los emplea sólo por el momentico y ya luego los olvida, entonces, yo pienso que cuando uno hace una evaluación en Escuela Nueva, debe evaluar lo que realmente el estudiante aprendió, según el proceso que se llevó, porque si uno evalúa realmente una temática como tal, se puede hacer pero se va a obtener una respuesta de lo que uno dio teóricamente y pues realmente el niño lo repite, pero cuando el estudiante es capaz de aplicar lo que conceptualizó, para mí esa es una verdadera evaluación. (Profesor 2, comunicación personal 13 abril 2021)

Ahora, al hablar de las prácticas pedagógicas, es necesario enfocarse en dos objetivos, las prácticas en el marco de la educación rural, y las prácticas desde la experiencia de un aula multigrado, su flexibilidad y su gestión. El análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes participantes en la investigación de las cuatro escuelas rurales del municipio de Puente Nacional, Santander, permitió reconsiderar el hecho que existe una relación muy estrecha entre el estudiante, su aprendizaje significativo, el rol mediador del docente y el entorno rural (Bermúdez *et al.*, 2015).

El análisis de los resultados en Atlas.ti permitió encontrar tres categorías emergentes asociadas a las prácticas pedagógicas en el marco de la educación rural en Colombia en específico en el contexto de la investigación como fueron: a) la adaptabilidad dentro de las temáticas y objetivos de aprendizaje; b) el contexto rural con necesidades y exigencias propias y c) la transversalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como las prácticas pedagógicas, en el marco de la educación rural, responden a un contexto que permite desarrollar contenidos programáticos relacionados con el medioambiente como la agroecología, a partir de proyectos transversales sobre el manejo del campo. En realidad, estas prácticas apuntan a un aprendizaje autónomo en el que se destaca la voluntad propia de cada estudiante y su sentido de pertenencia, además de un aprendizaje significativo como conector entre los conocimientos en el aula y los saberes rurales y ancestrales, así lo manifiesta una de las participantes:

Yo siempre he sido una maestra activa, para mí todas las experiencias son significativas, a mí me gusta ver crecer al estudiante en competencias, en habilidades, que hablen, que muestren, los dejo ser, entonces para mí no hay una experiencia significativa, todas son significativas, todos valen y valen en cada estudiante en la medida de su crecimiento y desarrollo. (Profesor 1, comunicación persona1 19 abril 2021)

Es de esta manera como las prácticas pedagógicas responden a una actitud activa y mediadora del educador, quien busca la autonomía del estudiante, para observarlo participe y colaborativo todo el tiempo. El desarrollo del aprendizaje autónomo y el desarrollo de guías y formas ministeriales, desde el modelo de Escuela Nueva en Colombia, fueron los dos ejes clave para los docentes, en especial para los retirados, en la ejecución de actividades propias de la región, así como el trabajo desde tópicos que resaltaban la producción y el trabajo con productos agrícolas regionales. En efecto, actividades como las ferias y los bazares donde se disponían de manualidades y proyectos que elaboran los mismos estudiantes hacen parte de los referentes de las prácticas pedagógicas en el marco de la educación rural, destacando la importancia de accionar procesos de enseñanza y aprendizaje que rescaten el contexto sociocultural de los educandos (Echeverri y Ribero, 2002).

Sin duda, a partir de las experiencias significativas de los maestros rurales, se afirma que la adaptabilidad configura una base sobre la que los docentes pueden integrar contenidos para la vida de cada uno de los estudiantes. Desde el aprendizaje autónomo también se destaca la realización de rincones y microcentros como espacios para mostrar las distintas obras y trabajos que los estudiantes desarrollan en las diferentes clases, además de que, al menos los maestros retirados, ponían bastante interés en el contenido impartido basado en guías ministeriales editables con información propia de cada comunidad, época del año, cosecha, fruta de temporada o condiciones sociales o económicas; en otros casos los maestros recurren a recursos de su entorno:

Si claro, las clases no son tan tradicionales, si manejamos el modelo global, pero se adaptan al entorno, nos permite flexibilizar las clases, al estudiante que no asistió en esos días para que no se sientan excluidos sino al contrario incluirlos. (Profesor 3, 13 abril 2021)

En el campo o en el área rural, el contexto es diferente al de la parte urbana, entonces uno tiene que asumir la responsabilidad de buscar un proceso para que los chicos entiendan y el mejor modelo que hemos encontrado hasta ahora, es el modelo de Escuela Nueva. (Profesor 2R, 18 Abril 2021)

Estas reflexiones de los maestros dan cuenta de cómo la ruralidad se incorpora en la práctica pedagógica, no como un fin sino como el medio en el que se llevan a cabo cada una de las estrategias didácticas que los maestros, de manera continua, van desarrollando en la práctica. Sobre este contexto el maestro adquiere un rol de mediador y el estudiante, el rol más activo y participativo, pero se gesta un claro vínculo de comunicación y asertividad. Dicho de otro modo, el maestro debe conocer de primera mano cuáles son las necesidades fundamentales de cada uno de los estudiantes en sus diferentes escenarios: cotidiano, educativo, laboral, espacio de bienestar y seguridad para abordar contenidos que incidan de manera directa en cómo el estudiante reconoce su realidad y pretende transformarla.

Unido a esto, debe y existe una transversalidad que ocupa un espacio importante para este estudio porque, al analizar el discurso de los maestros, se expone la importancia de los proyectos de mediano o corto

plazo (en tiempos motivados por el alto ausentismo, trabajo rural de los padres, difícil acceso, conflicto interno, entre otras) que repercuten en cómo el maestro, finalmente, evalúa de manera continua el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es de esta manera como el contexto de la educación rural permite a los maestros orientar a los niños hacia el cuidado del medioambiente, siendo este un hilo conductor para todas las áreas del conocimiento y para todos los grados, permitiendo no solo resaltar esta gran ventaja, sino rescatar la ruralidad en toda su magnitud, porque es el espacio desde el cual se adquieren habilidades, capacidades, actitudes, aptitudes, valores, competencias y aprendizajes significativos para los niños y enriquece las prácticas pedagógicas del maestro rural.

Por otro lado, desde las características del aula rural, según el análisis de los resultados en Atlas.ti, se ven tres categorías asociadas: a) aula multigrado como forma de integración áulica; y c) flexibilidad en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y c) gestión actual de recursos y herramientas, interacciones que se pueden verificar desde un enfoque cualitativo e intersubjetivo. En este orden de ideas, cada una de estas categorías emergentes se encuentran asociadas con diferentes códigos, en cuanto al discurso de los docentes, predominan los términos aprendizaje, educación en valores, respeto, amor, dignidad y, en general, aquellos principios y experiencias enriquecedoras que fortalecen el carácter constructivista y cooperativista de la educación rural bajo el modelo de Escuela Nueva.

Conceptos, principios y experiencias de maestros rurales sobre práctica pedagógica

Dentro de los conceptos que tienen los maestros rurales participantes en la investigación sobre prácticas pedagógicas encontramos la siguiente narración de uno de ellos:

(...) Una práctica pedagógica es poner en práctica lo que nos dieron a nosotros, nos enseñaron, y hay que hacerlo con la comunidad, con los alumnos y sacarlo adelante como dé lugar; a veces tiene uno como falencias que no le va también, pero hay que superar estas dificultades porque no soy capaz de dejarme vencer por esto y sigo y sigo hasta que uno logra y se siente satisfecho porque el estudiante ha aprendido (...).
(Profesor 3R, comunicación personal 18 abril 2021)

Esto muestra que la concepción de la práctica pedagógica está relacionada con el quehacer docente y la manera en que ofrece los conocimientos, valores y actitudes buscando superar todo tipo de dificultad, para que la comunidad mejore sus condiciones y calidad de vida a través de la educación.

Lo primero, el amor y el interés con que uno enseña; lo segundo, el empeño con los alumnos, la comunidad, el medio ambiente, pero sin olvidar que a veces carece uno de muchos recursos como la tecnología, la cual es útil para hacer algunas cosas, pero pues lo importante es hacerlo, enseñar (...). (Profesor 2R, 18 abril 2021)

De este modo, se hace énfasis en que los elementos presentes en la práctica pedagógica son: la creatividad en el uso de recursos, el trabajo colaborativo y, de manera especial, el amor e interés de parte de todos los participantes para alcanzar los objetivos propuestos en el proceso educativo. En este sentido, se trae consigo un aprendizaje significativo, como forma de reconocer las exigencias y oportunidades de cambio dentro de los procesos de aprendizaje y la comunidad (Dávila, 2015).

Con respecto a las concepciones sobre la práctica pedagógica, se pudo analizar que los docentes dentro de su labor reflexionan y conceptualizan la Práctica Pedagógica como estrategias que se aplican en el desarrollo de los contenidos en el aula o como un conjunto de actividades que se realizan para orientar el proceso de enseñanza. En el discurso de los docentes predominan los términos aprendizaje, educación en valores, respeto, amor, dignidad y en general aquellos principios y experiencias enriquecedoras que fortalecen el carácter constructivista y cooperativista de la educación rural bajo el modelo de Escuela Nueva.

Los procesos que comparten estudiante con estudiante son importantes, pues tienen espacio para aprender entre ellos, a veces uno aprende con su igual, pero es importante también que exista un espacio con el maestro porque todo esto genera que el estudiante tenga un aprendizaje como más completo, el poder participar, socializar como persona dentro de un espacio, eso les permite también desarrollar en parte su autonomía, su liderazgo, su capacidad de interactuar con otro, ya sean estudiante/estudiante o estudiante/profesor. (Profesor 2, comunicación personal 13 abril 2021).

En consideración, los maestros encuentran en su discurso elementos que fortalecen el carácter autónomo del estudiante, quien debe aprender a involucrarse activamente en la sociedad al poner en práctica tanto conocimientos generales como aptitudes y actitudes que pongan por encima de todo, la dignidad humana y el respeto por el medioambiente involucrando las relaciones sociales. Autores como Echeverri y Ribero (2002) afirman que la ruralidad se convierte en un componente fundamental para lograr un nuevo equilibrio de la sociedad, de manera que se hace necesario una disminución de la fragmentada línea entre la concentración urbana y sus implicaciones que esta representa para la desigualdad social del mundo actual. Por lo tanto, el discurso del docente rural aboga por la transformación social desde la ruralidad, vista como un aspecto vinculante y respetable.

Por otro lado, los principios pedagógicos, dentro del discurso de los participantes se evidencia que el proceso de aprendizaje no se enfoca en los contenidos temáticos sino en la formación integral del estudiante, donde los principios pedagógicos en la práctica, abarcan un conjunto de elementos:

Pongo de relieve los principios del amor, la dignidad, la humanidad, el interés, el empeño de los alumnos, de la comunidad, del medioambiente, materiales y herramientas que se le proporciona y los recursos. (Profesor 4, comunicación personal 14 abril 2021)

La mayoría de los maestros consideran que algunos de los principios pedagógicos que deben orientar a las prácticas formativas en la escuela rural son: los conocimientos, la flexibilidad de manejo del tiempo y el método de aprendizaje, la autonomía del estudiante, la participación de los alumnos, como un proceso flexible que se adapta a todas las necesidades que se presenten, respetando el ritmo individual de aprendizaje de cada estudiante y priorizando las competencias que el estudiante vaya a necesitar para su vida.

En cuanto al método de evaluación en la escuela rural, los docentes activos afirman que consiste en valorar el proceso del estudiante y no evaluar simplemente el producto final, por su parte, los docentes retirados afirman que la evaluación escrita era el método más utilizado,

aunque también valoraban la parte práctica.

Más que una nota, más que eso, es valorar el proceso y cada vez que uno va calificando una clase, uno va mirando el avance, el tema, si un niño aprendió o si el otro no aprendió, es ahí donde la evaluación es importante no tanto por la nota sino para verificar que tanto avanzó el niño, qué tanto aprendió y qué puedo esperar de los resultados del niño. (Profesor 2, comunicación personal 13 abril 2021)

Los docentes, desde su discurso, consideran que los conocimientos que deben tener los niños no se deben limitar a las asignaturas que ven, sino que se debe tener una relación con el mundo exterior por medio de experiencias enriquecedoras y prácticas de aula complementadas con herramientas tecnológicas que permitan mejorar la enseñanza de conocimientos enfocados en lo social, y de este modo, formar personas con valores, responsabilidad social y con un espíritu crítico ante lo que pasa no solo en su comunidad, sino también, en otros lugares o contextos. Es así como uno de los participantes menciona:

Ya tengo un proyecto corto como la de la huerta escolar [...] nace a partir de la curiosidad que tienen los estudiantes por ver cómo germinan algunas semillas. (Profesor 2, comunicación personal 13 abril 2021).

Además de la experiencia enriquecedora mencionada, los participantes afirman que el modelo de Escuela Nueva ha permanecido en la zona rural, lo que conlleva a que los estudiantes tengan un mayor conocimiento y aprecio por la naturaleza, ya que este es el entorno donde viven, y se podría afirmar que no hay experiencia más enriquecedora que disfrutar de la naturaleza y aprender de la misma. En esta perspectiva, Naranjo y Carrero (2017), destacan que la construcción de escenarios de aprendizaje en valores como la paz, la resiliencia o la responsabilidad son comunes en el modelo de Escuela Nueva porque se siembra sobre la base de la comunicación asertiva y la relación estrecha docente-estudiante-comunidad.

En definitiva, las vivencias, las características y los discursos de las prácticas pedagógicas de los maestros se interrelacionan a través de un entramado de dimensiones que las dinamizan desde la cotidianidad, y

construyen nuevos saberes que hacen del docente un sujeto que atiende el proceso de aprendizaje dejándose guiar por cada contexto.

Conclusiones

A partir de los hallazgos en la investigación sobre las prácticas pedagógicas de maestros rurales que llevan a cabo el modelo Escuela Nueva, se destaca que, dentro de las diversas apreciaciones que arrojó la investigación, fue importante analizar las características de las prácticas pedagógicas para conocer el para qué, el qué y el cómo desde las propias voces de sus protagonistas sobre las experiencias y vivencias que se presentan en las Instituciones rurales de Puente Nacional, Santander.

Así, dentro de la identificación de las características de las prácticas pedagógicas de docentes de las Escuelas rurales del municipio, se encuentra que cada contexto es diferente y tiene sus propias particularidades, rodeadas de una gran diversidad cultural y social; sin embargo, el docente a través de su práctica pedagógica busca que el niño sea entendido de otra forma, ya que toma una caracterización diferente en donde sus sentimientos y su individualidad son comprendidas con un sentido más humano.

De igual manera, haciendo un acercamiento a las prácticas pedagógicas desde las voces de los docentes, se pudo percibir que las prácticas pedagógicas en la ruralidad no solo se conciben como una forma de llevar a cabo las diferentes metodologías y prácticas de aprendizaje en áreas rurales, sino como un conjunto de saberes, acciones y actitudes encaminadas a comprender y a educar en comunidades caracterizadas por su cercanía con el campo desde su otredad cultural y social.

Por otra parte, al analizar la categorización de las prácticas pedagógicas de docentes de escuela rural desde las voces de los maestros, se pudo evidenciar que las prácticas pedagógicas de Escuela Nueva parten de la concepción del estudiante rural como un sujeto en continuo dinamismo y participación comunitaria. De esta forma, apareció la idea que, en el marco de la educación rural en Colombia, cada escuela se visiona como un micro escenario donde conviven multiplicidad de individuos con variedad de problemáticas y oportunidades que nacen desde sus

propios vínculos con el campo, la vida rural y la naturaleza.

Por último, a través de los discursos que desde sus prácticas pedagógicas los maestros han configurado en el modelo de Escuela Nueva, se resalta la estrecha relación docente y comunidad dentro de un aprendizaje medioambiental donde el estudiante se concibe como un sujeto activo y donde se denotan como principios la educación de corte integral con valores como el amor, el respeto, la dignidad y la paciencia.

Referencias

- Auces, M. (2019). Narrativas e historias del medio rural. *Procesos de Inclusión y Formación docente*. Qartuppi.
- Bermúdez, B., Cabrera, D., & Ramírez, D. (2015). *Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de educación multigrado, tercero- quinto de primaria del Centro Educativo Rural La Malaña*. [Monografía de pregrado, Universidad Industrial de Santander]. Biblioteca Virtual UIS. <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/163437.pdf>
- Colbert, V. (2000). Mejorar la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Coyuntura Social*, 5, 203-228. <http://hdl.handle.net/11445/1774>
- Dávila, S. (2015). El aprendizaje significativo. UNAM
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Definición de Categorías de Ruralidad*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/Definicion%20Categor%C3%A1Das%20de%20Ruralidad.pdf>
- Díaz, C. (1999). La campaña de cultura aldeana (1934-1936) en la historiografía de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 38-39, 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5435>
- Duque, I. (2020). *Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía en la escuela rural colombiana*. [Monografía de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11743>
- Duque, P., Rodríguez, j., & Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Biblioteca CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D10001.dir/paulaandreaduque.pdf>
- Echeverri, R., & Ribero, M. (2002). *Nueva ruralidad: Visión del territorio en América Latina y el Caribe*. IICA.
- García, J. (2012). *Pertinencia e intencionalidad de Escuela Nueva para pensar la educación en un contexto de nueva ruralidad*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio digital Universidad de Antioquia. <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/hand>

le/123456789/1205

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) *Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural – PER*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Mora. (2020). *Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación*. Márgenes.
- Naranjo, D., & Carrero, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e intervención social*, 24, 95-120. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/12899/Prospectiva24-p.95-120-retos%20y%20desafios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Narváez, E. (2006). *Una mirada a la escuela nueva*. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Piedrahita, O. (2019). *Escuela Nueva, Prácticas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital U. de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5263/1/Odiliapiedrahita_2016_escuelanueva.pdf
- Ponce. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: Un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Rodríguez, M. (2015). *El niño en el medio rural: su aprendizaje co-*

tidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar. [Trabajo de fin de grado, Universidad de la República, Montevideo] Repositorio Colibrí udelar. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7537/1/tfg_marcia_lena.pdf

Souza, F. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del Estado de Bahía (Brasil). Profesorado: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 125-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129009>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos en educación*. Noveduc.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>

Torres, T. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural*. Universidades, 26, 37-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Anthropos.

CAPÍTULO 2

Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima⁵

Metáforas relacionadas à gestão escolar usadas por professores de duas escolas estaduais de Lima^{6,7}

César Martín Guevara Pérez
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8017-5796>
guevara.cm@pucp.edu.pe

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya (asesor de tesis)
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
<https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>
aosanchezh@pucp.edu.pe

⁵ Derivada de la tesis titulada, *Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima Norte* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 25/10/2021. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20919>

⁶ Derivada da dissertação intitulada, *Metáforas relacionadas a la gestão escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima Norte* para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Defendida: 25/10/2021. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20919>

⁷ Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas”.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar las metáforas relacionadas con la gestión escolar utilizadas por las docentes de dos colegios estatales de la ciudad de Lima. Para tal fin se elabora un marco conceptual-contextual para definir y entender los conceptos de gestión escolar y metáforas escolares. El enfoque metodológico es cualitativo y la técnica elegida es la entrevista a profundidad a seis informantes de dos organizaciones escolares. A partir de las transcripciones se procedió a un análisis por medio del programa Atlas.ti, donde se generaron 156 hallazgos, se seleccionaron 67 luego del proceso de triangulación y se definieron 20 orientaciones metafóricas. Se rescata la versatilidad de la metáfora escolar, así como el uso de las metáforas escolares como estrategias de cambio. Resaltan las expresiones metafóricas que relacionan a los miembros de la organización escolar con partes del cuerpo, con relaciones sociales, de trabajo como sacrificio, desarrollo profesional docente como competencia y educación como viaje y fluido.

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar as metáforas relacionadas à gestão escolar utilizadas por professores de duas escolas estaduais da cidade de Lima. Para tanto, desenvolve-se um arcabouço conceitual-contextual para definir e compreender os conceitos de gestão escolar e metáfora escolares. A abordagem metodológica escolhida é qualitativa, a técnica escolhida é a entrevista em profundidade com seis informantes de duas organizações escolares. A partir das transcrições, foi realizada uma análise no programa Atlas.ti, onde foram gerados 156 achados, 67 selecionados após o processo de triangulação e definidas 20 orientações metafóricas. Resgata-se a versatilidade da metáfora escolar, bem como o uso das metáforas escolares como estratégias de mudança. Destacam as expressões metafóricas que relacionam os membros da organização escolar com partes do corpo, com relações sociais, trabalho como sacrifício, desenvolvimento profissional como professor como competência e educação como jornada e fluxo.

Introducción

En la labor académica de distintas entidades supranacionales se plantea la dificultad para analizar a profundidad lo que ocurre dentro de las organizaciones escolares; ya sea el rol docente como intermediario para interpretar el sentido y la filosofía del currículo, converger con la cultura escolar y traducir dicha información a la sociedad; o al comparar a las escuelas con cajas negras de amplia complejidad y niveles abstractos, que conllevan a la dificultad de plantear políticas generalizables y replicables (UNESCO, 2017; Eguren *et al.*, 2019). Con base en ello, urgen estudios interseccionales que permitan acceder a la complejidad de las organizaciones escolares y en particular de la gestión escolar. Para alcanzar la problemática se plantea un estudio de nivel exploratorio y un enfoque cualitativo sobre dos colegios estatales de la ciudad de Lima, donde se identifican las metáforas escolares relacionadas a la gestión escolar.

¿Cómo entendemos la gestión escolar?

La gestión escolar tiene definiciones variopintas, las cuales han ido surgiendo y modificándose bajo necesidades sociales específicas y en contextos determinados, muchas veces usadas incluso de forma indistinta. Quintana-Torres (2018) realiza un análisis sobre distintas tesis de posgrado en una actualización al estado del arte que presenta Navarro (2005) para conceptualizar a la gestión escolar. A partir de estos trabajos se plantean tres fases histórico-sociales que reúnen distintos modelos de gestión escolar:

1. *Fase utilitaria para la sociedad y rentabilidad económica.* Esta es la primera fase de los modelos de gestión escolar y surge ante las diversas necesidades sociales formadas en las posguerras mundiales. Toman como arquetipo la instrumentalización generalista propia de los procesos industriales (Taylor y Ford, citados en Quintana-Torres, 2018) y se centra en el director como único responsable de la optimización de eficiencia y eficacia en las jornadas escolares (Fayol, citado en Abah, 2017; Quintana-Torres, 2018). Por su lado, la visión pedagógica está enfocada en que los estudiantes sean económica-

mente productivos al egresar del sistema educativo (Laval, 2004; Navarro, 2005).

2. *Fase de amalgama integrador.* En esta se empieza a reconocer que las organizaciones escolares son entidades complejas y muy distintas a las organizaciones de cadena de producción. Las perspectivas cultural y política cobran relevancia; pero sus modelos iniciales tratan de apartarse de la visión instrumental al plantear la imposibilidad de aplicar los principios de la administración en la escuela (Weick, 1976; Cusick, 1981; March, 1994). Debido a ello se tomarían solo una u otra; sin embargo, se hará énfasis en la innovación y desarrollo en las metodologías, sin tener aún en cuenta las necesidades y particularidades de los estudiantes (Ezpeleta, 1997; Casassus, 2002). Por otro lado, el poder será distribuido entre directivos y docentes.
3. *Fase colegiada.* Es la fase que se encuentra en desarrollo en la actualidad, la cual se enfoca en una visión pedagógica y logra fundir los modelos contradictorios de la fase de amalgama y utilitaria. Con ello, las organizaciones escolares son reconocidas como un ecosistema complejo que puede ser analizado desde tres perspectivas: técnica, cultural y política (González, 2003). Se reconoce como actores a la comunidad educativa en su totalidad y toma en cuenta el desarrollo de su cultura escolar. Prima la integración de principios éticos, el desarrollo de capacidades en los estudiantes y promueve una educación enfocada en las necesidades de la comunidad educativa y su entorno (Farfán y Reyes, 2017; Xhomara, 2019).

Se debe entender que, si bien las fases de gestión escolar tienen un devenir histórico, los modelos pertenecientes a dichas fases actualmente conviven en nuestra sociedad (Casassus, 2002; Navarro 2005; Quintana-Torres, 2018); así mismo, las políticas educativas tienden a dar prioridad a alguna de las fases, de acuerdo con los propios objetivos de cada estado. Ante esta diversificación de modelos, la academia propone diversos lentes de análisis o perspectivas con las que actualmente podemos estudiar a las organizaciones escolares. Para la presente investigación rescatamos las perspectivas planteadas por González (2003), dado que se enfocan en ramas propias de las ciencias de la educación, tomando en cuenta la complejidad de las organizaciones escolares:

- *Perspectiva técnica.* Es la que define a las organizaciones escolares como estructuras formales o informales que conviven entre sí. Bajo esta lectura, el fin de la organización escolar es el aumentar el rendimiento por medio de la optimización de recursos y la consecución de procesos (Abah, 2017). La perspectiva técnica es de naturaleza positivista y busca identificar reglas generalizables y políticas replicables a todas las organizaciones.
- *Perspectiva cultural.* Entiende a las organizaciones escolares como construcciones sociales de sus miembros, colectivos y entorno, las cuales responden a un contexto histórico-social específico. Por ello, cada organización escolar manifestará una identidad única que será un constructo desde las subjetividades individuales y que se transmitirá por medio de artefactos culturales como mitos, ritos, metáforas o valores (Greenfield, 1973; Santos Guerra, 1997; Chiavenato, 2017). La perspectiva cultural es de naturaleza dinámica y responde a intereses macrosociales, normativos y económicos.
- *Perspectiva política.* Esta perspectiva analiza la manifestación y distribución del poder dentro de las organizaciones escolares. Entiende al poder como un fluido que puede ser concentrado, distribuido, capitalizado y manipulado por un miembro o colectivo dentro de la organización, o por un agente externo con capacidad de intervención (Lara *et al.*, 2016; McGregor *et al.*, 2019; Cruz, 2020). Comprende a la organización escolar como una arena de confrontación donde confluyen estrategias usadas por los diversos actores con la finalidad de generar decisiones vinculantes (Ball, 1989; Terrén, 2004; Vallès, 2007; Sánchez y Guevara, 2019), así como un espacio de reproducción social (Apple, 1997; Astete, 2017).

Según lo expuesto, la organización escolar puede entenderse como un sólido de geometría compleja, la cual puede analizarse desde distintas ópticas, que llamamos perspectivas, con lo cual se denota la importancia de estudios interseccionales para poder aterrizar a la comprensión de los fenómenos internos. Esto último es de vital relevancia, dado el reconocimiento de las organizaciones supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Research on Improving Sys-

tems of Education (RISE) y el Banco Mundial en sus limitaciones para el entendimiento de las organizaciones escolares (OREALC, 2004; Leaver *et al.*, 2019; García-Moreno *et al.*, 2019).

De acuerdo con los aportes de las organizaciones supranacionales mencionadas y a los estudios de Navarro (2005) y Quintana-Torres (2018), finalmente, podemos definir a la gestión escolar como todas las acciones que involucran y empoderan a los distintos actores de la organización escolar encaminados en una visión y valores compartidos en su cultura escolar; cuyo fin será el de lograr las metas, expectativas y desarrollo de sus distintos miembros – directivos, docentes, administrativos, servicios y estudiantes – y la comunidad a la que pertenecen, siendo las principales, el generar un desarrollo humano en sus estudiantes y optimizar los procesos de la organización escolar. De esta definición podemos rescatar los siguientes aspectos de la gestión escolar: Perspectiva técnica, perspectiva cultural, perspectiva política, empoderamiento de actores y escuela, procesos pedagógicos, liderazgo pedagógico, y participación social.

¿Cómo entendemos la metáfora escolar?

La metáfora escolar es uno de los artefactos propios de la cultura escolar, por lo que es necesario entender a grandes rasgos la cultura escolar, sus niveles y cómo aparece este artefacto. La cultura escolar es un constructo social complejo que parte de las subjetividades abstractas, llamadas supuestos básicos subyacentes de sus miembros —nivel más abstracto—, los cuales impactan en arenas políticas y se amalgaman en el largo plazo de vida institucional, generando subculturas en grupos escolares de ámbitos formal e informal, que conviven, maduran y se articulan en diversas creencias y valores defendidos dentro de cada organización escolar —nivel medio—. Finalmente, estas emergen desde planos abstractos y se concretizan en artefactos observables —nivel superficial—, construyendo la identidad de la organización escolar (González, 2003; Schein, 2004; Chiavenato, 2017).

Los artefactos culturales, al ser del nivel superficial y observable de la cultura escolar, agrupan a todos los acuerdos de convivencia-eti-

queta y comportamientos de los miembros de la organización escolar, así como diversos elementos sociológicos como los mitos, metáforas, costumbres, procedimientos y ritos. Elías (2015, p. 294) sintetiza en particular a los mitos y metáforas como:

- *Mitos escolares*. Construcciones que entrelazan el comportamiento actual de la organización escolar con su desarrollo histórico. Pueden descansar en personas específicas que representan a los valores que comparten los miembros de la organización escolar, o que son entendidos como héroes o heroínas de la escuela. Estos héroes y sus logros conducen a conclusiones institucionalizadas que dotan de significancia a la escuela y sus procesos pedagógicos, las cuales pueden no estar sustentadas de forma académica ni empírica. v. gr. Considerar que las actividades cívico-patrióticas *per se*, conducen a formar ciudadanía o generar disciplina en los estudiantes sin sustento académico que lo respalde.
- *Metáforas escolares*. Es la forma en que se evidencian los supuestos básicos subyacentes, las creencias y los valores. Las metáforas concretizan elementos abstractos de las subjetividades individuales o compartidas y las manifiestan tomando como recurso elementos comunes a los receptores. Estas permiten compartir la cultura escolar entre los miembros de la organización. v. gr. Una docente como guía. Un gestor como un segundo padre o como tirano. Ver a la escuela como segunda familia. Interpretar al currículo nacional como un sistema de cadena de suministros.

Partiendo de esta última definición, la metáfora escolar nos permite relacionar las creencias, valores o supuestos básicos subyacentes, así como la forma en que se comprenden y operan las distintas dimensiones de la organización escolar. A su vez, están cargadas con las representaciones del imaginario personal sobre la identidad profesional y las expectativas que pueden ser apreciaciones individuales o componentes de subculturas. Por último, permiten transmitir la información organizacional y cultural entre los distintos actores, lo cual podría ser utilizado por los líderes escolares como estrategias de poder encaminadas a ser generadoras de cambio en la gestión escolar (Rojas, 2005; Cennet, 2007; Sandoval y Sandoval, 2019).

Respecto a la caracterización de la metáfora escolar que se da desde la academia, esta es múltiple y depende de los objetivos particulares de cada estudio. Con el fin de recoger tal evidencia, se realizó una revisión de la literatura de catorce estudios seleccionados desde el año 2001 hasta el 2019 de diferentes nacionalidades. De esta revisión se rescataron dos grandes tendencias: en el ámbito anglosajón e ibérico, los estudios se centran en la organización escolar; mientras que, en ámbito latinoamericano, el estudio de metáforas se centra en las prácticas pedagógicas y las percepciones de los actores de la organización escolar. Con base en ambas tendencias se sintetizan los principales aportes relacionados a la gestión escolar desde dichos estudios: Procesos pedagógicos; imágenes de la organización escolar; perspectivas de la organización escolar (técnica, cultural, política); estrategia para el cambio y su valor transformador; metas y valores compartidos de la organización escolar; estructuras de poder; autopercepción, identidad y reconocimiento de la cultura escolar; resistencias generadas por el enfoque de género; concepciones de los docentes en su formación inicial.

Diseño metodológico

Problema

Con base en lo visto en los acápites predecesores, podemos identificar la necesidad de un estudio de la gestión escolar por medio del uso de las metáforas escolares, dado que estas últimas permitirían un análisis directo sobre las tres perspectivas de análisis y las distintas dimensiones de la organización escolar. Por ello se plantea la pregunta de investigación ¿cuáles son las metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de la ciudad de Lima? Con base en esta se construyó el objetivo de la investigación, el cual fue “Caracterizar las metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por las docentes de dos colegios estatales de la ciudad de Lima”.

Metodología

Para tal fin se utilizó la metodología cualitativa, dado que se buscaba iniciar un análisis que contempla la subjetividad personal, donde los informantes son quienes construyen su fenómeno y realidad, la gestión y cultura escolar en sus respectivas organizaciones escolares (Martínez, 2011; Ñaupas *et al.*, 2014; Flick, 2015; Creswell, 2018; Sánchez, 2019). Dado que no existe consenso en la caracterización de las metáforas por la academia, se plantea un nivel exploratorio de la investigación (Ñaupas *et al.*, 2014).

En esa misma línea, la codificación se planteó abierta para los hallazgos o emergentes (Arráiz Martínez, 2014; Padilla *et al.*, 2014; Smith y Zajda, 2018) que siguen las etapas desarrolladas por Taylor y Bodgan (citados en Hernández y Opazo, 2010): 1) El descubrimiento en progreso, donde se obtienen temas emergentes. 2) La reducción de los datos, en un proceso de refinamiento donde se crean las codificaciones y se generan los mapas de relaciones. 3) La relativización de los descubrimientos, que se consiguió con base en la decisión del investigador para seleccionar los hallazgos que pasaron un proceso de triangulación para reducir el sesgo subjetivo.

En tal sentido, tomamos a la gestión escolar como nuestra única categoría de estudio, mientras que nuestra herramienta de análisis es la metáfora escolar, debido a que nos permite un análisis hermenéutico de nuestra categoría de estudio. Debe hacerse énfasis en que la metáfora escolar, como figura retórica estudiada por la lingüística cognitiva, agrupa a metáforas conceptuales y expresiones metafóricas usadas por las docentes. Las primeras son conceptualizaciones generalizables que categorizan o agrupan a las expresiones metafóricas. v. gr. La organización escolar como cuerpo humano: “el cuerpo funciona bien”. Mientras que las segundas son usos particulares de las metáforas conceptuales (Cuenca y Hilferty, 2007). v. gr. “(Las docentes) son el corazón principal de una institución”, “El equipo está compuesto por una cabeza, brazos, troncos”.

El proceso de investigación sigue la propuesta de Monje (2011) con las siguientes fases: Preparatoria, donde se produce el marco conceptual y contextual, se diseña la guía de entrevista y se selecciona a los in-

formantes; trabajo de campo, donde se aplican las entrevistas; analítica, con la codificación abierta de hallazgos y la detección de emergentes, así como la discusión de resultados; finalmente informativa, con la elaboración del informe final de tesis.

Instrumento de recojo de información e informantes

Debido a la necesidad de un análisis profundo y la comprensión de las subjetividades de los informantes, se plantea como técnica la entrevista a profundidad (Kvale, 2011; Flick, 2015; OEI, 2020). El instrumento fue una guía de entrevista sometida a validación de expertos con cinco preguntas y sus respectivas repreguntas. Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom en coordinación con las informantes, y fueron grabadas para su posterior transcripción y procesamiento.

Las entrevistas fueron realizadas a seis profesoras de dos colegios estatales de la ciudad de Lima, tres de cada organización escolar, siendo una de nivel inicial y la otra de nivel primaria. Esta cantidad fue definida para poder realizar el proceso de triangulación de los hallazgos. Los criterios de inclusión fueron: docentes mujeres, por la población misma de sus instituciones, dedicación del trabajo a tiempo completo, un mínimo de diez años laborando en la institución, mínimo de quince años de experiencia docente total y poseer o cursar una segunda especialidad o grado de maestría. Finalmente, se generó la codificación para identificar las transcripciones con cada organización escolar y la docente perteneciente.

Adicionalmente, los principios éticos aplicados en la investigación fueron los regidos por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú: respeto por las personas, integridad científica y responsabilidad. El primer principio se concretizó mediante el consentimiento informado, con el fin de garantizar la comprensión de los entrevistados acerca de los objetivos de la investigación, así como sus derechos, libertades y análisis de beneficios y riesgos. El segundo y tercer principio se garantizaron en la manipulación de las transcripciones, las cuales tuvieron una cláusula de confidencialidad en el consentimiento informado que se evidenció con su respectiva codificación y, a su vez, en el respeto

por las fuentes consultadas, la teoría construida hasta el momento y las autorías por medio del citado y referencias.

Proceso de análisis de resultados

Se introdujeron las transcripciones al programa Atlas.ti, donde se identificó cada expresión metafórica como emergente. Se detectaron 156 hallazgos o expresiones metafóricas. De estas, algunas eran compartidas o replicadas de forma similar por las tres docentes de cada organización escolar, mientras que otras eran expresiones puntuales manejadas de forma particular, pero que se encontraban en el discurso de otras docentes sin llegar a formular las expresiones metafóricas.

Luego del proceso de triangulación se depuraron los hallazgos y se caracterizaron 67, los cuales se agruparon de acuerdo con la naturaleza semántica propia de la expresión, respecto a su uso en el contexto de las respuestas docentes. La codificación se realizó en Atlas.ti con la creación de metáforas conceptuales asociadas a cada expresión metafórica, las cuales ayudarían a dar contexto metafórico explícito al lector externo, debido a que las expresiones metafóricas por sí mismas pueden no evidenciar carga subjetiva (Cuenca y Hilferty, 2007). Esta decisión es plena del investigador, con la finalidad de agrupar las expresiones metafóricas; en otras palabras, las metáforas conceptuales son construcciones subjetivas del investigador y responden al proceso de codificación de hallazgos.

En paralelo se crearon 21 familias que agrupaban orientaciones metafóricas para cada expresión metafórica hallada. Las orientaciones metafóricas se asignaron de forma similar a las metáforas conceptuales, pero estas responden a los distintos elementos de la gestión escolar, pudiendo ser estos de naturaleza complementaria y pertenecer a varias familias en simultáneo. Finalmente, las orientaciones metafóricas fueron caracterizadas al relacionarlas con los aspectos de la gestión escolar mediante redes relacionales que se entregan en la tabla 1 del siguiente apartado.

Interpretación de resultados

Para la interpretación de resultados se realizó un análisis sobre las familias de códigos generadas en Atlas.ti o codificación de emergentes, las cuales llamamos orientaciones metafóricas. A continuación, se buscó relacionarlas con los aspectos de nuestra categoría de análisis gestión escolar.

Luego se generó el proceso relacional para caracterizar nuestros hallazgos con base en los diagramas relacionales relativos a cada aspecto de la gestión escolar obtenidos en Atlas.ti. Existen orientaciones metafóricas que se relacionaron directamente a un aspecto. v. gr. La orientación metafórica "Importancia de los instrumentos marco" agrupa a todas las expresiones metafóricas que buscan resaltar la importancia de los instrumentos o los documentos orientadores generados, como el PEI o PAT; por lo tanto, al ser de naturaleza instrumental, se relaciona con el aspecto "Perspectiva técnica".

En el caso de la orientación metafórica "Labor docente", la cual agrupa las expresiones metafóricas vinculadas a la concepción de los docentes sobre su labor, se relacionó a los aspectos "Perspectiva cultural" y "Perspectiva política". Por último, las siete familias de orientaciones metafóricas "Roles", que agrupan a las expresiones metafóricas sobre los roles de los distintos actores de la organización escolar, se relacionan transversalmente con los distintos aspectos de la Gestión Escolar. Con base en lo descrito, aparece un octavo aspecto "Transversales a los distintos aspectos".

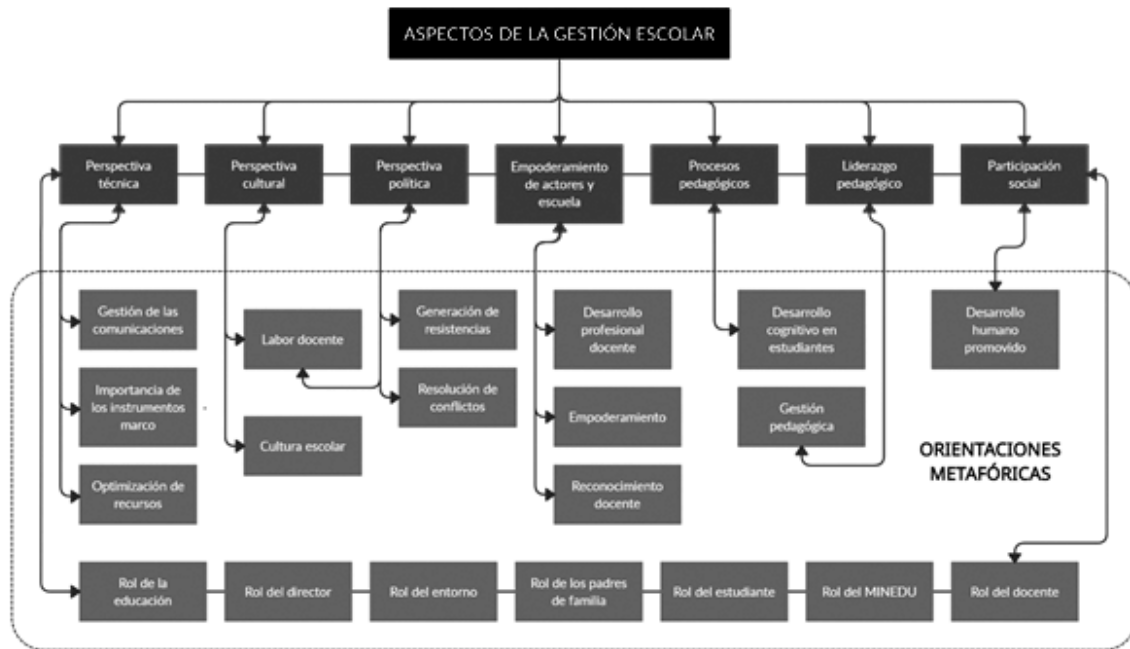
Los aspectos fueron los definidos a partir de la conceptualización de la gestión escolar y se relacionaron a las orientaciones metafóricas según:

- **Perspectiva técnica.** Es el aspecto que proviene de entender a las organizaciones escolares como estructuras, ya sean de nivel formal o informal. Este aspecto ha sido relacionado con las orientaciones metafóricas (emergentes) "Gestión de las comunicaciones", "Importancia de los instrumentos marco institucionales", "Optimización de recursos".
- **Perspectiva cultural.** Proviene de la construcción de la cultura escolar a lo largo de su vida institucional a partir de la convergencia

y convivencia de sus distintas subculturas. Agrupa a los emergentes "Cultura escolar", "Labor docente".

- **Perspectiva política.** Define a las organizaciones escolares como arenas políticas, donde existirán conflictos, negociaciones, acuerdos o dominios para lograr conclusiones vinculantes ante las diversas necesidades de los actores de la institución, las cuales responden al contexto histórico-social en la que se emplaza la organización. Este aspecto contempla a los emergentes "Labor docente", "Generación de resistencias", "Resolución de conflictos".
- **Empoderamiento de actores y escuela.** Este aspecto hace referencia a la capacidad de logro y realización de los actores escolares. Así mismo, contempla la capacidad de autonomía de la organización escolar. Los emergentes relacionados son "Desarrollo profesional docente", "Empoderamiento", "Reconocimiento docente".
- **Procesos pedagógicos.** Son todas las actividades que intencionalmente son aplicadas para lograr un aprendizaje efectivo en los estudiantes. Este aspecto contempla la orientación metafórica "Desarrollo cognitivo en estudiantes".
- **Liderazgo pedagógico.** Hace referencia a la capacidad de los miembros de la organización escolar para direccionar los objetivos y acciones hacia la labor pedagógica por medio de la generación de un buen clima escolar y la inclusión de la familia y entorno social. El emergente relacionado es "Gestión pedagógica".
- **Participación social.** Este aspecto incide en el paradigma de desarrollo centrado en las personas, de desarrollo humano y formación de ciudadanos. Su orientación metafórica es "Desarrollo humano promovido".

Figura 1. Diagrama relacional entre las orientaciones de hallazgos (codificación) y los aspectos de la gestión escolar.



Nota: Elaboración propia.

Para finalizar, una vez caracterizadas las orientaciones metafóricas, se procede a construir la tabla 1 de caracterización de hallazgos y correspondencia entre los aspectos de la gestión escolar, las orientaciones y las expresiones metafóricas identificadas. A continuación, presentamos la tabla: Caracterizar las metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por las docentes de dos colegios estatales de la ciudad de Lima.

Tabla 1. Caracterización de hallazgos: correspondencia entre aspectos de la gestión escolar y las orientaciones metafóricas.

Caracterización de hallazgos	Codificación	Metáfora detectada	
		Metáfora conceptual asociada	Expresión Metafórica
Aspectos de la gestión escolar	Orientaciones metafóricas	Metáfora conceptual asociada	Expresión Metafórica
Transversales a los distintos aspectos	Rol del director	Directora como cabeza, vacilante	“Es una cabeza vacilante”. (C1P3)
		Directora como heroína o villana	“No quiere ser la mala de la película”. (C1P3)
		Directora como niña malcriada	“Ella se molesta. Es como una niña, como una niña malcriada”. (C1P1)
		Directora como mamá	“La familia siempre tiene un papá y una mamá”. (C1P1)
		Directora como amiga	“No solamente como directora, sino como amiga”. (C2P3)
	Rol del docente	Docente como amiga	“Son más que amigas, son confidentes”. (C1P2)
		Docentes como parte de un cuerpo	“El equipo está compuesto por una cabeza, brazos, troncos”. (C1P3)
		Trabajo como sacrificio	“Nos entregamos a la escuela”. (C1P1)
		Educación como viaje	“Que mis estudiantes vayan más allá”. (C2P2)

Caracterización de hallazgos	Codificación	Metáfora detectada	
Aspectos de la gestión escolar	Orientaciones metafóricas	Metáfora conceptual asociada	Expresión Metafórica
	Rol del estudiante	Estudiante como adulto pleno	“El niño es una persona pequeña”. (C1P3)
		Estudiante como motivación	“Mis alumnos son mi razón de ser profesora”. (C1P3)
		Estudiante como motivación	“Los niños son nuestro motivo del quehacer educativo”. (C1P1)
		Estudiante como familia	“Mis estudiantes son mis hijos” (C2P2)
	Rol de los padres de familia	Padres como mimetizadores	“Ellos son espejo de conducta”. (C1P2)
		Padre como docente	“El primer educador es el padre”. (C1P1)
		Padres como brazo derecho	“Son tu brazo derecho”. (C1P1)
	Rol del entorno	El contexto como parte del equipo	“El contexto sí juega”. (C2P1)
		Entornos como mundos	“Yo puedo crear mi mundo ahí con los niños”. (C1P2)
	Rol del MINEDU	MINEDU como cabeza	“Es la cabeza del sistema educativo”. (C1P1)
		MINEDU como perro del hortelano	“Es el perro del hortelano, no come ni deja que otro coma”. (C1P1)
	Rol de la educación	Educación como bomba de lastre	“Cuando no educamos a nuestros hijos, son una carga”. (C2P1)
		Educación como arma	“La mejor arma que tienen es la educación”. (C2P1)

Caracterización de hallazgos	Codificación	Metáfora detectada	
Aspectos de la gestión escolar	Orientaciones metafóricas	Metáfora conceptual asociada	Expresión Metafórica
Perspectiva técnica	Gestión de las comunicaciones	Comunicación como punto medio	“Hemos tratado de buscar un punto medio”. (C1P3)
		Comunicación como umbral	“Las maestras están en la puerta”. (C2P2)
		Comunicación como acuerdo vinculante	“Las palabras se las lleva el viento”. (C1P3)
	Importancia de los instrumentos marco	Instrumento como elemento estructural	“Si tú no haces diagnóstico, todo se cae”. (C2P1)
		Instrumento como elemento estructural	“Nuestro PEI, nuestro eje”. (C2P1)
	Optimización de recursos	Estudiantes como recurso económico	“Cada alumno es dinero”. (C2P1)
		Entorno como aliados	“En cuanto al recurso humano, siempre hemos tenido aliados”. (C1P3)
		Matrícula como escuela privada	“La matrícula es gratuita entre comillas”. (C1P1)
	Perspectiva cultural	Cultura escolar	Docentes como corazón
Docentes como familia			“Somos una familia”. (C1P1)
Padres de familia como aliados			“Hemos tomado como aliados a los padres de familia”. (C1P3)
Aula como amuleto			“Ese salón es de mala suerte”. (C2P3)
La naturaleza como maestra			“La madre tierra es una maestra más”. (C2P1)
Educación como proceso mecánico			“Antes la educación era un mecanismo”. (C2P1)

Caracterización de hallazgos	Codificación	Metáfora detectada	
Aspectos de la gestión escolar	Orientaciones metafóricas	Metáfora conceptual asociada	Expresión Metafórica
Perspectiva política	Labor docente	Trabajo como sacrificio	“Trabajo sobre nuestras espaldas”. (C1P2)
		Trabajo como sacrificio	“Las profesoras contratadas somos las que ponemos el punche”. (C2P2)
		Trabajo como chuchería	“La maestra se está llevando la plata sin hacer nada”. (C1P2)
	Generación de resistencias	Resistencia como histrionismo	“La directora pone su cara larga” (C1P1)
		Resistencia como instrumento legal	“Estoy muy pegada a la ley”. (C1P3)
		Resistencia como enfermedad infecciosa	“Cuando hay una, contagia a las demás”. (C2P2)
		Equipo como engranaje	“Ella es la que mueve que no podemos encajar”. (C2P2)
		APAFA como promotores	“En la APAFA se creían los dueños del colegio”. (C1P1)
	Resolución de conflictos	Problema como enemigo	“Atacamos una problemática”. (C2P3)
		Docentes como porcentajes	“Un maestro entre tanto por ciento”. (C2P1)
		Educación como viaje	“Prefiero no decir nada y en el camino, tal vez, voy a descubrir”. (C1P2)
		Dirección como batuta	“Bajo la batuta de la directora”. (C1P2)

Caracterización de hallazgos	Codificación	Metáfora detectada	
Aspectos de la gestión escolar	Orientaciones metafóricas	Metáfora conceptual asociada	Expresión Metafórica
Empoderamiento de actores y escuela	Desarrollo profesional docente (DPD)	Directora como entrenadora personal	“La directora nos mete punche”. (C2P3)
		DPD como carrera	“Nada en la carrera docente es plano”. (C2P1)
		DPD como motor de combustión	“Al menos encenderé la chispa”. (C2P1)
		DPD como carrera	“Nadie quiere quedarse atrás”. (C1P1)
	Empoderamiento	Docentes como expertas	“El ojo del maestro no se equivoca”. (C1P1)
	Reconocimiento docente	Escuela como máquina	“El maestro es una pieza fundamental”. (C1P1)
		Trabajo como sacrificio	“Hay que valorar, porque hay una entrega”. (C1P1)
Docentes como expertas		“Prefiero un colegio estatal porque los profesores son profesores”. (C2P3)	
Procesos pedagógicos	Desarrollo cognitivo en estudiantes	Educación como viaje	“Es porque mi hijo es un turista”. (C1P1)
		Educación como viaje	“Necesitan mucho contacto para que esas neuronas se movilizan”. (C2P1)
		Educación como viaje	“Por ahí voy direccionando qué es lo importante”. (C1P2)
		Desarrollo como motor de combustión	“Ahí hace varios chispazos para lograr un pequeño texto”. (C2P1)

Caracterización de hallazgos	Codificación	Metáfora detectada	
Liderazgo pedagógico	Gestión pedagógica	Educación como fluido	“El niño tiene que transferir su aprendizaje al hogar”. (C1P3)
		Educación como fluido	“Cada maestro tiene que volcarlo en el aula”. (C1P3)
		Educación como tesoro	“En el hacer está la riqueza del aprendizaje”. (C1P1)
		Educación como viaje	“Nosotros somos los guías”. (C1P1)
Participación social	Desarrollo humano promovido	Educación como atizador	“La escuela hace el avivamiento a los estudiantes”. (C2P1)
		Estudiante como agente de cambio	“Quiero que mis niños dejen huella”. (C2P1)
		Escuela como promotor de desarrollo	“La escuela es el primer gestor de desarrollo”. (C2P1)

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

1. Como visualizamos a lo largo del presente estudio, en ambas organizaciones escolares se verifica la naturaleza de las metáforas escolares como artefactos culturales, las cuales son forjadas a lo largo de la dinámica cultural propia de cada organización escolar, tal como describen González (2003) y Schein (2004). Además, se aprecia que estas son inherentes al discurso de las docentes, como mencionan Cuenca y Hilferty (2007), al estar interiorizadas en la gestión escolar:
2. Se identificaron 156 expresiones metafóricas con las que las docentes de ambas organizaciones escolares perciben a la gestión escolar. De la totalidad de expresiones metafóricas, se seleccionaron 67, después de haber realizado el proceso de triangulación y eliminación por redundancia; estas han sido asociadas a metáforas conceptuales y agrupadas en 20 orientaciones metafóricas. Finalmente, se caracterizan con ocho aspectos de la gestión escolar.
3. Resaltan las metáforas conceptuales, que relacionan a miembros de la organización escolar con las partes de un cuerpo (cabeza, corazón, brazo, tronco); con relaciones sociales (amiga, familia, mamá, adulto pleno, niña, aliado); o con utilidad (recurso económico). Así mismo, encontramos metáforas conceptuales que relacionan al proceso educativo como fluido, viaje, atizador, tesoro, arma, bomba de lastre; al trabajo como sacrificio; el desarrollo y el desarrollo profesional docente como competencia (carrera, entrenadora); entre otras.
4. Se identificaron 20 orientaciones metafóricas, con las cuales se codifica y relaciona a las expresiones metafóricas con distintos elementos dentro de la gestión escolar: Roles (directora, docente, estudiante, padres de familia, entorno, MINEDU, educación), gestión de las comunicaciones, importancia de los instrumentos macro, optimización de recursos, cultura escolar, labor docente, generación de resistencias, resolución de conflictos, desarrollo profesional docente, empoderamiento, reconocimiento docente, desarrollo cognitivo en estudiantes, gestión pedagógica y desarrollo humano promovido.
5. Se observa la versatilidad del uso de la metáfora escolar como instrumento de análisis, el cual permitiría profundizar en la gestión esco-

lar. La metáfora escolar permitiría observar “cómo se hacen las cosas” dentro de las organizaciones escolares, la búsqueda reclamada por las entidades supranacionales. A su vez, las metáforas escolares podrían tener un uso estratégico por parte de los miembros de la organización escolar para generar cambio e impulsar la innovación.

Referencias

- Abah, E. (2017). *Administrative and Management Theories, Principles and Practice*. Kampala International University.
- Apple, M. (1997). *Educación y Poder* (2da reimpresión). Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arráiz Martínez, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. <https://bit.ly/3kfYeZi>
- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la ciencia*, 7(12), 223-239. DOI: 10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Casassus, J. (2002). Problemas en la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B. *Em Aberto*, 19(74), 49-69. DOI:10.24109/2176-6673. EMABERTO.19I75.2167
- Cennet, D. (2007). Metaphors as a Reflection of Middle School Students' Perception of School: A Cross-cultural Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107. DOI: 10.1080/13803610701204099
- Chiavenato, I. (2017). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.
- Creswell, J. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, 24(78), 197-206.

- Cuenca, M. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel.
- Cusick, P. (1981). A Study of Networks Among Professional Staffs in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 17(3), 114-138. DOI: 10.1177/0013161X8101700309
- Eguren, M., De Belaúnde, C. y González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula: maestros, pedagogía y ciudadanía*. IEP.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120. <https://bit.ly/34KaKKs>
- Farfán, M. y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73). <https://bit.ly/2RmemvB>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García-Moreno, V., Gertler, P., & Patrinos, H. (2019). School-Based Management and Learning Outcomes. Experimental Evidence from Colima, Mexico. *Policy Research Working Paper 8874: World Bank Group*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31864>
- González, M. (Coord.). (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson.
- Greenfield, T. (1973). Organisations as Social Inventios: Rethinking Assumptions About Change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 9(5), 551-574. <https://bit.ly/34527tq>
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de análisis cualitativo en educación*. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G. y Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde

- la práctica. *Revista de Cooperación*, 10, 51-58. <https://www.revista-decooperacion.com/numero10/010-06.pdf>
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Paidós.
- Leaver, C., Lemos, R., & Scur, D. (2019). Measuring and Explaining Management in Schools: New Approaches Using Public Data. *RISE Working Paper 19/033*. <https://riseprogramme.org/publications/measuring-and-explaining-management-schools-new-approaches-using-public-data>
- McGregor, C., Devaney, C., y Moran, L. (2019). A Critical Overview of the Significance of Power and Power Relations in Practice with Children in Foster Care: Evidence from an Irish Study. *Child Care in Practice*, 27(1), 4-18. DOI: 10.1080/13575279.2018.1555135
- March, J. (1994). *A Primer on Decision Making: How Decisions Happen*. Free Press.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos, más que conceptos*, 8(1), 27-38. <http://saber.cide.edu.co/ojs3.2/index.php/silogismo/article/view/111/85>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombianag.
- Navarro, M. (2005). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://bit.ly/34KskxK>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). (2004). *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe. ¿Vamos por buen camino?* UNESCO.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Entrevistas a profundidad, guía y pautas para su desarrollo*. Ibertyc. https://oei.org.ar/ibertyc/evaluacion/pdfs/ibertyc_guia_entrevistas.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Revisión de las políticas públicas del*

- sector de educación en Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260875>
- Padilla, J., Vega, P. y Rincón, D. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 23-39. <https://doi.org/10.22490/25391887.1129>
- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.5
- Rojas, B. (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 53-62. <https://bit.ly/3kfzrVB>
- Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. CISE.
- Sánchez, A. y Guevara, C. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras del nivel inicial. *Revista educativa Hekademos*, 26, 58-67. <https://bit.ly/3jGkLP6>
- Sandoval, E. y Sandoval, M. (2019). Representaciones metafóricas sobre la gestión educativa y su aproximación desde la hermenéutica y el psicoanálisis. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8(15). <https://doi.org/10.23913/ricsh.v8i15.167>
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Smith, K., y Zajda, J. (2018). Qualitative and Quantitative Methodologies: A Minimalist View. *Education and Society*, 36(1), 73-83. <https://doi.org/10.7459/es/36.1.06>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. <https://bit.ly/33yNBER>
- Terrón, A. y Álvarez, V. (2002). Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela. *Cultura y Educación: Cultura and Education*,

14(3), 237-252. <https://doi.org/10.1174/11356400260366070>

Vallès, J. (2007). *Ciencia política: una introducción*. Ariel.

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19. DOI: 10.2307/2391875

Xhomara, N. (2019). The Effect of Collegial School Management on Improvement of Students' Skills. *Pedagogika*, 136(4), 153-171. doi.org/10.15823/p.2019.136.10

CAPÍTULO 3

Participación de los docentes del área de comunicación en la gestión institucional de sus escuelas¹²

Participação de professores da área de comunicação na gestão institucional de suas escolas^{13,14}

Denis Daniel Muñoz Ponce
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4325-5623>
denis.munoz@pucp.edu.pe

Rosa María Tafur Puente (asesora de tesis)
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
<http://orcid.org/0000-0002-7481-8804>
rtafur@pucp.edu.pe

¹² Derivada de la tesis titulada, *La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 27/05/2021. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19463>

¹³ Derivada da dissertação intitulada, *La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres* para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Defendida: 27/05/2021. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19463>

¹⁴ Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP)”

Resumen

La presente investigación parte de la problemática de responder a la interrogante sobre cómo participan los docentes del área de comunicación del nivel secundario en la gestión institucional de su escuela. Esto surge luego de cuestionar si existía una participación real de los profesores en las decisiones institucionales, pues, formalmente, se les considera como piezas claves de la gestión institucional, pero en la realidad esta afirmación puede ser diferente. Para responder a la problemática y a los objetivos de este trabajo, se ha recurrido a una investigación cualitativa y al método de investigación conocido como el estudio de casos. Los informantes para esta investigación son cinco docentes de una escuela pública. Se les entrevistó en su ambiente natural y bajo su consentimiento; además, se observó su desenvolvimiento en espacios de participación donde se discutían temas relacionados a la gestión institucional. Al final se concluyó que la participación de los docentes es directa, democrática, por codecisión y activa, aunque también se encontraron rasgos de pasividad. En cuanto a la dinámica participativa, se evidenció el uso de estrategias formales e informales en espacios de similar naturaleza y la conformación de grupos de interés. Finalmente, se hallaron factores internos y externos que condicionan su participación.

Resumo

Esta investigação parte do problema de responder à questão sobre como os professores da área da Comunicação do nível secundário participam na gestão institucional da sua escola. Isso, depois de questionar se houve uma real participação dos docentes nas decisões institucionais, uma vez que, formalmente, eles são considerados atores-chave na gestão institucional, mas na realidade essa afirmação pode ser diferente. Para responder ao problema e aos objetivos deste trabalho, utilizou-se uma pesquisa qualitativa e o método de pesquisa conhecido como estudo de caso. Os informantes desta pesquisa são cinco professores de uma escola pública. Eles foram entrevistados em seu ambiente natural e com seu consentimento; além disso, seu desenvolvimento foi observado em

espaços de participação onde foram discutidas questões relacionadas à gestão institucional. Ao final, concluiu-se que a participação dos professores é direta, democrática, por co-decisão e ativa, embora também foram encontrados traços de passividade. Quanto à dinâmica participativa, evidenciou-se a utilização de estratégias formais e informais em espaços de natureza semelhante e a formação de grupos de interesse. Finalmente, foram encontrados fatores internos e externos que condicionam sua participação.

Introducción

Los docentes son parte importante de una comunidad educativa y, como tal, asumen un papel protagónico en las dinámicas de participación; por ello, luchan para que sus intereses y los de la organización estén alineados. Para lograr este propósito, utilizan estrategias que les permiten involucrarse en la toma de decisiones de su escuela y las evidencian en espacios participativos. También, durante estas dinámicas, se pueden observar factores condicionantes que limitan su desenvolvimiento. Si bien todos estos aspectos descritos han sido abordados por diversos estudios en contextos de educación superior o en entidades privadas, pocos de ellos se han llevado a cabo en escuelas públicas y menos aún en el Perú. Además, las estrategias institucionalizadas para la participación, conocidas por la comunidad educativa, no han sido efectivas; lo que ha llevado a implementar otras, de carácter informal, que, hasta la actualidad, son poco exploradas a pesar de su valor.

Para profundizar este estudio se ha delimitado tanto a los actores como al ámbito de la gestión en la que su participación será analizada. De esta manera, se eligió al área de comunicación de una escuela pública de San Martín de Porres (Lima, Perú) y, como ámbito, a la gestión institucional. Luego de esto, se planteó el siguiente problema a modo de pregunta que orientó la investigación: ¿Cómo participan los docentes del área de comunicación del nivel secundario en la gestión institucional de una escuela pública del distrito de San Martín de Porres? Asimismo, para poder responder a la interrogante mencionada anteriormente, se formuló el siguiente objetivo general de investigación: “Analizar la

participación docente del área de Comunicación del nivel secundario en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres”; el mismo que se dividió en tres objetivos específicos: (i) describir las formas de participación de los docentes de comunicación en la gestión institucional; (ii) identificar las dinámicas de participación utilizadas por los docentes de comunicación y, finalmente, (iii) analizar los factores que condicionan la participación del docente del área de comunicación en la gestión institucional.

Igualmente, para cumplir con los objetivos planteados anteriormente, se recurrió a una investigación cualitativa que permitió recoger datos reales del entorno natural de los docentes; además, el método de investigación utilizado es el estudio de casos por la particularidad y especificidad de este trabajo. Gracias a estos aspectos metodológicos, se pudo recoger información importante para esta investigación y se llegó a la conclusión de que los docentes del área de comunicación se involucran en las decisiones institucionales de su escuela de manera directa y democrática; también utilizan estrategias de participación formales e informales y, por último, se pudo identificar factores internos y externos que limitan su participación.

Marco de referencia

La gestión institucional en las escuelas

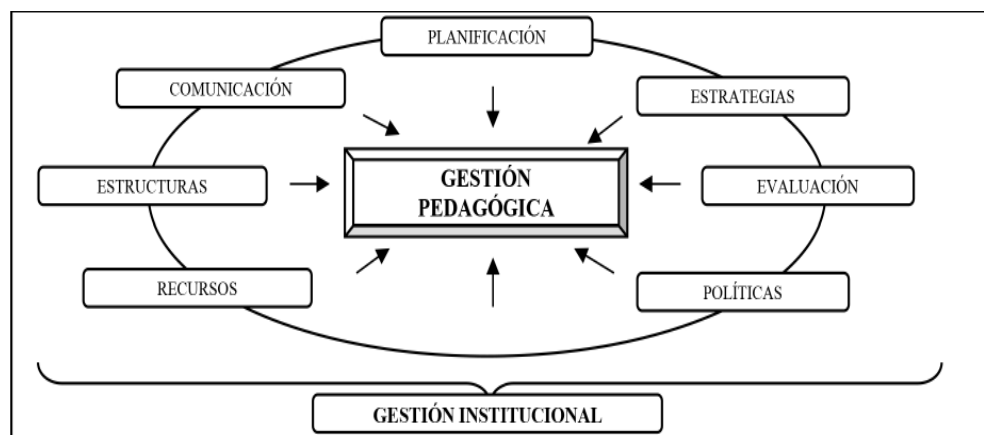
La gestión institucional es entendida como la interrelación de todos los componentes de una organización escolar para el logro de sus objetivos; además, involucra la planificación de estrategias y el desarrollo de las líneas de acción contextualizadas donde participan todas las instancias que la conforman; por ello, Casassus (2002) considera este tipo de gestión como el inicio de un verdadero cambio, desde y para la organización, ya que, además de involucrar a la comunidad educativa, se preocupa por el planteamiento de acciones y por la estructura de la organización, lo cual servirá para la consecución de aquello que se planifica (Kaufman, 1993, citado en Tamariz, 2013).

Por otro lado, Sovero (2007, citado en Elera, 2010), al referirse a la gestión institucional, afirma que brinda un soporte a la gestión peda-

gógica (ver figura 1), pues se encarga de la planificación de las operaciones y las actividades; además, agrega que, entre sus roles, destaca no solamente la planificación, sino también la comunicación, organización, control y el fomento de la participación.

Figura 1.

La gestión institucional como soporte de la gestión pedagógica.



Nota: Elaboración propia.

La gestión institucional necesita que la planificación de sus estrategias se encuentre consensuada por todos los miembros de la organización. De esta manera, el proceso se transparenta y se abre paso a la discusión y al análisis por parte de sus actores educativos a través de reuniones o de trabajo colegiado; de otra forma, los procesos se individualizarían y se generarían disconformidades que terminarían en el fracaso de los objetivos esperados, principalmente los relacionados al aprendizaje (Malone, 2011, citado en Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017). Dentro de aquellos que deben participar en la toma de decisiones institucionales se encuentran los docentes, quienes, para poder involucrarse en este tipo de gestión, utilizan diversas estrategias que se desarrollarán en el siguiente apartado.

Estrategias de participación docente

Dado que la participación es un medio que evita que el control de la organización se centre en algún grupo de poder (Grant y Naidoo, citados en Obando, 2008), la aspiración a su acceso genera que los actores edu-

cativos utilicen una serie de estrategias para poder involucrarse. Estas estrategias son entendidas como el uso de métodos, formales o informales, dentro de la organización para obtener poder, control o influencia durante los procesos que lleven a la consecución de los objetivos ligados a sus intereses (Hoyle, 1986, citado en Bardisa, 1997). De allí la importancia de contar con estrategias informales que puedan suplir alguna carencia o resistencia formal.

Las estrategias formales se desarrollan en espacios que la organización habilita para la participación. Además, están relacionadas a la gestión de la escuela y son legitimadas por los directivos; mientras que, cuando tratan aspectos abarcados en la micropolítica escolar como alianzas, confrontaciones e intereses, y no están institucionalizadas, son definidas como informales (González, 1998). Estas deliberaciones informales se desarrollan previamente a las reuniones institucionales; allí, los distintos grupos de interés definen estrategias de participación ante un posible escenario durante la toma de decisiones (Bardisa, 1997). En dichas discusiones, los docentes exponen los métodos que utilizarán para que las decisiones que se tomen estén en relación con sus intereses o, de lo contrario, puedan rechazar aquellas propuestas que no estén alineadas a los mismos.

Tipos de participación

Azzerboni y Harf (2003) mencionan que la participación dentro de las escuelas contiene dos aspectos importantes: el ideológico, referido al campo actitudinal de los actores, y el técnico, el cual trata aspectos procedimentales de la participación. De este último aspecto poco se habla, pero su consideración es de tal importancia que su uso indebido puede obstaculizar la participación adecuada de los miembros de la organización escolar.

Por otro lado, dependiendo de su involucramiento, Charlita (1992, citado en Pasek, Ávila y Matos, 2015) clasifica la participación docente en tres tipos: pasiva, consultiva y activa. La participación pasiva se refiere a la simple asistencia del docente ante una toma de decisión en su escuela; sin embargo, no participa de manera propositiva ni es consultado si está de acuerdo o no con alguna decisión. Asimismo, la consultiva se refiere a la presencia y participación del docente, incluso en los

momentos de expresar opiniones y propuestas, pero, a pesar de haberse involucrado de esa manera, cuando es momento de llegar a acuerdos, no se le consulta su voto ni se le asegura que sus sugerencias serán tomadas en cuenta. Finalmente, en esta clasificación, aparece la participación activa, la misma que ocurre cuando el actor participa y forma parte de las decisiones de la organización. En este nivel de involucramiento, el docente opina, realiza propuestas, delibera y se compromete en participar en aquello que se ha acordado (Pasek, Ávila y Matos, 2015).

Factores condicionantes de la participación docente

El tomar decisiones o influir en ellas constituye una fuente de poder importante (González, 1998) que perjudica a todos los actores educativos, pero no todos se involucran de la misma manera, pues pueden existir factores que los condicionan. El docente, por ejemplo, muchas veces no participa activamente en los temas de gestión, ya sea por limitaciones presentes en su entorno o, en otras ocasiones, porque cree que su participación solo se limita a ciertos canales de comunicación o consulta. Además, por muchos años, el docente ha estado al margen de las decisiones institucionales porque desconocía el alcance de sus funciones o ha subestimado su capacidad para poder participar de la gestión institucional, pues creían que era una labor que no estaba relacionada a su rol de formador. Al respecto, Jares (1994, citado en Coronel y Fernández, 2002) clasifica los obstáculos de los docentes en tres tipos: ideológico, político y organizacional. Los ideológicos se refieren a las creencias de algunos docentes sobre los límites de su rol en la escuela y, por lo tanto, de su participación. Las limitaciones de tinte político, es decir, la falta de normas que fomenten la participación de los docentes o los vacíos legales que existen en las reglamentaciones, generan una escasa participación. Finalmente, existe una limitación organizacional que tiene que ver con las condiciones externas en las que se desarrollan las reuniones.

Diseño metodológico

Metodología

El presente estudio emplea el enfoque metodológico cualitativo, el cual

permite recoger datos del entorno natural de los actores y sus particularidades (Flick, 2015); en este caso, facilita el análisis de las interacciones docentes y su involucramiento formal e informal en la gestión institucional de su escuela. En la investigación se desarrolló un estudio de caso, pues se llevó a cabo en el contexto real del suceso (Álvarez y San Fabián, 2012). Para un mejor análisis del caso se planteó un problema de estudio, su objetivo general y sus objetivos específicos (ver tabla 1). El caso estaba constituido por cinco docentes del área de comunicación del nivel secundario. La dinámica participativa de esta área de trabajo consistía en una reunión a la semana donde tomaban acuerdos, los mismos que eran elevados a las reuniones jerárquicas a través de su coordinadora académica. Los aspectos tratados en dichas reuniones estaban relacionados a la gestión pedagógica e institucional de su escuela y la agenda era determinada por las necesidades que presentaba la organización. También participaban de reuniones ordinarias, extraordinarias y comisiones de trabajo periódicas donde se trataban temas institucionales.

Tabla 1.
Matriz de Consistencia.

Problema de investigación			
¿Cómo participan los docentes del área de Comunicación del nivel secundario en la gestión institucional de una escuela pública del distrito de San Martín de Porres?			
Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica: Instrumento
Describir las formas de participación de los docentes de comunicación en la gestión institucional	Formas de participación	Según aspectos procedimentales.	Observación: Guía de observación
		Según el involucramiento de los docentes	
Identificar las dinámicas de participación utilizadas por los docentes de comunicación	Dinámicas de participación	Estrategias de participación	Entrevista: Guía de entrevista semiestructurada
		Los intereses al momento de participar	
		Espacios de participación	
Analizar los factores que condicionan la participación del docente del área de comunicación en la gestión institucional	Factores condicionantes de la participación	Factores externos al docente	Entrevista: Guía de entrevista semiestructurada
		Factores internos del docente	

Nota: Elaboración propia.

Participantes

Se desarrolló un estudio de caso con un grupo de cinco docentes de una escuela pública de Lima. Para seleccionar a los participantes, se consideró la condición de docentes nombrados que certificaran un trabajo estable en la organización y con disponibilidad para entrevistarlos; un tiempo de servicio no menor de cinco años que asegurara su conocimiento de los procesos de participación docente; con un horario que considerara un tiempo para sus espacios colegiados y así observarlos cuando interactuaran entre sí. Por ello, los docentes del área de comunicación fueron los que cumplían con estas condiciones y cinco de ellos, los que decidieron participar.

Técnica e instrumentos

Se utilizaron dos técnicas propias de una investigación cualitativa: la entrevista y la observación; cada una de ellas asociadas a un objetivo específico y categoría de estudio (ver tabla 1). La naturaleza de la entrevista permitió obtener el significado vivido de la experiencia misma, obviando subjetividades (Van Manen, 2003, citado en Ayala, 2008); el instrumento que se utilizó fue la guía de entrevista semiestructurada. Asimismo, se utilizó la técnica de la observación, cuyo instrumento fue la ficha de observación, la cual permitió aproximarse al mundo de las personas observadas. Esta observación se llevó a cabo en espacios de participación que la institución apertura para los docentes, y la atención se enfocó en su involucramiento y los mecanismos que utilizaron para participar.

Procedimiento para la organización de la información

Luego de aplicar los instrumentos de investigación, el resultado fue analizado a través de la técnica de análisis conocida como *open coding*. Esta permitió hallar los conceptos presentes en los datos recogidos (Strauss y Corbin, 2002, citados en Arraiz, 2014) para luego ubicarlos en las categorías de este estudio y así construir proposiciones que demuestren su relación. Estas proposiciones fueron registradas y acompañadas por

códigos que representan a cada uno de los informantes (Charmaz, 2007, citado en San Martín, 2014). En la interpretación de hallazgos se utilizaron citas textuales de las entrevistas, las cuales fueron trianguladas con la información recogida en el marco de la investigación; además, se agregó a cada interpretación un análisis imparcial por parte del investigador. Finalmente, se presentó el informe de investigación completo para su aprobación por parte del programa.

Interpretación de resultados

Los resultados se presentan en orden según las categorías de análisis. En primer lugar, se explican las formas de participación docente según los procedimientos formales y el tipo de involucramiento docente. En segundo lugar, se abordan las dinámicas participativas; es decir, las estrategias, los intereses al participar y los espacios de participación. Finalmente, presentamos los factores internos o externos al docente que afectan o condicionan su participación.

Formas de participación

Tomando en cuenta aspectos procedimentales, es decir, criterios técnicos y relacionados al uso de recursos disponibles al momento de involucrarse en las decisiones (Azzerboni y Harf, 2003), la participación puede clasificarse como formal, por los mecanismos, espacios y temática tratada; participación directa, al existir la posibilidad de participar sin utilizar intermediarios, y, finalmente, participación democrática, por los acuerdos que surgen a partir de reflexiones grupales. Estos tres tipos de participación se evidenciaron durante las reuniones analizadas. Se tipificaron como formales, pues eran programadas y promovidas por los directivos; allí, se discutieron aspectos relacionados a la gestión institucional. Además, el encargado de moderarlas fue un miembro jerárquico y el motivo de la convocatoria siempre respondía a aspectos normativos o directivas enviadas por entidades de educación de mayor jerarquía. Los espacios utilizados fueron los institucionalizados y existían protocolos formales para poder participar, los mismos que fueron recordados

al iniciar cada una de las reuniones.

Se evidenció también una participación directa ya que, en las tres reuniones observadas, los docentes del área de comunicación tenían la libertad de expresarse sin utilizar intermediarios; es decir que, a pesar de contar con representantes, como lo es su coordinadora de área o sus colegas miembros de comisiones, ellos podían intervenir de manera inmediata, respetando los procedimientos indicados en el inicio de cada reunión para mantener un orden en las intervenciones. Ninguno de los participantes mencionó que su opinión reflejaba o representaba a la de un grupo o al área de trabajo; por el contrario, siempre mencionaban o daban a entender que sus opiniones reflejaban un pensar individual. Por ello, se afirma también que se trata de una participación democrática, pues los acuerdos tomados surgían a partir de un trabajo colegiado (Lorea, Moreira, Dall'igna, Cossio y Marcolla, 2012, citados en Arzola, 2014); esto quiere decir que las decisiones fueron producto de un trabajo reflexivo en el que podían participar libre y directamente todos los docentes que deseaban hacerlo.

Si tomamos en cuenta el nivel de involucramiento docente, se puede evidenciar que estos participaron de tres formas: por codecisión, por participación activa y, en algunos casos, pasivamente. La primera de ellas se evidenció cuando los docentes plantearon y sustentaron propuestas en relación con el tema que los reunía; asimismo, opinaban al respecto de las propuestas presentadas, argumentaban a favor o en contra de alguna de ellas y, al final, emitían un voto. El voto del docente del área de comunicación tenía el mismo peso que el del resto de los miembros de la comunidad educativa, por lo tanto, era un proceso donde todos tenían las mismas condiciones y compartían la responsabilidad sobre su decisión. Todos estos aspectos mencionados se alinean a un tipo de participación conocido como participación por codecisión (Charlita, 1992, citado en Contreras, 2005), la cual implica que los actores educativos tengan iniciativas de involucrarse en la toma de decisiones y que, para ello, utilicen el diálogo y la argumentación como principales estrategias.

Asimismo, se observó una participación activa, ya que los docentes no solamente opinaban, sino que también tenían iniciativa para presen-

tar propuestas propias. Además, su participación fue constante en las tres reuniones observadas, aprovechando que el momento de las intervenciones docentes es el que más tiempo ocupa. Todo lo mencionado anteriormente es característico de una participación activa, la misma que se refiere al rol que asume el docente y que lo manifiesta a través de propuestas claras y constantes (Pasek, Ávila y Matos, 2015). El aporte de ideas es fluido y los canales de comunicación ayudan a esta función, pues permiten que el docente interactúe a través de los medios que dispone. A pesar de esto, hemos notado que no todos los docentes del área de comunicación participan, pues, normalmente, intervienen cuatro de los ocho docentes que pertenecen al Área. Esto se repitió en las tres reuniones observadas y nos permitió llegar a la conclusión de que existen también rasgos de una participación pasiva que se limita solamente a emitir un voto y no involucrarse en el proceso de argumentación o deliberación. Esta no acción puede generar que el docente se desligue de las metas institucionales (González, 1997) y que su trabajo en el aula no esté alineado a lo que, en reunión, se ha acordado.

Dinámicas de participación

En esta categoría se analizaron datos obtenidos de una entrevista aplicada a los cinco docentes. Las preguntas de la guía de entrevista estaban orientadas a recoger información relacionada a las estrategias y espacios utilizados por los docentes para participar y a los intereses que tenían al momento de involucrarse en las decisiones de su escuela.

Estrategias formales e informales

En cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes para participar en la gestión de su organización, aparecen aquellas que coinciden con las habilitadas por la escuela; es decir, las que están institucionalizadas y se consideran como formales. Por ejemplo, ellos expresan que su participación se manifiesta durante “las reuniones generales, las reuniones colegiadas y, básicamente, en las actividades que se programen” (D1). En dichas reuniones, convocadas formalmente por los directivos, los

docentes participan “emitiendo alguna opinión o sugerencia en cuanto se refiere a los temas de los que se trata” (D1). Al respecto, uno de los profesores entrevistados manifiesta lo siguiente:

El área de comunicación, como una de las áreas importantes y estratégicas en una institución educativa, siempre, de alguna manera, ha estado participando mediante sus propuestas e iniciativas en cuanto se refiere a la gestión de su institución educativa. (D1)

Dichas propuestas e iniciativas se dieron en un marco legal respaldado por el mismo Ministerio de Educación (Minedu, 2012) pues es este ente rector el que señala que “sus órganos de gestión requieren, asimismo, una composición plural y que los docentes expresen con frecuencia su voluntad y decisión a través de comisiones, grupos de trabajo y asambleas” (p. 18). Estas acciones son un reflejo de la gestión de la escuela y están orientadas por el personal directivo. Además, durante las reuniones, se concretaron acciones que encaminan a la escuela hacia el logro de sus objetivos (Botero, 2009).

Otra de las estrategias formales, mencionada en la cita anterior del Ministerio de Educación, es la participación en la gestión institucional a través de las comisiones de trabajo. Dicha estrategia es muy común en las escuelas públicas y, generalmente, se evidencia al requerir de personal docente en la toma de decisiones de algún ámbito específico de la gestión. Al respecto, una docente manifiesta que la participación en decisiones institucionales, como por ejemplo la participación en las estructuras organizativas “siempre se lleva a cabo a través de comisiones” (D3), donde uno de ellos representa a sus colegas y toma decisiones en un ámbito concreto de la gestión escolar a través de reuniones más específicas y cerradas. Dicha representatividad debe ser legitimada por los mismos docentes, pues son ellos quienes los eligen en asambleas generales mediante propuestas y votaciones (Montes, 2018).

A pesar de existir estrategias formales de participación, muchas veces estas no tienen el alcance o el resultado esperado. Además, si bien se ha señalado anteriormente que los directivos dan libertad de participar a los docentes en las reuniones que programan, estas no son suficientes o no abarcan todos los ámbitos de la gestión escolar. Uno de

los entrevistados manifiesta que son incluidos en la gestión pedagógica relacionada a su especialidad; es decir, los involucran “mayormente en temas que corresponden al área y solo algunos asuntos relacionados a la institución en forma general” (D1). Esto ocasiona que, en las decisiones donde no han sido incluidos, solo participen de manera informativa o se enteren de las mismas cuando ya están siendo implementadas las medidas acordadas. Es en ese momento donde ellos adoptan otras tácticas. Una de estas son las presiones grupales. Una docente lo explica de la siguiente manera: “Vamos en grupo, nos ponemos de acuerdo en una hora adecuada o algunas veces lo manifestamos en una próxima reunión; objetamos y refutamos las decisiones inconsultas que han decidido ellos” (D3).

En dichas manifestaciones, los docentes muestran su inconformidad, transformando una decisión impuesta en una situación conflictiva. Como consecuencia de experiencias conflictivas es que los docentes del área de Comunicación deciden tomar otra estrategia informal: los consensos previos a la toma de decisiones. Ante algún rumor de una decisión que no esté alineada a sus intereses, los docentes, menciona uno de ellos, “nos reuníamos antes de la asamblea o reunión para que todos podamos hablar el mismo idioma” (D4); esto en referencia a que, ante una posible imposición o única propuesta durante los momentos de participación, los docentes del área preferían llegar a consensos en los que todos pudieran llevar una sola idea fuerza a la reunión. En esa situación, los docentes sostenían “una previa conversación o intercambio de ideas; cuál podría ser la mejor (propuesta), cuál sería la más acertada o adecuada” (D1) y una vez establecidos los acuerdos previos, se presentaban en la reunión y apoyaban una sola iniciativa.

Los intereses al momento de participar

Los docentes del área de comunicación manifiestan tener intereses al momento de participar en la gestión institucional de su escuela. Todos coincidieron en que su interés más importante es el estudiante. Por ejemplo, uno de ellos manifiesta que “en cuanto a la toma de decisiones relacionadas a la gestión que debe haber en toda institución, siempre

tiene que estar orientada, mayoritariamente, en beneficio de nuestros estudiantes” (D1). De manera similar, su colega nos dice que sus intereses están alineados a “buscar soluciones en beneficio del estudiante en sus diferentes aspectos” (D2). Además, se busca que las decisiones que se tomen o las acciones que se ejecuten mediante la gestión estén enfocadas en la mejora del aprendizaje del estudiante, para que este sea “más dinámico o práctico” (D5).

Este tipo de interés es común en los docentes cuando se involucran en la gestión de su escuela, pues cada uno “considera que a través de ellos se puede mejorar la enseñanza, incrementar su eficacia docente, influir en las decisiones de su propio trabajo” (Wright, 1985 en San Fabián, 1997, p. 100). Como formadores, todos los procesos en lo que se involucren dentro y fuera de su aula tienen siempre presente y como prioridad, al estudiante, ya que las decisiones que tomen o apoyen deben estar centradas en la mejora de los aprendizajes. Asimismo, podemos notar que este interés es común entre los entrevistados, por lo que se puede considerar a esta área como un grupo de interés.

Espacios de participación

Los grupos de interés necesitan de espacios donde puedan planificar o ejecutar sus estrategias. Si las estrategias utilizadas son aquellas institucionalizadas por la escuela, estas se desarrollarán en ambientes formales; sin embargo, si no son suficientes o efectivas, los docentes del área de comunicación pueden optar por otros espacios de índole informal.

Dentro de los espacios formales utilizados por los docentes del área de comunicación se encuentra “el auditorio o el aula multimedia” (D1), escogidos por su amplitud y por ser los “más oportunos e indicados al momento de reunirnos” (D2), pues permiten la proyección de diapositivas y por otros recursos digitales con los que están equipados. Su formalidad se deriva de la institucionalización otorgada por la comunidad educativa, al ser espacios reconocidos por todos como aquellos donde se toman decisiones importantes (Contreras, 2009). A pesar de la formalidad de estos ambientes, esto no los priva de presenciar acciones micropolíticas, pues son justamente en estos espacios donde “se refleja la historia política de la institución” (Bardisa, 1997); es decir, donde se

evidencian muchas de las luchas ideológicas y de intereses.

Además de los espacios institucionalizados por la escuela, existen otros que se evidencian a simple vista, pero que se utilizan para un fin distinto al inicialmente establecido. Por ejemplo, muchas de las estrategias informales presentadas anteriormente se planifican en espacios informales. Un docente refiere que “cuando se debe tomar un acuerdo antes de la reunión, para consensuar de algo que no nos parece, tomamos como espacio informal la cafetería o, por ejemplo, el patio” (D4). En esos espacios se sienten en la libertad de hablar sobre algunas decisiones con las que no están de acuerdo, o pueden opinar libremente e influir en las ideas de los demás. Bardisa (1997) aseguraba que, generalmente, las coaliciones se ejecutaban en los espacios “menos académicos y visibles mediante relaciones informales” (p. 22), pues es en estos lugares en los que no se sospecha que se puedan estar llevando a cabo planificaciones relacionadas a la gestión.

Factores condicionantes de la participación

En esta categoría, también se analizaron las narraciones obtenidas a partir de las entrevistas. La segunda parte de las preguntas planteadas en la guía de entrevista tenía como finalidad conocer los elementos que condicionaban la participación de los docentes del área de comunicación o si es que se les presentaban inconvenientes que limitaban sus intervenciones. Mediante la entrevista se encontró que los factores condicionantes eran de dos tipos: factores externos, tales como las limitaciones en cuestiones de los tiempos de participación, los espacios y las condiciones laborales del docente; también, factores internos al docente, es decir, limitaciones propias relacionadas a las motivaciones al momento de participar y a la autopercepción de su capacidad como gestor.

Factores externos al docente

En primer lugar, se encontraron tres factores externos al docente que condicionaban su participación: la actitud de los directivos frente a la participación docente, los momentos utilizados para la participación y,

finalmente, las condiciones socioeconómicas del docente. Los docentes del área de comunicación refieren que los directivos actuales “siempre nos han convocado para dar a conocer algún punto de vista u opinión de parte del área” (D1) y que dicho involucramiento no es exclusivo, sino que “hacen participar a todos los maestros de la escuela” (D2) y “se toma en cuenta la opinión de todos” (D4). Al respecto, una docente dice lo siguiente:

Los directivos nos escuchan, nos dan soluciones y, mayormente, la institución es muy abierta en ese aspecto, porque te da la posibilidad de que puedas conversar, exponer tus ideas; de escuchar a otros, de compartir lo que piensas o te dan algunas sugerencias, mas no imponen. (D4)

Esta experiencia relatada por los docentes habla de una organización democrática que respeta la opinión y la participación de sus maestros. Los líderes formales de esta institución, como lo son los directivos, comparten su poder de decisión con los profesores, utilizando “el poder con” (Blase, 2002, p.3), el mismo que se refiere a que el control de las decisiones es distribuido entre los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, normalmente, los docentes de comunicación participan en las reuniones programadas por los directivos. Sin embargo, muchas veces, menciona una de ellas, “las reuniones se extienden fuera del horario de trabajo y una ya no se puede quedar” (D2). Esta experiencia es reforzada por otra colega, la misma que indica que “muchos de los docentes no se quedan fuera del horario de trabajo” (D3), llegando a casos en los que no se podía establecer acuerdos pues “no había suficientes profesores para las votaciones” (D4). Por esta razón, se asume que “el horario es uno de los factores que no permite una adecuada participación” (D3). Estos inconvenientes son expuestos gracias a la visión micropolítica, la misma que pone en evidencia que los procesos de toma de decisiones están “salpicados de incidencias de tipo formal” (San Fabián, 1997, p. 99); es decir, de inconvenientes que están relacionados a aspectos procedimentales como el horario en que se programan formalmente las reuniones. Estos problemas son producto del uso de tiempos distintos a la jornada laboral del docente que impide que su

participación aumente (Bardisa, 1997) y que se involucre en las decisiones de su escuela.

Otro de los factores externos que condicionan la participación de los docentes del área es que, debido a sus necesidades socioeconómicas, “muchos trabajan en otras instituciones” (D3). Uno de los entrevistados manifiesta lo siguiente: “Por el bien de la economía del hogar, uno buscaba dos o tres sitios dónde trabajar u otros trabajaban incluso en la noche” (D4). Esta condición, y sumada al horario del cual hablamos en el párrafo anterior, genera una afectación a su participación en la gestión de su escuela e incluso incurrieron en situaciones conflictivas, pues, como “no me dan permiso en otro trabajo (para participar de reuniones), eso me limitaba y creaba malestar en la institución” (D4). Al respecto, Bardisa (1997) menciona que el trabajar en distintas escuelas impide, no solamente un trabajo en conjunto, sino también el sentido de pertenencia hacia las decisiones de su colegio.

Factores internos al docente

Existen factores relacionados a la forma de pensar y a lo que consideran importante dentro de su labor como actor de su escuela; prueba de ello es que se evidencia la presencia de docentes que “no le dan mucha importancia (a las reuniones) y no se presentan” (D2). Esto ya no está relacionado a factores externos, sino a la conducta y las motivaciones del docente por participar. Mientras existen maestros que manifiestan que “siempre se han sentido motivados” (D1), existen otros que prefieren ser específicos en aquello que les motiva participar. Por ejemplo, una docente manifiesta que se siente motivada de involucrarse cuando “se tratan cuestiones de estudiantes” (D2), asumiendo así que solamente las cuestiones pedagógicas se relacionan con el alumno y absteniéndose de participar en aquello que considere como “temas no tan relevantes” (D2) como por ejemplo “aspectos económicos” (D3) o “administrativos” (D2).

Al respecto, San Fabián (1997) menciona que la satisfacción laboral está vinculada a las motivaciones y expectativas que se forman en el docente, aunque no descarta que puedan relacionarse a factores como acti-

tudes o a la personalidad. Además, González (2003) afirma que existen estudios que llegaron a la conclusión que los alumnos son el principal motivo de participación de los maestros y que esto confirma su alta vocación como profesional. Sin embargo, también notamos que en ciertos aspectos de la gestión no les interesa participar.

Por otro lado, algunos docentes notaron actitudes conformistas de parte de sus colegas. Así tenemos a una docente que refiere que unos “ya están acostumbrados que sean los mismos los que tomen la palabra o hagan propuestas” (D5) y, por lo tanto, los otros solo asisten a la toma de decisiones sin iniciativa o participación. Esta pasividad afecta los procesos participativos y continúa formando grupos aislados de docentes que no se involucran en las decisiones. A pesar de ello, González (1998) menciona que esta pasividad dentro de las dinámicas de la escuela también forma parte de la vida micropolítica escolar. La “no-acción” es una forma de demostrar su desinterés y, a la vez, su postura frente a lo que se está tratando en la reunión.

Conclusiones

Luego de la presentación de los resultados a partir de la información analizada sobre la participación de los docentes del área de comunicación en relación con la gestión institucional y de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se concluye lo siguiente:

1. La forma en que participan los docentes, según aspectos procedimentales, al momento de intervenir en las reuniones relacionadas a la gestión institucional, corresponde a una participación formal o directiva, ya que siguen lineamientos establecidos por instituciones superiores. También se ha evidenciado que los docentes de esta área pueden participar de forma directa y democrática, pues son libres hacerlo en cualquiera de los momentos que presenta la reunión.
2. Si se describe su participación según la forma en cómo se involucran en los espacios observados, se puede afirmar que la participación del docente del área de comunicación es por codecisión; es decir, que participa junto a sus colegas mediante propuestas y el intercambio de ideas de manera colegiada y reflexiva; activa, puesto que intervie-

nen de manera fluida en todos los procesos y se comprometen con el cumplimiento de las decisiones institucionales consensuadas; sin embargo, aún existen docentes con una participación pasiva, ya que durante las reuniones observadas no se involucraron en los momentos creados para el diálogo o el intercambio de ideas.

3. Por otro lado, mediante la aplicación de las entrevistas, hemos podido identificar el uso de estrategias formales que la organización ha institucionalizado, con el fin de que todos sean escuchados y puedan emitir su opinión. Sin embargo, también se han logrado identificar estrategias no formales como la presión grupal y directa hacia el personal directivo, para que desista de una decisión tomada o los consensos previos a la toma de decisiones.
4. También se ha llegado a la conclusión que los docentes del área de Comunicación representan un grupo de interés, cuya motivación principal para participar es el logro de los aprendizajes.
5. En relación con los espacios de participación utilizados, se pueden evidenciar dos tipos: los espacios formales, claramente reconocidos por los docentes, tales como el salón de profesores y el aula multimedia; y los espacios informales, lugares que se utilizan para planificar una estrategia, definir alianzas, intercambiar ideas sobre las decisiones, tales como el patio de la escuela, el cafetín, los pasillos u otros.
6. Para finalizar, se hallaron factores que condicionan la participación del docente: factores externos positivos, como el liderazgo ejercido por los directivos actuales y que es reconocido por los docentes de esta área, y negativos, tales como los momentos inoportunos establecidos para participar y la existencia de factores socioeconómicos que limitan la participación de algunos docentes del área. Además, se comprobó la existencia de factores internos al docente que están relacionados a sus motivaciones, a la percepción que tienen sobre su capacidad participativa en temas de gestión y, en algunos casos, existe también pasividad y conformismo.

Referencias

- Acevedo, C., Valenti, G. y Aguiñaga, E. (2017) Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la Educación*, (46), 53-95. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00053.pdf>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768>
- Arraiz, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de Matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229980003.pdf>
- Arzola, D. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 511-535. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5309982>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Organización de Estados Iberoamericanos*, (15), 13-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(2), 1-15. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2811Botero.pdf>
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*,

- 19(75), 49-69. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2570/2308>
- Contreras, B. (2005). *Micropolítica escolar: estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar: estudio de caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
- Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1680/1622>
- Coronel, J. y Fernández, M. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spanish schools. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/13603120210151095>
- Elera, R. (2010). *Gestión institucional y su relación con la calidad del servicio en una institución educativa pública de Callao* [Tesis de posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1149>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- García, N. y Varón, M. (2016). *Estrategias de Gestión Educativa para fortalecer la participación docente en el Sistema de Gestión de Calidad del Colegio Paulo VI IED particular* [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio Institucional Unilibre, RIU. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9751>
- González, M. (1997). La micropolítica escolar. Algunas acotaciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(2), 45-54. [http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>
- González, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educa-*

- ción, (5), 61-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=765914>
- Minedu (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación.
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804/1744>
- Pasek, E., Ávila, N. y Matos, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma*, 36(2), 99-121. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art06.pdf>
- San Fabián, J. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación y Cultura.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Tamariz, J. (2013). *Participación de los padres de Familia en la Gestión Educativa Institucional particular* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4641>

CAPÍTULO 4

Ação comunicativa e desafios da gestão democrática em uma escola de educação profissional ¹⁵

Acción comunicativa y desafíos de la gestión democrática en una escuela de formación profesional ^{16 17}

Monique Dias Pinto
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Campus de Ilha Solteira
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7596-6745>
moniquedpadm@hotmail.com

Deise Aparecida Peralta (orientadora da dissertação)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Campus de Ilha Solteira
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>
deise.peralta@unesp.br

¹⁵ Derivada da dissertação intitulada, *Gestão Democrática no contexto de uma Escola Técnica Estadual Paulista de Educação Profissional: narrativas autobiográficas de uma Diretora de Escola* para obtenção do grau de Mestra no programa de “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Defendida em: 07/06/2021

¹⁶ Derivada de la tesis titulada, *Gestão Democrática no contexto de uma Escola Técnica Estadual Paulista de Educação Profissional: narrativas autobiográficas de uma Diretora de Escola* para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Sustentada: 07/06/2021.

¹⁷ Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “GE-PAC” (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação).

Resumo

Por meio de uma pesquisa autobiográfica, analisamos a efetivação da gestão democrática, em contexto da implantação curricular, relacionada ao ensino médio integrado ao técnico, em uma escola técnica estadual paulista de educação profissional. A justificativa para tal análise está na importância da concretização da gestão democrática, no exercício das atribuições da função de diretor escolar, no referido contexto. Metodologicamente, seguiu-se pela lógica das reflexões narrativas e autobiográficas sobre as experiências escolares inerentes à situação de implantação curricular de uma nova modalidade de curso, tomando-se por base o referencial teórico de Jürgen Habermas, mais especificamente os seus constructos sobre Democracia Deliberativa, Agir Comunicativo, Esfera Pública, Mundo da vida e Sistema. Quanto aos resultados, verificou-se que o exercício de uma gestão escolar menos burocrática e mais democrática e participativa é possível, especialmente a partir da interação e cooperação de todo(as)s os envolvido(as)s no processo educativo e com o estabelecimento de mais diálogos e menos assimetria nas interações discursivas

Resumen

A través de una investigación autobiográfica, analizamos la efectividad de la gestión democrática, en el contexto de la implementación del curso relacionado con la escuela secundaria integrada a técnico, en una escuela técnica estatal de educación profesional en São Paulo. La justificación de tal análisis radica en la importancia de lograr una gestión democrática, en el ejercicio de las atribuciones del rol de director escolar, en ese contexto. Metodológicamente, se siguió la lógica de reflexiones narrativas y autobiográficas sobre experiencias escolares inherentes a la situación de implementación curricular de una nueva modalidad de curso, a partir del marco teórico de Jürgen Habermas, más específicamente sus constructos sobre democracia deliberativa, acción comunicativa, esfera pública, mundo de la vida y sistema. En cuanto a los resultados, se constató que es posible el ejercicio de una gestión escolar menos burocrática y más democrática y participativa, especialmente a partir de la interacción y cooperación de

todos los involucrados en el proceso educativo y con el establecimiento de más diálogos y menos asimetrías en interacciones discursivas.

Introdução

Este capítulo é fruto de uma dissertação de mestrado em Ensino e Processos Formativos desenvolvida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Trata-se de uma narrativa autobiográfica da primeira autora sob orientação da segunda autora.

Primeiramente, cumpre destacar que, ao assumir a direção de uma instituição de ensino, no caso, a Escola Técnica (Etec) de Ilha Solteira¹⁸ (SP), vinculada ao Centro Paula Souza (CPS)¹⁹, entendi a importância e a necessidade de olhar com cuidado para os aspectos próprios do exercício da função, tais como, ser ordenadora de despesas; cuidar do patrimônio público escolar; otimizar uso dos recursos públicos e dar conta de gerir a organização de forma sistemática e justa, de modo a criar um ambiente com estrutura adequada ao bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Isso posto, tornou-se um princípio fundamental a ideia de assegurar a existência de um clima organizacional favorável ao desenvolvimento das práticas educacionais, o que poderia ser garantido mediante a construção de um ambiente humanizado, pautado pela aproximação entre os pares, sobretudo por meio do diálogo.

Nesse sentido, entendendo a importância e a necessidade da participação coletiva nos processos decisórios da escola, a minha busca por uma atuação democrática e participativa à frente da gestão se intensificou e, com isso, motivou-me a buscar subsídios para direcionar minha própria prática. Assim, enquanto diretora de escola técnica, senti

¹⁸ Município brasileiro localizado no interior do Estado de São Paulo.

¹⁹ Autarquia do governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Administra 223 Escolas Técnicas (Etec) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatec), distribuídas em 322 municípios estaduais, e conta com cerca de mais de 300 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico. A Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (Etec) está localizada no Município de Ilha Solteira, no interior do estado de São Paulo, distante 650 km da capital paulista (São Paulo, 2020a).

a necessidade de ler, pesquisar e escrever sobre gestão democrática, considerando os desafios e limitações a serem enfrentados no contexto educacional, especificamente no que se relaciona à modalidade de ensino da educação profissional, no âmbito de uma Escola Técnica (Etec).

Dentre esses desafios, alguns se colocam como elementos de atenção prioritária para que a gestão democrática se concretize de fato, como por exemplo, o investimento nas relações interpessoais, truncadas pela impossibilidade do diálogo em muitos momentos (atravessamentos do sistema nas relações); a gestão de conflitos, característica do mundo do trabalho; a participação ativa da equipe de gestão e dos segmentos sociais/comunidade externa no apoio à tomada de decisão; a parceria e valorização da pessoa e do(a) profissional e a conciliação necessária entre o mundo da vida e as responsabilidades profissionais.

Nesse cenário, defendo ser importante questionar como uma mulher, geralmente com jornada tripla de trabalho (profissão /casa / filhos), enfrenta os desafios e limitações inerentes à implantação de um processo de gestão democrática, em uma escola de educação profissional, na situação de adoção obrigatória de um currículo prescrito pelo Estado. Para uma resposta a essa pergunta, entende-se que aspectos da narração da experiência e a autobiografia se colocam como recursos metodológicos de potência.

Marco de referência

De acordo com Mattos & Castro (2011), as perspectivas metodológicas baseadas em investigar práticas, crenças, valores, significados, concepções e demais aspectos socioculturais de pessoas, grupos e sociedades utilizam a interação prolongada entre quem pesquisa e o universo pesquisado, e é nesse sentido que se insere a perspectiva biográfica: o que é narrado, quais relações particulares se podem evidenciar a partir das narrativas, como se podem estabelecer associações com outras pessoas, tendo a própria pessoa narradora como pesquisadora e pesquisada.

Sendo assim, na pesquisa na qual originou este texto, a metodologia da autobiografia busca dar conta da trajetória de uma diretora de escola, no que se pode revelar como exercício de gestão democrática, por meio

da análise e investigação desse percurso, considerando a compreensão de diversos processos, eventos, contextos e jogos de força. Nessa intenção, a narração autobiográfica investiga o processo de constituição de espaços de participação e deliberação, em meio à situação dada de implantação de um novo curso em uma escola de Educação Profissional.

Importa destacar que a pesquisa autobiográfica apresenta o potencial de sublinhar a importância da experiência pessoal como forma de construção do conhecimento e está ancorada em dimensões socioculturais, conforme atesta Magalhães (2018). Neste caso, ressaltam-se as possibilidades epistemológicas de se transpor as experiências emocionais, no contexto das interações sociais e culturais. Dessa maneira, pode-se dizer que tal encaminhamento de pesquisa busca o engajamento reflexivo e revela o conhecimento intrínseco do fato investigado, de modo a promover a reflexividade no processo de investigação e, assim, contribuir com o campo das pesquisas qualitativas (Mattos & Castro, 2011).

Em outros termos, pode-se dizer que a narrativa autobiográfica se articula com uma perspectiva tridimensional do tempo narrado, quais sejam, “como **fenômeno** (o ato de narrar-se reflexivamente); como **metodologia** de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido)” (Abrahão, 2011, p. 166).

Sendo assim, entendo que os tons autobiográficos me possibilitaram o exercício de refletir sobre as experiências vivenciadas no meu processo de atuação, sobretudo na perspectiva do que pode ser considerado para além das questões externas, isto é, mais precisamente do ponto de vista intrínseco ao exercício da função de diretora de escola: “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa Bondía, 2002, pp.21-22).

Ressalto que o alicerce democrático do exercício da gestão escolar está na participação de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, por estarem inseridas no ambiente escolar, e isso está relacionado a ações de aproximação entre os membros da escola, tornando-os pertencentes e partícipes no processo de construção de objetivos comuns (Gracindo & Monlevade, 2013). Nesse entendi-

mento, o Agir Comunicativo de Jûrgen Habermas²⁰ se torna fundamental para a efetivação da gestão democrática.

Entendendo-se a ideia do diálogo como pressuposto para o gerenciamento dos processos de gestão educacional, sobretudo pelas possibilidades de interação que ele estabelece, a teoria do Agir Comunicativo de Habermas estabelece que a interação comunicativa se localiza no centro da ação social; daí a denominação de sua teoria como sendo teoria da ação: “a interação se entende aqui como um processo de interpretação onde os participantes negociam, por meio de interpretações recíprocas, uma definição comum da situação” (Habermas, 1989, p.389). Diante disso, percebo que a Ação Comunicativa em si se constitui em uma teoria de interpretação do mundo e da socialização, resultante dos processos individuais, que se colocam em interação com outros processos, os coletivos.

No que diz respeito propriamente ao ambiente escolar, a “teoria da ação comunicativa habermasiana [torna-se] uma possibilidade viável, capaz de iluminar o fazer pedagógico [...], reconciliando a teoria e a vida, até mesmo em um contexto eminentemente técnico, como são os cursos técnicos de nível médio” (Anjos, 2020, p. 16).

A partir dessa ideia, consegui entender a relação entre os sujeitos, em uma situação de encontro, com possibilidade de entendimento e, por conseguinte, desenvolvimento de relações interpessoais, a partir de “mudança de um parâmetro de racionalidade instrumental, que privilegia a relação do sujeito cognoscente com o objeto (S-O), para um parâmetro de racionalidade comunicativa, que privilegia uma relação intersubjetiva do sujeito com outro sujeito (S-S)” (Borher, 2009, p.8).

Quanto a esse aspecto comunicativo relacional, Habermas (2012a, 2012b) afirma, de maneira geral, que a sociedade pode ser expressa, basicamente, em termos de mundo da vida e de sistema. O primeiro se refere a uma “esfera regulada pela busca do entendimento, através de procedimentos mediados linguisticamente” (Pinto, 1995, p. 94); o segundo, a uma “esfera regida por mecanismos diretores autorregulados,

²⁰ Sociólogo e filósofo alemão, nascido em 1929, que propõe uma crítica à sociedade a partir de uma teoria comunicacional em que a comunicação entre os interlocutores sociais é analisada segundo as relações que as subjazem (Peralta, 2012).

como o mercado e o poder” (Pinto,1995, p. 94).

Entretanto, encontrei em Mühl (1999) uma compreensão sobre como o sistema deveria se manter restrito à dimensão própria, de modo que deveria ser o agir comunicativo a sustentar a sociedade. Isso, nas palavras do próprio pensador, me fez entender como “[...] a racionalidade sistêmica [...] deve permanecer restrita à sua dimensão específica, deixando que o mundo da vida, que é de fato a base sustentadora de toda a realidade social, mantenha-se regido pela racionalidade comunicativa” (Mühl, 1999, p. 167).

Diante desses conceitos habermasianos, me pus a pensar sobre como uma gestão só pode ser democrática se todas as pessoas envolvidas puderem se colocar livre de assimetrias em espaços de comunicação que se orientem pelo entendimento na busca de construção de consensos. Com isso, passei a admitir que, dentre as principais contribuições habermasianas, a defesa do fim da arbitrariedade e da coerção nas questões que circundam toda a comunicação social, por meio de uma participação mais ativa e igualitária de todos os agentes de discurso, seja um caminho possível para a efetiva implantação de uma gestão democrática, no caso, em uma instituição pública de ensino técnico profissional.

Isso posto, faz-se mister trazer à tona conceito de esfera pública de Habermas (1997, p.91) que, se mostrando “sensível para análise de interações argumentativas no âmbito de toda a sociedade”, passa o meu pensamento sobre as formas de “participação” das pessoas em processos de gestão nas escolas. Tomada dessa perspectiva, passei a questionar se a minha atuação na gestão não deveria ir além de perceber, modelar e apresentar soluções aos problemas burocráticos que se apresentam no cotidiano da gestão escolar.

O conceito de esfera pública fez com que eu me debruçasse sobre uma abordagem deliberativa de democracia ao considerar que “a esfera pública tem que reforçar a pressão exercida pelos problemas, ou seja, ela não pode limitar-se a percebê-los e a identificá-los, devendo, além disso, tematiza-los, problematiza-los e dramatiza-los de modo convincente e eficaz” (Habermas, 1997, p. 91).

Nesse pressuposto, a esfera pública seria mais que um local físico; seria um lugar a partir do qual a conversação (diálogo) se faz possível, tornando tudo visível a todos. Dentro dela se inserem as pessoas,

em suas versões públicas, portadoras de opiniões. Essa conversação, dita possível, reflexiva e flexível de transformação pressupõe institucionalizar procedimentos para a tomada de decisão que, por sua vez, possibilita que a pluralização sociocultural da sociedade se integre às instituições reguladoras, sem limitar ou restringir o conteúdo ético e moral das normas.

No caso, trata-se, pois, de um processo democrático em que há a presença de um evento deliberativo (debate aberto entre todos os que se encontram implicados no processo), de igual direito à participação e à formulação de procedimentos, do qual resulta uma definição de consenso. Com isso, promove-se a descentralização de decisões e se confere maior autonomia nas escolhas, planejamento, elaboração de projetos e ações responsáveis, compartilhadas com o gestor, a partir de uma ação comunicativa.

Nesse quadro, os atores educacionais, em prol de objetivos comuns, devem compreender a necessidade de superação da instrumentalidade pela racionalidade comunicativa, com vistas a fortalecer as bases da interação pessoal e do diálogo. Além disso, os ambientes educacionais também se tornam mais participativos, quando das tomadas de decisões mais compartilhadas e orientadas para uma vontade coletiva de entendimentos (Habermas, 2012a; 2012b).

A partir desse ponto de vista, desenvolver uma proposta gestora pautada no Agir Comunicativo é uma tarefa desafiadora, pois a escola atualmente ainda se apresenta fortemente ligada a modelos formativos ditos “tradicionais” e a efeitos ideológicos de uma sociedade capitalista. Destarte, faz-se necessário pensar em maneiras que possibilitem mudanças na racionalidade das ações, por meio da dialogicidade, em busca de criar espaços para a definição do caráter de esfera pública e de uma nova dinâmica organizacional, que permita o fazer democrático com responsabilidade social, visando ao bem coletivo (Gadotti, 2000; Borher, 2009; Anecleto, 2015).

Desenho metodológico

A escolha pela autobiografia para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, da qual este capítulo se origina, ocorreu porque ela pode produzir, desde um fenômeno social ou de um grupo de pessoas, “um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais” (Magnani, 2002, p. 18).

A perspectiva autobiográfica pressupõe, portanto, uma aproximação com o próprio eu, em disponibilidade de interlocuções e confrontações entre teoria e experiências concretas vivenciadas (Santiago & Santos, 2019). Por esse motivo, esse estudo coincide com o alargamento de uma pesquisa de cunho qualitativo.

Ocorre que, no conjunto de pesquisas qualitativas, existem vários estilos, que constituem uma diversidade de modos de entender, delinear e apresentar as interpretações emergentes dos respectivos estudos. Então, nesse contexto, a “investigação sobre as narrativas autobiográficas como dispositivo de pesquisa, formação e intervenção social ganha todo o seu sentido para a pesquisa educacional e contribui para a reflexão e o debate” (Passeggi, 2013, p. 133).

Releva-se ainda que a abordagem qualitativa se configura como um lócus de investigação, com espaço para que as metodologias se reinventem, conforme tratam Lima, Ramos & Paula (2019). Nesse sentido, a minha pesquisa se caracteriza pelo compromisso com a compreensão de aspectos específicos dos contextos sociais/culturais dos fenômenos vivenciados e estudados por mim mesma, sempre com a intenção de promover a expansão do conhecimento, especialmente, o meu em relação às especificidades da minha própria atuação como gestora.

Compete a mim destacar que, dentro da abordagem qualitativa, na perspectiva autobiográfica, é importante indicar recortes e problematizações, do ponto de vista metodológico, quando do exercício de aproximação entre experiências pessoais e profissionais. Dessa forma, no caso da minha pesquisa, o panorama autobiográfico retratado assumiu características vinculadas a um modo de pesquisar que me propiciou acessos e elaborações teóricas ligadas à minha atuação na direção de uma Etec.

De maneira geral, o percurso metodológico adotado na pesquisa se deu em três etapas:

Etapa 1: Histórico do Centro Paula Souza: O objetivo na primeira etapa foi entender, por meio da história de constituição dessa instituição educacional e da política curricular praticada, o lugar em que a pesquisadora se fez diretora e se lançou a implementar um processo de gestão democrática, em contexto específico de implantação curricular.

Etapa 2: Documento e fotografia como dispositivo evocador de memórias: Nesta etapa, a fotografia foi utilizada como material e auxiliou no trabalho de lembrar, (re)construir e evocar memórias. Segundo Bosi (2009), a interação com materiais auxiliares à lembrança é um instrumento potente da pesquisa autobiográfica.

Etapa 3: Organização das memórias em narrativas sobre experiência: Esta etapa se desenvolveu a partir da necessidade de organização das memórias que, evocadas pelas fotografias e documentos, foram reunidas e tecidas em narrativas, dando origem a um texto que registra e analisa as experiências de implementação da gestão democrática, no exercício das atribuições da função de direção escolar, em escola de educação profissional, na condição de implantação de uma nova modalidade de curso técnico na escola.

Pela restrição de espaço decorrente da proposta deste capítulo, fizemos a opção por apresentar neste texto somente o que seriam os “resultados” da terceira etapa da minha pesquisa de mestrado que, inspirada no referencial habermasiano, versa sobre a minha gestão no processo de implantação da modalidade de Ensino Médio Novotec²¹ na Etec de Ilha Solteira.

Interpretação de resultados e conclusões

O meu trabalho procura trazer contribuições sobre o processo da autobiografia como mais uma possibilidade de fazer pesquisa, na área de gestão escolar, especialmente, no que se refere ao exercício da gestão democrática em um cenário de implantação curricular em uma instituição escolar pública de Educação Profissional.

Isso posto, destaco que as razões que nos motivaram a realização da já referida pesquisa foram sobretudo os desafios de uma mulher ao

²¹ Curso técnico integrado às aulas e disciplinas do Ensino Médio.

atuar em um processo efetivo de gestão democrática, enquanto diretora de escola, em um contexto marcado pela implantação do curso Novotec integrado, na Etec de Ilha Solteira. A minha percepção é a de que a pesquisa se desenvolveu, de maneira geral, sobre como lidar com as dificuldades e limitações pessoais e profissionais na implantação de um efetivo processo de gestão democrática, em uma escola técnica, diante da oferta de um novo curso que, desencadeando momentos de muita tensão e repletos de incertezas, ansiedades, inseguranças e angústia; exigiu uma reorganização da escola em um cenário inerente à imposição de um currículo pronto, prescrito pelo Estado.

Em um cenário como esse, a atuação da gestão ficou em evidência, recaindo sobre a minha pessoa como diretora a responsabilidade de ser a porta voz do sistema, ao apresentar para a comunidade escolar uma ‘imposição’, mas considerando as dimensões do mundo da vida de cada profissional que trabalhava comigo, ao mediar os conflitos entre os envolvidos.

Ao rememorar todo o processo de implantação do Novotec na Etec de Ilha Solteira, sobressai a chegada de um e-mail com a convocação para uma reunião na cidade de São Paulo na sede do Centro Paula. Lá, muitas pessoas assim como eu sem esperar pela notícia, fomos informadas que a nossa escola estava entre aquelas que iriam implantar a nova estrutura curricular e ensino médio. Nesse panorama, portanto, o primeiro desafio foi o de estudar e analisar profundamente os pontos positivos e negativos da referida proposta de implantação para, na sequência, proceder uma apresentação à comunidade escolar. Posteriormente, a minha preocupação foi a de envolver todas as pessoas que efetivam processo educacional em um contexto de buscas por entendimento e construção de consensos sobre os documentos que nos foram enviados. Aliás, foram escassos. Além disso, em um momento de processo decisório, tornou-me primordial identificar e compreender os papéis da direção escolar, frente ao ensejo de uma gestão democrática, de modo a apresentar aos docentes, demais funcionários, famílias e estudantes as demandas recebidas do Centro Paula Souza, relacionadas à nova modalidade de curso a ser oferecida pela escola. O que cabe a

uma diretora decidir? Como proceder nos casos em que as instâncias de gestão superiores à gestão escolar cerceiam o processo deliberativo de tomadas de decisão?

Dessa forma, estava diante de uma organização²² curricular nova a ser estruturada de forma integrada ao Ensino Médio, representando para docentes um momento de insegurança, já que teriam que cuidar simultaneamente dos componentes curriculares da formação geral básica (Ensino Médio) e dos da formação técnica e profissional (Ensino Técnico) com aumento ou diminuição de suas cargas horárias, dependendo do caso. Então me coube, naquele momento, a angústia de direcionar o funcionamento da referida estrutura de acordo com o ordenamento jurídico do Centro Paula Souza, e, para tanto, a minha concepção de gestão democrática que, ainda estando em construção, ancorou o trabalho de ajuste do novo modelo a ser ofertado pela escola, respeitando as diretrizes documentais do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac)²³, ser responsável pela implantação do projeto piloto e, ao mesmo tempo, reforçar a necessidade de manutenção do ideário de coletividade e das posturas de deliberações. Ainda que esses estivessem de certa forma circunscritos à limites impostos pelas diretrizes impostas.

Nessa lógica, também foi um desafio fazer preponderar entre a equipe a ideia de que, por maiores dificuldades que a escola pudesse enfrentar nessa implantação, estava em jogo uma nova oportunidade educacional para os jovens, pois, no período de três anos, ao finalizarem os três últimos anos da Educação Básica, os estudantes também contariam com uma certificação técnica, com aptidão para atuar profissionalmente, caso fosse de seus interesses. E isso foi algo levantado pela comunidade escolar, por oportunidade da primeira apresentação da proposta na escola, principalmente, pelas famílias preocupadas com empregabilidades dos seus filhos e filhas, estudantes da Etec.

Outrossim, outra questão polêmica se direcionou pela situação de precisar atender às novas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contando com a diminuição da carga horária de algumas

²² Saiba mais em <https://www.novotec.sp.gov.br/>

²³ Órgão do Centro Paula Souza responsável por estruturar a organização e desenvolvimento curricular nas Etecs.

disciplinas, principalmente às relacionadas às áreas de humanidades, dada a obrigatoriedade de articulação com a parte técnica. Essas questões que, por muitas vezes me chamando a refletir, acabou por se resolver pela força da ideia que o Novotec não deixa de oferecer aos/às estudantes a oportunidade de poderem escolher ir para o mercado de trabalho e/ou seguir com seus estudos no nível superior, conforme melhor lhes aprouver.

Assim o sendo, este trabalho autobiográfico de pesquisar a minha própria prática na implementação da gestão democrática, no contexto de implantação curricular em uma escola técnica de educação profissional, se apresentou como necessária e justificável crítica a um sistema/rede pública de ensino, cujas regras, normas, regimentos, legislações, e ditames formatam as ações de uma gestora escolar. E nesse sentido, me força a tomar consciência de que no afã pela busca eficiente de meu exercício profissional, muitas das vezes, me senti impotente diante do sistema ao buscar a participação ativa das pessoas envolvidas no processo educacional, e hoje me percebo como alguém que mesmo primando pela resistência agiu, muitas vezes, de forma irrefletida (ou refletida como sistema) sobre questões da esfera pública (Habermas, 2012a; 2012b), me entendendo como alguém que na luta diária do exercício da gestão se viu quase anulada pelos mecanismos reguladores existentes, quiçá vistos em um panorama de poder, inerentes ao contexto da educação pública de maneira geral.

Durante a pesquisa, no movimento de rememoração da minha experiência, pude analisar que minha atuação democrática na gestão a todo momento corria o risco de se enfraquecer, em um panorama de visibilidade às ações sistêmicas no cenário de imposição para escola ofertar um novo curso, descortinando as contendas entre os dois níveis que, muitas das vezes, se contrapõe no ambiente da escola, quais sejam, o mundo da vida e o sistêmico, na concepção de Habermas (2012a, 2012b) e, naturalmente, necessitei de estratégias de fortalecimento para, na decorrência, atuar sem me entregar totalmente aos imperativos do sistema, mas vislumbrando possibilidades de entendimento, via construção de acordos e consensos. A título de ilustração, havia de um lado o mundo da vida, representado pela experiência docente e pelas interações inter-

subjetivas pautadas em deliberações coletivas, de outro, o sistêmico, marcado e definido por uma organização diferente, própria e hermética da instituição Centro Paula Souza. Com isso, o mundo da vida, pautado na busca do entendimento por meio de situações de comunicação (Pinto, 1995, p.94), chocava-se com o mundo dos canais diretores da referida instituição estatal.

Isso posto, em busca de envolver os atores educacionais na proposta que demandava aceitação da proposta de oferecimento do curso pela escola, parti para a realização de sucessivas reuniões de equipe, ampliando o fenômeno linguístico para além dos muros dos documentos oficiais e, com isso, a partir dos processos interativos provocados por tais reuniões, conseguimos atrair a comunidade escolar e incentivar a participação. Nessas muitas reuniões, foram analisados pontos a serem aceitos, mesmo com indignação, porque vinham com efeito e força de lei; outros por serem passíveis de benefícios para a comunidade. Houve também a discussão sobre pontos que não deveriam ser aceitos sem a manifestação formal de descontentamento de toda comunidade escolar. Em todas essas reuniões, ainda que muitas vezes saíssemos com a sensação de impotência diante da possibilidade de lutar contra a forma impositiva com que o curso chegou na escola, concluíamos que muito pior que o conteúdo da proposta da Novotec sempre foi a forma com que ela chegou na escola. Assim, os atores envolvidos com a questão opinaram e interagiram com os pares, criando uma dimensão de coletividade que, em contexto de discussão para tomada de decisão, tornou o processo mais comunicativo, menos centralizador e, por conseguinte, mais democrático.

Nesse direcionamento, A agir Comunicativo, pautado pela ética da discussão, como estratégia para colocar uma situação do sistema (implantação do Novotec) ao contexto do mundo da vida (experiência/prática docente), conseguiu proporcionar o entendimento e a visão da importância dos acordos e consensos necessários para se fazer o que ‘tinha de ser feito’.

Assim sendo, a minha já referida pesquisa, nos raios da autobiografia, levantou questões e sentimentos pessoais e profissionais. Isso, a partir de um espaço coletivo de discussões e de demandas de uma

diretora de escola técnica e profissional que, em meio a um ambiente com orientações ‘fechadas’ por documentos padrões próprios de uma sociedade capitalista com prevalência da racionalidade técnica, mostrando o quão distante, por sua vez, os processos comunicativos estão das instâncias governamentais que impõe reformas e/ou novas (re)estruturas curriculares.

E ao narrar essas memórias se torna possível pensar que a constituição de um espaço democrático, tão característico e desejável a uma gestão democrática, se faz ocupando lugares na esfera pública, de forma deliberativa, objetivando reunir pessoas para discussão e participação coletiva em relação a uma demanda que, sempre sendo um desafio muito grande, trará muitas angústias, mas também ensinará sobre possibilidades de conciliar anseios e de como enfrentar imperativos sistêmicos. E nesse empreendimento a teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas se fez um arcabouço teórico com qualificações para subsidiar esse pensamento. Com isso, foi possível perceber que ser diretora de escola envolve e necessita o desenvolvimento de várias habilidades, incluindo as de equilibrar as demandas advindas do mundo sistêmico com o respeito ao mundo da vida de todas as pessoas envolvidas, incluindo ela mesma, nos processos escolares que se faz a gestão.

Em síntese, para a pergunta proposta inicialmente sobre como uma mulher, com jornada tripla de trabalho, com casa, e filhos enfrenta os desafios profissionais das limitações inerentes à implantação de um processo de gestão democrática em uma escola de educação profissional, na situação de adoção obrigatória de um currículo prescrito pelo Estado, tem-se que a resposta está ligada diretamente à forma como media as instâncias desses dois mundos. Ainda que muitas vezes na ‘prática’ isso signifique, se sentir como um ‘filtro’ ou ‘amortecedor’ das imposições do Estado e dos imperativos sistêmicos, além de guardiã da intersubjetividade, articuladora de diálogos, ‘ponte’ entre pessoas.

Terminamos aqui a defender que gestão democrática na escola se relaciona com uma atuação de natureza mediadora, diante de tensões, certamente, existentes entre o mundo da vida e o sistema, determinada por ações orientadas por racionalidade, especificamente, comunicativa.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2011). Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. *Educação*, 34 (2), 165-172. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>
- Anecleto, Ú. C. (2015). Ação linguístico-comunicativa e práticas discursivas em esferas públicas na sociedade em rede. *Revista A Cor das letras*, 16, 23-39. <https://doi.org/10.13102/cl.v16i1.1394>
- Anjos, R. C. (2020). *Teoria .do agir comunicativo e novas perspectivas de ensino/aprendizagem: filosofia e emancipação no ensino médio técnico* [Dissertação de Mestrado em Filosofia]. Universidade Federal do Paraná. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68020>
- Borher, J. H. (2009). *A gestão escolar na perspectiva democrática da ação comunicativa* [Monografia de Especialização em Gestão Educacional]. Universidade Federal de Santa Maria. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1215>.
- Bosi, E. (2009). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. Companhia das Letras.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), 3-11.
- Gracindo, R. V. & Monlevade, J. A. C. (2013). *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Rede e-Tec Brasil.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Brasiliense.
- Habermas, J. (1997). *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2002). Acções, actos de fala, interacções linguisticamente mediadas e o mundo vivo. In: Habermas, J. *Racionalidade e comunicação*. Edições 70.
- Habermas, J. (2004). *A ética da discussão e a questão da verdade*. Martins Fontes.
- Habermas, J. (2012 a). *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Martins Fontes.
- Habermas, J. (2012 b). *Teoria do agir comunicativo: crítica da razão funcionalista*. Martins Fontes.

- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 19, 20-28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
- Lima, V. M. R., Ramos, M. G., y Paula, M. C. (orgs.). (2019). *Métodos de análise em pesquisa qualitativa: releituras atuais*. ediPUCRS.
- Magalhães, C. E. A. (2018). Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião com lócus de investigação. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 22(1), 16-33. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27953>
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, 17 (49), 11-29.
- Mattos, C.L.G., & Castro, P. A. de (orgs). (2011). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. EDUEP.
- Mühl, E. H. (1999). *Racionalidade comunicativa e educação emancipadora*. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas.
- Mühl, E. H. (2003). *Habermas: ação pedagógica como agir comunicativo*. UPF.
- Passeggi, M. (2013). Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. *Revista @mbienteeducação*, 6(1), 133 – 135. [https://doi.org/10.26843/v6.n1.2013.105.p133 - 135](https://doi.org/10.26843/v6.n1.2013.105.p133-135)
- Peralta, D. A. (2012). *Formação continuada de professores de matemática em contexto de reforma curricular: contribuições da Teoria da Ação Comunicativa*. [Tese de Doutorado em Educação para Ciência]. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102015>
- Pinto, J. M. R. (1995). A teoria da ação comunicativa do Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. *Revista Paideia*, 8 (9), 77-96. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/xJGQv8nhmfczWSDkPvPxkxq/?lang=pt>.
- São Paulo (Estado) (2020). *Sobre o CPS*. <https://arinter.cps.sp.gov.br/sobre-o-cps>.

CAPÍTULO 5

Gestão curricular e coordenação pedagógica em uma instituição de educação profissional técnica ²⁴

Gestión curricular y coordinación pedagógica en una institución de educación profesional técnica ^{25 26}

Luciano da Paz Santos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Ilha Solteira
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7554-4518>
luciano.paz@unesp.br

Harryson Júnio Lessa Gonçalves (orientador da dissertação)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Ilha Solteira
Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>
harryson.lessa@unesp.br

²⁴ Derivada da dissertação intitulada *Gestão Curricular e Coordenação Pedagógica em uma Instituição de Educação Profissional: Etec de Ilha Solteira* para obtenção do grau de Mestre no programa de “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Defendida em: 23/10/2020.

²⁵ Derivada de la tesis titulada, *Gestão Curricular e Coordenação Pedagógica em uma Instituição de Educação Profissional: Etec de Ilha Solteira* para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Sustentada: 23/10/2020.

²⁶ Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “GE-PAC” (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação).

Resumo

A Escola Técnica Estadual (Etec) de Ilha Solteira, destinada a articular, desenvolver e ofertar educação profissional de nível médio e técnico, por meio de um ensino público e gratuito, é uma unidade de ensino mantida pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, conhecido como Centro Paula Souza (CPS), e vinculada ao Governo do Estado de São Paulo. No âmbito das atribuições da função de coordenador pedagógico (CP) da referida escola, foi delineada a presente investigação, a partir do seguinte problema de pesquisa: qual o papel do CP na gestão curricular da educação profissional técnica, no contexto de uma Etec? Para tanto, organizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, em especial descritivo, pela análise da própria prática profissional e de pesquisa documental, cujo objetivo geral foi refletir sobre o papel assumido pela coordenação pedagógica, na gestão curricular da educação profissional técnica, em uma escola técnica estadual paulista. Feito isso, a investigação evidenciou que o coordenador pedagógico é o profissional que deve agir como mediador entre o currículo e os professores, como articulador de saberes e anseios e potencializador de projetos, além de atuar como facilitador na conexão entre os envolvidos no processo educativo, no projeto de escola e nos conteúdos escolares.

Resumen

La Escuela Técnica Estatal de Ilha Solteira, que tiene por propósito articular, desarrollar y ofrecer educación profesional de nivel medio y técnico a través de una educación pública y gratuita, es una unidad de enseñanza mantenida por el Centro Estatal de Educación Tecnológica Paula Souza, conocido como Centro Paula Souza (CPS), y vinculado al Gobierno del Estado de São Paulo. En el ámbito de las atribuciones de la función de coordinador pedagógico (CP) de la referida escuela, fue esbozada la presente investigación desde el siguiente problema de pesquisa: ¿Cuál es el rol del CP en la gestión curricular de la educación profesional técnica en el contexto de una Etec? Para ello se organizó una pesquisa de carácter cualitativo, en especial descriptivo, por el análisis

de la propia práctica profesional y de pesquisa documental, cuyo objetivo general fue reflexionar sobre la función asumida por la coordinación pedagógica, en la gestión curricular de la educación profesional técnica, en una escuela técnica estatal paulista. Tras eso, la investigación resaltó que el coordinador pedagógico es el profesional que debe actuar como mediador entre el currículo y los profesores, como articulador de conocimientos y deseos, y potenciador de proyectos, además de actuar como facilitador en la conexión entre los involucrados en el proceso educativo, en el proyecto de escuela y en los contenidos escolares.

Introdução

Esta pesquisa foi realizada durante o mestrado do primeiro autor (Santos, 2020) no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) sob a orientação do segundo autor. A pesquisa foi motivada por um continuum de marcas da trajetória profissional do primeiro autor, sendo a sua própria experiência protagonista deste capítulo; assim, por vezes, o texto irá narrar aspectos da própria trajetória do mesmo na primeira pessoa do singular outras vezes no pronome indefinido.

Esse trabalho se inicia pelo reconhecimento da Educação Profissional Técnica como uma área de muitas oportunidades, já que possibilita a oferta de cursos de formação técnica de qualidade para trabalhadores que, após curto período (um a dois anos de duração), podem ingressar no mercado de trabalho de forma altamente qualificada.

Para tentar compreender a minha atuação como coordenador pedagógico, em julho de 2018 comecei a participar do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), da Unesp de Ilha Solteira, um importante grupo de estudo e pesquisa da cidade, que se debruça em compreender o fenômeno educacional na sua essência.

A participação nesse grupo me possibilitou tecer reflexões sobre minha prática, a partir das teorias curriculares, o que foi essencial para minha participação e consequente aprovação no processo seletivo para ingresso no curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Unesp de Ilha Solteira.

Nesse contexto, delineamos a presente investigação, a partir do seguinte problema de pesquisa: qual o papel do CP na gestão curricular da educação profissional técnica, no âmbito de uma Etec?

Sendo assim, organizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, em especial descritivo, a partir da análise da própria prática profissional, utilizando-se de pesquisa documental. Diante disso, definimos o seguinte objetivo geral: refletir sobre o papel assumido pela coordenação pedagógica, em uma escola técnica estadual paulista, na gestão curricular da educação profissional técnica.

Nesse sentido, como essa pesquisa parte das experiências desse pesquisador na função de coordenador pedagógico, os registros para o desenvolvimento do estudo se pautaram na análise documental (documentos normativos e curriculares que substanciam o trabalho pedagógico da escola, bem como outros que normatizam as escolas técnicas do CPS), fundamental para o desempenho das atribuições da respectiva função.

Marco de Referência

A educação profissional é uma modalidade educacional prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, com a finalidade de preparar o cidadão para atuar no mundo do trabalho. Seu Art. 36-A dispõe que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996, art. 36-A).

Nessa concepção, importa notar que o art. 227 da Constituição Federal incluiu como prioridade os direitos à educação e à profissionalização (Brasil, 1988), e que a Indicação CEE nº 08/2000 (CEF/CEM) destaca ser fundamental o desenvolvimento de competências profissionais que permitam ao cidadão-trabalhador a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o bom desempenho das atividades exigidas pela natureza do trabalho (São Paulo, 2000), de modo a atender às novas exigências do mundo profissional.

Na realidade, as competências requeridas pela educação profissional quanto à natureza do trabalho são abordadas pela Resolução CNE/CEB

Nº 04/99, parágrafo único, Art. 6º: “I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação” (Brasil, 1999, art. 6º).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT) são definidas pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, e se referem ao conjunto articulado de princípios e critérios para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), que deve ser observado pelos sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2012).

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como a EPTNM é desenvolvida, podendo-se destacar as duas formas de educação que ela engloba: a *articulada e a subsequente* ao Ensino Médio:

I – a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

- a) *integrada* - ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
- b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio, ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição, ou em distintas instituições de ensino;
- c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II – a *subsequente* - desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (Brasil, 2012, p. 3).

Com relação aos cursos da EPTNM, as DCNEPT definem que eles devem ser organizados pelos eixos tecnológicos constantes do Catálogo

Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)²⁷, instituído e organizado pelo Ministério da Educação (MEC), ou por uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Sendo assim, o CNCT, atualizado com as definições de novos critérios disciplinares e orientadores para os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de educação profissional e tecnológica por meio da Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de dezembro de 2014, estabelece a relação de 227 cursos, agrupados por eixos tecnológicos, com a respectiva caracterização.

Esses eixos tecnológicos se dividem em i) ambiente e saúde; ii) controle e processos industriais; iii) desenvolvimento educacional e social; iv) gestão e negócios; v) informação e comunicação; vi) infraestrutura; vii) militar; viii) produção alimentícia; ix) produção cultural e design; x) produção industrial; xi) recursos naturais; xii) segurança e xiii) turismo, hospitalidade e lazer (Brasil, 2014).

Cumprе elucidar que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é atualizado periodicamente pelo MEC, para contemplar novas demandas socioeducacionais e subsidiar o planejamento dos cursos, as qualificações profissionais correspondentes e as especializações técnicas de nível médio.

Dessa forma, destaca-se que, para o planejamento e organização curricular, a instituição de ensino deve contemplar no seu plano de curso, dentre os requisitos apresentados, o perfil profissional de conclusão, compreendido como elemento fundamental para a definição de atribuições e atividades correlatas necessárias aos profissionais do mundo contemporâneo. A figura 1 apresenta o mapa conceitual da organização formal de um plano de curso:

²⁷ Dados sobre o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) extraídos do site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em: 27 mai. 2022.

Figura 1.
Mapa conceitual da estrutura de plano de curso.



Nota. Araújo, Demai e Prata (2018, p. 33).

Portanto, considera-se fundamental para o planejamento curricular dos cursos técnicos de nível médio que a instituição de ensino esteja sintonizada com os anseios e necessidades dos setores produtivos, com a coerência do perfil profissional do egresso com o mundo do trabalho e, também, que a organização do currículo seja compatível com os princípios e critérios estabelecidos pelos órgãos competentes.

Marco teórico

Pacheco (2005) relata que as definições de currículo são variadas, podendo-se entendê-lo como o conjunto de conteúdos a ensinar (disciplinas, temas, áreas de estudo); plano de ação pedagógica; plano do que deve ser feito; plano de estudos de um programa estruturado e organizado (objetivos, conteúdos, atividades, avaliação), dentre outras concepções.

A visão de currículo está associada ao projeto pedagógico das escolas e assegura a aprendizagem dos componentes básicos do processo formativo. Assim sendo, Pacheco (2005, p. 36) afirma que, “de qualquer modo, e apesar das tradições, será por isso que existem diversas teorias curriculares que correspondem a diferentes concepções de currículo, bem como inúmeras orientações, ideologias e formas de legitimação do

processo de construção do conhecimento”.

Antes disso, a discussão sobre currículo nesse trabalho se norteará a partir de Sacristán (1998; 2013), para quem esse elemento, além de ser um conglomerado cultural organizado, cria uma cultura social, política e técnica.

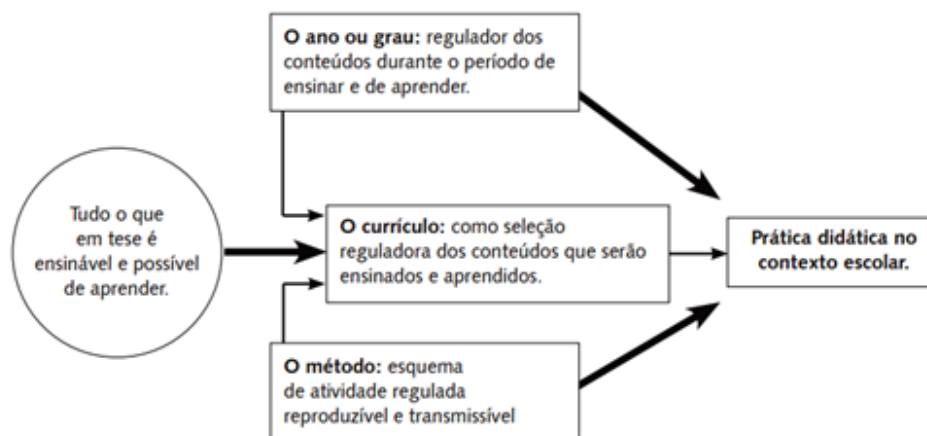
O currículo é um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão, em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais etc. Isso evidencia a não neutralidade do contexto e a origem das desigualdades entre os indivíduos e os grupos. As condições culturais, o gênero e a pobreza são três fontes importantes de desigualdade, que exigem intervenções adequadas para que o currículo seja orientado por critérios de justiça que favoreçam a inclusão social, antes ou depois de sua consideração como problema e proposta de caráter cultural e pedagógico (Sacristán, 2013, p.12).

Isso posto, entende-se que, ao pensar o currículo escolar, é fundamental levar em consideração a pluralidade cultural da sociedade, bem como a construção de identidades locais, de modo a favorecer a inclusão social e reconhecer os valores que caracterizam um processo social.

Nesse sentido, a educação é culturalmente entendida pela sociedade como um modelo de aprendizagem definido pelo sistema de ensino, que deve estabelecer a trajetória do processo formativo dos alunos. Sacristán (2013) considera que, ao determinar o conteúdo da aprendizagem, estabelecer os graus e idades dos estudantes na ordenação do tempo escolar, o currículo se torna um regulador das pessoas. A figura 2 ilustra o poder regulador do currículo no processo educacional:

Figura 2.

O poder regulador do currículo, junto a outras “invenções”.



Nota. Sacristán (2013, p. 18).

Nessa combinação, entende-se que o processo de desenvolvimento curricular é fundamental para se compreender as conexões entre os níveis, ou fases, na objetivação do significado do currículo. Então, é preciso utilizar graus, perspectivas e metodologias que mostrem que o campo do currículo é também de integração de conhecimentos especializados e pesquisas diversas, o que acaba por determinar suas formas.

Assim, de modo geral, é preciso considerar que, no processo de gestão curricular, o sistema educativo estabelece as coordenadas significativas do currículo escolar, como a centralização e regulação do conhecimento, controle das aprendizagens mínimas, ordenação do processo e avaliação da qualidade do sistema escolar.

Nessa ideia, Sacristán (1998) destaca que, em uma sociedade com diferenças culturais e oportunidades desiguais de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório precisa ser focado desde uma perspectiva social, com uma normalização e política cultural, além de uma opção de integração social, em torno da cultura por ele definida.

Ao falar de currículo, torna-se importante entender o que é gestão curricular. Para Roldão et al. (2018, p. 7), “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Sendo assim, compreende-se que o currículo é entendido como um

conjunto de aprendizagens, pensado e definido por instâncias superiores, e a gestão curricular está sob a responsabilidade de cada escola. Ainda de acordo com Roldão e Almeida (2018), é ele que define a natureza da instituição escolar e reconhece a necessidade de aquisição de um currículo propriamente, ou de um corpo de aprendizagens.

No entanto, considera-se não ser possível continuar a conceber um currículo a partir de um único padrão, centralmente definido, pensado para uma audiência relativamente homogênea, com diferenciações até mesmo na separação de grupos de níveis de aprendizagens diferentes (para alguns, que “têm” mais problemas, bastam “os mínimos”):

A gestão, em qualquer campo, é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se, portanto, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir. Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis, que têm de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos etc. Perante essas vias possíveis, quem gere, decide optar por uma, e aplica-a. Essa aplicação deve ser monitorizada e avaliada de forma constante para permitir mudar de rumo, ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido (Roldão & Almeida, 2018, p.18).

À vista disso, destaca-se que o processo de gestão curricular está sob a responsabilidade de cada escola e de seus professores, tendo como elemento central o processo permanente de tomada de decisões para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, compreende-se a autonomia da escola, que tem como referência o currículo nacional, para gerir seu trabalho pedagógico e curricular, no desenvolvimento das aprendizagens curriculares essenciais e necessárias aos alunos.

Nessa concepção, Roldão et al. (2018, p. 39), afirma que “todos os processos de gestão, em qualquer setor da vida social, privilegiam a avaliação como instrumento estratégico fundamental. É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar o ensino para maximizar a aprendizagem”.

Nessa perspectiva, constata-se que qualquer processo de desenvol-

vimento curricular deve passar por todos, já que as decisões tomadas afetam os envolvidos de maneira geral. Portanto, incide na gestão curricular a responsabilidade da tomada de decisão nos diversos níveis da escola.

Interpretação dos Resultados

Nesse tópico, será discutido o papel assumido pelo coordenador pedagógico (CP) frente à gestão curricular na Escola Técnica Estadual (Etec) de Ilha Solteira, mantida pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo – tomando por base os documentos oficiais do CPS, que substanciam o trabalho das Etecs, e a própria experiência do pesquisador, enquanto CP da Etec de Ilha Solteira.

O CP é o profissional que deve agir como mediador entre o currículo e os professores, atuar como agente de conexão entre os envolvidos no processo educativo, no projeto de escola e nos conteúdos escolares. Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2015) relatam haver aspectos pessoais que se entrelaçam no desempenho das atribuições da função de coordenador pedagógico:

No contexto das atribuições dos CPs, estes apontam um conjunto de dimensões pessoais necessárias a esse profissional: compromisso ético; compromisso com a formação de professores; ter sido professor; ter “didática”; gostar do que faz; conhecer a legislação; conhecer a literatura pedagógica sobre educação, coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de gestão de grupo; desenvolver liderança junto aos participantes da escola; manter bom relacionamento com os professores; valorizar o trabalho em grupo; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; ser capaz de planejar e avaliar o trabalho. (p. 15)

Nesse aspecto, Novaes (2020, p. 86) comenta que, “no exercício da profissão, o coordenador precisa desenvolver algumas características que lhes são essenciais. Uma dessas características refere-se à capacidade de olhar. Olhar na perspectiva de ver além do aparente, ver a essência”. A esse respeito, Giovani e Tamassia (2015) tratam da importância da objetividade no estabelecimento das relações e na análise das ações educativas:

É preciso educar o olhar para sair de si e ver o outro sem julgamento e, principalmente, com objetividade, buscando entender o que está por trás de cada ação e o que poderia ser melhorado. Assim, podemos dizer que observar não é vigiar, mas estar atento àquilo que precisa ser desvelado ou, ainda, àquilo que pode e deve ser valorizado. p. 151)

No caso das Etecs, cada uma das unidades conta com uma equipe de gestão, responsável pelos serviços administrativos e educacionais, composta pelas seguintes funções: direção; coordenação pedagógica; serviços administrativos; serviços acadêmicos; e relações institucionais (São Paulo, 2013).

O Regimento Comum das Etecs delibera à coordenação pedagógica toda a responsabilidade pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, com relação ao planejamento e coordenação das atividades educacionais e pedagógicas; coordenação da construção do PPP, juntamente com a direção; promoção da formação contínua dos educadores; orientação e acompanhamento dos alunos, em grupo ou individualmente; e a implementação da execução e avaliação do desenvolvimento do PPP (São Paulo, 2013).

Assim, considerando o suporte didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, fazem parte das responsabilidades da coordenação pedagógica a coordenação de cursos e os conselhos de classe, além da orientação educacional.

Nesse cenário, diante das várias atribuições do CP, Pessoa e Roldão (2015, p. 109) colocam o planejamento como necessidade premente para a boa organização do trabalho do coordenador:

O coordenador pedagógico é alguém que observa, discute, propõe, busca formas, seleciona, decide e viabiliza a formação num processo reflexivo cíclico e contínuo. E isso tudo não pode ser feito de forma espontânea e improvisada. Toda a sua ação formativa deve estar assente naquilo que observa e vivencia, mas também naquilo que já foi produzido em termos de conhecimento na área em questão [...]. É preciso que o coordenador pedagógico organize e planeje seu trabalho estrategicamente; é preciso que haja transversalidade na condução de seu trabalho de modo a provocar análises e reflexões que tenham como base a ação do professor (a experiência), o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta (teoria) e a construção coletiva de propostas de melhoria ou superação (teoria e prática implicadas). (p. 109).

Nesse sentido, além das atribuições do CP da Etec, constantes do regimento comum, há ainda uma deliberação complementar do CPS,²⁸ que estabelece outras, elencadas conforme segue:

- I. gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso;
- II. coordenar em conjunto com o Diretor de Escola Técnica a (re)construção, implementação, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
- III. manifestar-se sobre projetos propostos pelos Docentes e Auxiliares de Docentes, avaliando sua relevância junto ao Projeto Político-Pedagógico, acompanhando-os por meio de registros;
- IV. implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores;
- V. participar de bancas de processo seletivo e concurso público com o intuito de avaliar os candidatos quanto ao procedimento pedagógico;
- VI. orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- VII. acompanhar os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação;
- VIII. analisar os indicadores de desempenho de gestão pedagógica (São Paulo, 2015, Art. 1º).

Portanto, diante das atribuições mencionadas, reforça-se a importância do papel do coordenador pedagógico no processo educacional, como articulador das aprendizagens e formador de educadores, com vistas a assegurar a qualidade do processo de ensinar e aprender das escolas:

Desse modo, para a compreensão contextualizada do desempenho da função de coordenador pedagógico, será apresentado, na sequência

²⁸ Deliberação CEETEPS 20, de 16/07/2015, que dispõe sobre as atribuições do Professor Coordenador de Projetos, responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/doc_apoio.php>. Acesso em 27 mai. 2022.

desse texto, o trabalho desenvolvido pelo CP da Etec de Ilha Solteira.

Nesse pressuposto, a escola planeja a formação continuada dos docentes, a cada início do semestre letivo, por meio de cinco reuniões de planejamento (RPL) e quatro reuniões pedagógicas (RP), realizadas ao longo do ano, conforme o calendário escolar.²⁹

Em linhas gerais, os assuntos abordados nessas reuniões estão pautados principalmente em proporcionar espaços de reflexão sobre a atuação docente, como a utilização de práticas pedagógicas diversificadas, instrumentos de avaliação diferenciados, processo de recuperação contínua e projetos interdisciplinares, já como parte do desempenho da atribuição de formar os professores.

Nessas reuniões de planejamento, também são analisados os resultados de desempenho dos alunos, após o conselho de classe intermediário (CCI), por meio da realização de oficinas pedagógicas, para discutir as estratégias de recuperação para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, como articulador das aprendizagens, o CP apoia os docentes na análise dos resultados, com vistas à tomada de decisões assertivas em relação à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No que tange à atribuição de formar os educadores, o CP é elemento fundamental, já que seu papel envolve a corresponsabilidade para com todas ações educativas da unidade escolar e, por conseguinte, o compromisso de desenvolver processos formativos permanentes junto à equipe, ideia corroborada por Gouveia e Placco (2015)

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens. Ao

²⁹ O calendário escolar se encontra publicado no site institucional da escola. Disponível em: <<http://www.etcilhasolteira.com.br/calendario/sede/>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos. (p. 9)

Ainda no âmbito da formação continuada, o CP da Etec ministra uma capacitação sobre a elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), no início de cada semestre letivo, que aborda a importância de os professores contemplarem a utilização de metodologias ativas, instrumentos diversificados de avaliação e projetos interdisciplinares no PTD de seu componente curricular, com o objetivo de tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atraente e, principalmente, de envolver o aluno no processo educacional.

O documento do PTD é uma ferramenta norteadora da atuação docente, em sala de aula, em atendimento ao Regimento Comum das Etecs que, em seu artigo 93, parágrafo VI, estabelece como sendo dever dos professores: “elaborar e cumprir o plano de trabalho docente, segundo o projeto político pedagógico da Etec, o Plano de Curso e as orientações do CEETEPS” (São Paulo, 2013, Art. 93, VI).

Cabe considerar que a unidade escolar realiza quinzenalmente reuniões de direção e coordenação pedagógica com os coordenadores de curso, conforme previsto no calendário escolar, para o planejamento, acompanhamento e gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como para a discussão de assuntos pertinentes ao processo educacional e/ou para orientação aos coordenadores.

Como desdobramento, o CP organiza e entrega para cada coordenador de curso, no início de cada semestre, uma pasta com modelos de documentos padronizados, elaborados e/ou reformulados, em conjunto com a direção escolar (desenvolvidos especificamente para a Etec de Ilha Solteira), para serem utilizados durante o ano letivo, com o intuito de organizar e facilitar a atuação da coordenação pedagógica dos cursos.

Tais documentos estão postos pela planilha de atendimento ao docente; planilha de atendimento ao discente; ficha de observação de aula; planilha de controle da frequência escolar; modelo de cabeçalho para atividade avaliativa; modelo de projeto interdisciplinar; modelo de pauta de reunião de curso, dentre outros.

Além disso, os coordenadores de curso também são capacitados pelo CP, semestralmente, para o uso diário dos respectivos documentos, com vistas à organização da documentação pedagógica, de modo a contribuir com o sucesso do processo educacional, bem como com o desenvolvimento de evidências para o observatório escolar.³⁰

Essa iniciativa da Etec de Ilha Solteira para com a questão da documentação é coadunada por Terzi et al. (2015, p. 145), que afirmam que “atribuir valor e ressignificar continuamente os documentos produzidos na escola, colocando-os a serviço da reflexão, da organização e da sistematização do trabalho pedagógico constitui um papel importante do coordenador pedagógico-educacional”.

Nesse sentido, como mecanismo de acompanhamento das atividades desenvolvidas em cada curso, destacam-se as reuniões de curso (RC) entre o coordenador de curso e os professores, normalmente com a participação do diretor e/ou do CP, realizadas durante o ano letivo (no mínimo duas reuniões semestrais), propostas de acordo com o calendário escolar, cujo objetivo é analisar os resultados de desempenho das turmas, a frequência escolar dos alunos e discutir a atuação docente.

Essas RC são espaços importantes, por meio dos quais a direção e o CP socializam as dificuldades de aprendizagem dos alunos; apresentam gráficos com os componentes curriculares com maior quantidade de menções insatisfatórias, após a realização do CCI. Para além, são também espaços utilizados para a orientação e/ou formação do corpo docente, e envolvem outros assuntos pertinentes ao curso, com o objetivo de avaliar periodicamente o processo educacional e manter o aluno motivado com relação ao curso.

³⁰ O Observatório Escolar é um instrumento de avaliação das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), implantado pela Coordenadoria de Ensino Técnico (Cetec) do Centro Paula Souza. Esse processo avaliativo é realizado anualmente e tem o propósito de verificar as diferentes práticas de cada unidade de ensino, embasadas em uma metodologia de finalidade construtiva e formativa, permitindo à comunidade escolar a identificação de eventuais fatores críticos, sinalizadores de oportunidades de melhoria, com vistas à promoção de uma gestão participativa, que deve refletir na efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/observatorio-escolar/>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

Para esses encontros entre os coordenadores de cursos e seus professores, o CP normalmente auxilia na elaboração das pautas, com sugestões de assuntos que necessitam de discussão, e as encaminha aos coordenadores de curso para aproveitamento. Ao final de cada reunião, o CP recebe uma cópia assinada da pauta encaminhada, para ser colada em ata específica, organizada nos arquivos da coordenação pedagógica.

Considerando a dimensão da aprendizagem, a unidade escolar incentiva os coordenadores de curso e os professores a desenvolverem projetos interdisciplinares, com vistas a proporcionar um ambiente escolar mais atraente aos alunos. Com isso, espera atender as especificidades de cada curso, incentivar as turmas com relação aos estudos e assegurar a permanência do estudante na escola.

Na verdade, esses projetos se constituem em propostas de atividades diferenciadas e inovadoras, relacionadas sobretudo ao envolvimento e participação prática dos estudantes, e contam com palestras com profissionais da área e alunos egressos, visitas e semanas técnicas, dentre outras.

Muitos desses projetos são inseridos anualmente no PPG da escola e gerenciados pelo CP, por meio de planilha específica de gerenciamento, elaborada pela própria coordenação. Ao final de cada semestre letivo, nas reuniões de planejamento e/ou pedagógicas, os projetos elaborados e desenvolvidos pelos cursos são socializados com a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, salienta-se que o CP também capacita os coordenadores de curso, durante o ano letivo, para assistir e acompanhar as aulas dos seus professores, com registro em ficha individual de observação de aula, elaborada pela própria coordenação, contando com espaço específico para o *feedback* aos referidos docentes (devolutiva da observação).

A iniciativa de observação das aulas faz parte do processo de formação continuada dos professores e objetiva avaliar a metodologia de ensino e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores durante as aulas, com o intuito de orientar individualmente o docente, para buscar a melhoria do processo educacional, tornar as aulas mais dinâmicas e envolver os alunos nas atividades escolares, concepção defendida por Giovani e Tamassia (2015, p. 148):

A observação de aulas, principalmente, ainda é pouco praticada devido às dificuldades de compartilhar o espaço da sala de aula com o professor, que por vezes se sente “invadido” em seu fazer pedagógico. Dentro da rotina de coordenação, é importante organizar uma agenda de acompanhamento do professor em sala de aula de modo a estar presente como observadora dessa prática, podendo contribuir, por meio de *feedbacks*, para sua qualificação. Essas observações favorecem não só o acompanhamento e uma orientação mais próxima para os profissionais que apresentam dificuldades na organização do trabalho pedagógico com os alunos, mas também a possibilidade de encontrar boas práticas que podem e devem ser compartilhadas com outros professores da escola.

Salienta-se que o regimento das Etecs estabelece que “será exigida a frequência mínima de 75% do total de horas do efetivo trabalho escolar, considerando o conjunto dos componentes curriculares” (São Paulo, 2013, p. 14). Nesse sentido, o monitoramento da frequência facilita a rápida identificação do aluno abaixo da frequência mínima exigida, para que a coordenação de curso possa fazer contato imediato com o estudante, pessoalmente ou por telefone, com o intuito de averiguar o motivo das faltas, que pode estar relacionado a problemas pessoais e/ou ao contexto escolar.

Nos casos em que os motivos das ausências estejam relacionados a dificuldades de aprendizagem, ou aos métodos de ensino e/ou avaliativos dos professores, a coordenação de curso consegue atuar de forma imediata e manter um diálogo permanente com o aluno, de modo a que ele volte para as aulas e permaneça estudando.

Diante de todo o acompanhamento desempenhado pelo CP no exercício da sua função, há que se falar da estratégia para o acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, que envolve a reunião bimestral entre a equipe gestora (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional) e os alunos representantes de turmas, da sede e das classes descentralizadas, nos três períodos, manhã, tarde e noite, para o acompanhamento *pari passu* do status da escola e a discussão de assuntos relacionados à unidade escolar.

Nessas reuniões, os representantes das turmas têm a oportunidade de compartilhar seus anseios e dificuldades e, também, de fazerem críticas

e/ou elogios à escola. Nos casos em os assuntos propostos envolvem os professores, o CP acolhe os apontamentos dos estudantes, faz as orientações, e, posteriormente, socializa com a coordenação de curso, pedindo análise e solução, se necessário. Esse espaço se caracteriza como de grande valor para a aproximação entre os alunos e a equipe gestora e, principalmente, para que eles se sintam acolhidos e com voz, no contexto da unidade escolar.

Na prática, o que se verifica é que a atuação da gestão pedagógica junto a todos os envolvidos no processo educativo, no projeto de escola e nos conteúdos escolares é fundamental, especialmente para proporcionar aos professores o conhecimento de técnicas, estratégias e recursos de ensino.

Por esse motivo, a coordenação pedagógica e a direção escolar se reúnem periodicamente com os coordenadores de curso, em encontros individualizados, para acompanhar seu trabalho e propor intervenções junto aos professores, com foco na melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, para apoiar a permanência dos alunos nos cursos.

Conclusões

Neste capítulo, buscou-se compreender o papel assumido pelo CP na gestão curricular da educação profissional técnica na Etec de Ilha Solteira, a partir dos documentos escolares e da experiência do pesquisador na qualidade de coordenador pedagógico.

Nesse sentido, o trabalho abordou aspectos teóricos sobre o campo do Currículo, mas, diante de diversas teorias curriculares, fundamentou a discussão na concepção de Sacristán, que compreende o modelo de currículo definido pelo sistema escolar como regulador do processo educacional. Assim sendo, foi discutido o conceito de Gestão Curricular, entendendo-se o processo de tomada de decisões como prioritário no desenvolvimento do trabalho da gestão escolar, para atingir o objetivo pretendido pela instituição educacional.

Nessa perspectiva, destaca-se a Etec de Ilha Solteira, localizada no interior do Estado que, como as demais unidades de ensino, enfrenta o desafio de combater a evasão escolar em seus cursos técnicos.

Sabe-se que são vários os motivos que levam um aluno a desistir de um curso, desde problemas pessoais (familiar, transporte, ingresso no ensino superior, desemprego, desinteresse, incompatibilidade com horário de trabalho etc.) até escolares (falta de didática dos professores, falta de clareza nos procedimentos avaliativos, falta de diversificação dos instrumentos de avaliação, falta de incentivo dos professores, falta de orientação individualizada aos alunos com dificuldades de aprendizagem etc.).

Todos esses problemas são levantados e identificados pela coordenação de curso, durante o ano letivo, por meio de um trabalho sistematizado e organizado pela direção e coordenação pedagógica, que visa combater as perdas de alunos, principalmente quando os motivos estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Nesses casos, a atuação da coordenação de curso é imprescindível, tanto na resolução das situações-problema, como na promoção de espaços de diálogo e orientação aos professores, objetivando a gestão da permanência do aluno na unidade escolar.

Portanto, tomando como norte o objeto dessa pesquisa, torna-se importante destacar a atuação da coordenação pedagógica frente à gestão curricular, no desenvolvimento de um trabalho centrado na formação contínua dos coordenadores de curso e dos professores, para assegurar a qualidade de ensino da unidade.

Referências

- Araújo, A. M., Demai, F. M., & Prata, M. *Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac): uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza*. <http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/arquivos/2014/missao.pdf>.
- Brasil. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário*

- Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04, de 05 de outubro de 1999.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.* Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 01, de 05 de dezembro de 2014.* Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental. Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192.
- Giovani, P., & Tamassia, S. A. S. (2015). A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.* Edições Loyola.
- Gouveia, B., & Placco, V. M. N. S. (2015). A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.* Edições Loyola.
- Novae, J. I. (2020). *Reforma curricular na Educação Infantil: entre olhares e intraolhares da coordenação pedagógica.* Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, SP.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação.* Porto Editora.

- Pessôa, L., & Roldão, M. C. (2015). Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. Edições Loyola.
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2015). Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. Edições Loyola.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: para a autonomia das escolas e professores*. Autonomia e Flexibilidade Curricular. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação.
- São Paulo (Estado). Centro Paula Souza. Deliberação CEETEPS nº 003, de 18 de julho de 2013. *Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*. <https://www.cps.sp.gov.br/regimento-comum-etec/>.
- São Paulo (Estado). Centro Paula Souza. *Deliberação CEETEPS nº 20/15, de 16 de julho de 2015*. Dispõe sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/doc_apoio.php.
- São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Indicação nº 08, de 05 de julho de 2000. Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de Nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP*. http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/gepes/lecionar/indicacao_cee_8_2000.pdf.
- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Art-Med.
- Sacristán, J. G. (Org.). (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo* [recurso eletrônico]. Penso.

CAPÍTULO 6

Gestión escolar en tiempos de pandemia: posibles caminos³¹

Gestão escolar em tempos pandêmicos: possíveis caminhos³²

Izabela Dellangelica Carvalho de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7826-3714>
izabeladellangelica@gmail.com

Mônica Piccione Gomes Rios (orientadora da dissertação)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8029-6395>
monica.rios@puc-campinas.edu.br

³¹ Derivada de la tesis titulada, *Calidad de la enseñanza de las escuelas de la red pública municipal de Campinas (SP): acciones del equipo de gestión escolar* para obtener la Maestría en el Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas. Sustentada: 24/02/2022.

³² Derivada da dissertação intitulada, *Qualidade do ensino de escolas da rede pública municipal de Campinas (SP): ações da equipe de gestão escolar* para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontificia Universidade Católica de Campinas. Defendida: 24/02/2022.

Resumen

Entre los años 2020 y 2021, hemos experimentado cambios en la configuración de la sociedad global, provocados por el virus de la enfermedad coronavirus (COVID-19), que tuvo sus primeros signos en Whuan en China, y se propagó rápidamente por todo el mundo. En este escenario, la educación brasileña enfrentó el desafío de cerrar las escuelas y continuar las clases a distancia, exigiendo acciones y estrategias rápidas del equipo de gestión escolar frente a las demandas y desafíos económicos y sociales que siguen latentes en la sociedad. Por lo tanto, la preocupación de este estudio es investigar las acciones tomadas por el equipo de gestión escolar frente a los problemas derivados de la COVID-19 en la garantía de la calidad de la educación. La metodología adoptada para este propósito permeó el abordaje cualitativo, incluyendo levantamiento bibliográfico, análisis de documentos y entrevista semiestructurada como un vicedirector, un asesor pedagógico y cinco maestros de 5º grado de dos escuelas públicas de la ciudad de Campinas (SP). El diálogo tejido con los participantes resultó en la construcción de ocho ejes de análisis, destacándose en el presente estudio el eje que discute los desafíos del equipo de gestión escolar, que destacó, sobre todo, la dificultad de los docentes y gestores en verificar la efectiva aprendizaje de los estudiantes.

Resumo

Entre os anos de 2020 e 2021, vivenciamos mudanças na configuração da sociedade global, ocasionada pelo vírus *Coronavirus Disease* (COVID-19), o qual teve seus primeiros indícios em Whuan na China, sendo espalhado rapidamente para todo o mundo. Neste cenário, a educação brasileira enfrentou o desafio do fechamento das escolas e continuidade das aulas, por meio do ensino remoto, exigindo da equipe de gestão escolar ações e estratégias em face dos desafios econômicos e sociais que permanecem latentes na sociedade. Inscreve-se, assim, a preocupação deste estudo em investigar as ações adotadas pela equipe de gestão escolar no enfrentamento dos problemas decorridos da COVID-19 na ga-

rantia da qualidade do ensino. A metodologia adotada para tanto, permeou a abordagem qualitativa, incluindo o levantamento bibliográfico, análise documental e entrevista semiestruturada com um vice-diretor, uma orientadora pedagógica e cinco professoras do 5o ano do ensino fundamental de duas escolas da rede pública do município de Campinas (SP). O diálogo tecido com os participantes resultou na construção de oito eixos de análise, sendo enfatizado no presente estudo o eixo que discute os desafios da equipe de gestão escolar, que evidenciou, sobretudo, a dificuldade e as superações dos docentes e gestores em revificar e acompanhar as aprendizagens efetivas dos alunos.

Introdução

O estudo em pauta deu-se em um contexto atípico, decorrido de uma pandemia global caracterizada pela pandemia da COVID-19. Sentimos, assim, a necessidade de incluir a discussão sobre os novos desafios na educação mundialmente impostos pela referida pandemia, principalmente no que tange as escolas públicas, tendo como âmago da investigação as ações da equipe de gestão escolar no enfrentamento dos desafios em prol da garantia da qualidade do ensino.

Peres (2020) aponta que a emergência do cenário pandêmico revelou problemas já existentes na sociedade brasileira, como a precariedade social, econômica e educacional. A autora destaca ainda, que além destes, o contexto da pandemia trouxe outros problemas, como “[...] as carências profissionais para a atuação em ambientes virtuais de aprendizagem” (Peres, 2020, p.21). É nítido que a COVID-19 afetou a sociedade em todos os âmbitos e esferas, tendo exigido uma rápida mudança na estrutura e organização social e educacional. Os profissionais da educação, que não estavam familiarizados com a tecnologia, tiveram que aprender a utilizá-la para que fosse possível dar continuidade às aulas, no contexto do ensino remoto.

Desse modo, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como recurso a ser incorporado nos processos de ensino e aprendizagem, constituiu alternativa para minimizar os impactos causados pelo fechamento das escolas. Entretanto, a solução se anunciou como

um problema em demasia, ao expor que a escola, especialmente da rede pública de ensino, não estava devidamente preparada para atuar com o ensino remoto, considerando, principalmente, a ausência de domínio dos professores em relação ao uso das TICs e a ausência de recursos de muitos alunos (Santana, 2020). Esse contexto fomentou a discussão de que o uso das TICs em tempos pandêmicos poderia acentuar as desigualdades sociais encontradas no ambiente escolar.

Salienta-se, ainda, que as mudanças causadas pela pandemia no início de 2020 repercutiram em todas as esferas sociais, de modo que afetaram as atividades laborais e a organização das pessoas. Na área educacional, as mudanças ocorreram de forma drástica, pois o ano letivo precisou ser interrompido devido à expansão e a propagação de um vírus até então desconhecido. Necessitou-se, em caráter de urgência, considerar alternativas para que o atendimento aos alunos desenvolvesse de forma não presencial. Em alguns municípios, as escolas entregaram materiais impressos aos alunos, outras buscaram através de plataformas digitais ministrarem as atividades e disponibilizar conteúdos, como a exemplo do Google (*Google Sala de Aula; Google Documentos; Google Planilhas; Google apresentações; Google Meet; Google Formulários; Hangouts*) (Almeida; Alves, 2020).

Diante de um cenário atípico decorrido da pandemia da COVID-19, o estudo incidiu acerca da reflexão dos desafios e as possibilidades para a construção de uma educação de qualidade concedendo voz a equipe de gestão escolar para expressar a realidade vivenciada no contexto da escola pública, evidenciando a importância de se discutir e problematizar a nova dinâmica de ensino e aprendizagem.

Marco de Referência

Nos tempos em que estamos vivendo, circunscrito pela imersão na terceira década do século XXI, ao discutir questões relacionadas a área da educação, não podemos desvincular da discussão da escola democrática e de uma gestão pautada em princípios democráticos, o que requer o envolvimento de todos os atores escolares nas tomadas de decisões de questões relacionadas à função social da escola. Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar a participação, a transparência e o

diálogo permanente entre a gestão, docentes e comunidade escolar em geral, em prol da melhoria da qualidade do ensino público. Buscamos em Arroyo, citado por Rios (2001), o entendimento da qualidade socio-cultural do ensino, sendo elucidado que:

Passa pela construção de um espaço público, de “reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças” e, mais especificamente na contemporaneidade, pela “renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais”, pela “resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento”, pelo “alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar. (Arroyo apud Rios, 2001, p.74-75, grifos do autor)

O sistema escolar como apontado por Arroyo (apud Rios, 2001) precisa considerar a escola como um espaço público, aberto a atender as exigências e superar os desafios que permeiam a educação, caminhando na contramão de estruturas excludentes, com vistas a constituir um lugar propício para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos e ofertar uma educação de qualidade. No Brasil, a qualidade da educação básica tem tido como indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, que encerra o fluxo escolar e os resultados dos alunos nas disciplinas de português e matemática em uma avaliação em larga escala aplicada, em nível nacional, para os alunos do 5o e 9o anos do ensino fundamental e alunos do 3o ano do ensino médio.

Ao enfatizar a qualidade, torna-se premente destacar o seu caráter polissêmico que “[...] comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (Oliveira & Araújo, 2005, p.7). Salvaguardando a polissemia do termo, é oportuno salientar que a “[...] construção da qualidade da educação e qualidade de ensino da escola pública no Brasil, entre outros aspectos, relaciona-se à construção de uma gestão democrática” (Rios, 2012, p.4), o que implica a participação ativa da comunidade escolar nos processos decisórios.

Decor-rentes desse entendimento, há a necessidade de a escola constituir-se como um espaço profícuo de participação a ser construído por meio da gestão democrática. Nessa direção, é essencial a articulação entre escola, família e comunidade em um emaranhado de interações, escolhas e decisões em prol de um objetivo comum. Tal articulação solicita o exercício de uma gestão democrática que conceda voz e assuma uma postura de escuta em um esforço contínuo para a geração de um clima em que predominem as relações dialógicas.

Em tempos pandêmicos cabe questionar as possibilidades de exercício da gestão democrática. Entre tantos desafios enfrentados pelos gestores e professores, sobretudo das escolas públicas, tempestivamente, afigurou-se mais um em face das exigências do ensino remoto, decorrentes da pandemia da COVID-19. Múltiplos esforços foram necessários para que caminhos pudessem ser encontrados, no coletivo, a fim de superar os novos desafios.

Desenho metodológico

A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa sem desprezar os dados quantificáveis. A escolha pela pesquisa qualitativa prospectou captar as percepções da equipe de gestão escolar sobre os desafios enfrentados e os possíveis caminhos encontrados para a sua superação em tempos pandêmicos.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (Chizzoti, 2003, p. 221)

Inicialmente, realizou-se o levantamento bibliográfico, a fim de verificar artigos produzidos acerca da temática em questão. A busca dos estudos se deu pelo repositório da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), empregando a ferramenta busca avançada que ensejou encontrar estudos relacionados aos descritores: COVID-19, educação e

gestão escolar. Os filtros se pautaram em pesquisas que estivessem articulação entre os descritores, fossem do Brasil, na língua portuguesa, relacionadas à educação básica, circunscritas no estado de São Paulo. Foram selecionados, dois estudos.

O primeiro estudo selecionado, foi da Ana Elisa Queiroz Assis (2021, p. 1), cujo objetivo foi “problematizar discursos proferidos por professores e estudantes no âmbito dos órgãos de gestão democrática educacionais públicos, enfatizando aspectos excludentes que tendem a destacar perspectivas de inovação, proatividade e/ou sucesso”. O segundo estudo, da Bernardete Gatti (2020), este artigo enfatiza os aspectos da gestão escolar, não somente da gestão da educação básica, discutindo questões relacionadas aos eventos da pandemia e seus impactos na educação e no processo de aprendizagem de crianças, jovens e adolescentes.

Decorrendo de preocupações semelhantes apontadas nas pesquisas de Assis (2021) e Gatti (2020), que circunscreveram preferivelmente pela qualidade do ensino, a pesquisa em questão seguiu para uma investigação mais aprofundada, contando com a pesquisa empírica.

As técnicas de produção de material empírico foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. O lócus da pesquisa foram duas escolas da rede pública do município de Campinas (SP) que apresentavam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a melhorar. Os participantes da pesquisa foram um vice-diretor, uma orientadora pedagógica e cinco professoras do 5o ano de ensino fundamental das escolas pesquisadas. Em função do momento vivenciado por ocorrência da pandemia da COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, considerando as disponibilidades dos participantes da pesquisa.

O diálogo tecido com os participantes resultou na construção de oito eixos de análise, sendo enfatizado no presente estudo o eixo que discute os desafios da equipe de gestão escolar, que evidenciou, sobretudo, as dificuldades e os caminhos encontrados para superação pela equipe de gestão escolar e professores, com vistas a verificar e acompanhar as aprendizagens efetivas dos alunos.

A fim de preservar as identidades da escola e dos participantes da pesquisa, as escolas estão identificadas por Escola 1 - E1 e Escola 2

- E2. E os participantes da pesquisa estão assim identificados: vice-diretora da E1 - VDE1; professor 1 da escola 1 - P1E1; professor 2 da escola 1 - P2E1; professor 3 da escola 1 - P3E1; e orientadora pedagógica da E2 - OPE2; professor 1 da escola 2 - P1E2; professor 2 da escola 2 - P2E2.

Desafios e superações da equipe de gestão escolar em tempos pandêmicos

Ao considerar os desafios e as superações vivenciadas pelas escolas pesquisadas, cabe discorrer sobre as atribuições da gestão escolar, a qual se alinha à dimensão pedagógica e administrativa, que esteve realçada pelos participantes da equipe de gestão em suas respostas. O vice-diretor da escola 1, por exemplo, evidenciou que há em seu trabalho o exercício administrativo e pedagógico, mas nos convidou a refletir que em sua função predomina o caráter administrativo, apontando que um dos atributos da equipe de gestão, especificamente, do diretor e do vice-diretor é:

[...] abrir ou fechar a unidade. Nós somos quatro na gestão, então tem dias que um abre e o outro fecha, então meu papel é esse... observar toda a infraestrutura predial se ela está em pleno funcionamento, então desde o recebimento dos alunos, se os portões estão funcionando, cadeados, se tem o guarda, os corrimões, se tem água, se tem luz, se o espaço está adequado, se teve ruptura no mobiliário, se o banheiro está funcionando, então toda essa parte de infraestrutura predial. (VDE1).

A fala do vice-diretor evidencia “[...] a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros” (Lück, 2009, p.107). Ressalta-se que o pedagógico não está desvinculado do trabalho do diretor, sendo apontado pelo vice-diretor da escola 1 os aspectos pedagógicos presentes nas ações que exerce na escola.

Nossa equipe tem uma atribuição de fazer o trabalho administrativo dentro da sala da gestão e fazer o trabalho pedagógico fora, a maior parte fora, fora porque nós todos os dias olhamos essa entrada, a gente acompanha a entrada dos alunos, acompanha o café, toda a movimentação dos alunos, acompanhamos eles até a entrada na sala de aula. [...] No geral, a gente tem horários do dia que a gente fica observando como foi o pedagógico, inclusive era uma das nossas atribuições, participar, a gente faz isso enquanto equipe, acompanhar os intervalos, todo dia um de nós estamos acompanhando. (VDE1).

A OP da escola 2 expressa que o trabalho da equipe de gestão escolar, circunscrita pela direção, vice-diretores e orientadora pedagógica, atua nas dimensões pedagógicas e administrativas.

Essas três pessoas são quem organiza toda a vida escolar, desde a entrada dos alunos, a organização da entrada, material, trabalho, reforma da escola, porque aqui na prefeitura tem o ponto escola – o dinheiro é empregado direto na escola – então o dinheiro vem direto na escola e esse dinheiro tem que ser gerido pelo conselho e a escola como um todo e é a partir da gestão. Então, nós organizamos tudo, a gente faz o conselho, vê onde são as demandas que precisam e isso enquanto equipe gestora que é sempre junto. (OPE2)

Desse modo, nota-se a partir do discurso do VDE1 e da OPE2 que houve mudanças no que diz respeito as atribuições da gestão escolar, pois se tem presente a dimensão pedagógica e administrativa. Conforme aponta Lück (2009), durante o período conservador, o trabalho do gestor pautava-se somente em administrar os recursos materiais, financeiros físicos e humanos. Lima, Prado e Shimamoto (2011) compartilham da mesma perspectiva de Lück (2009), ao considerarem que a administração escolar antes limitava a função do diretor às questões gerenciais, apontando que nesse modelo se percebia um “[...] distanciamento com o modelo democrático e, concernente às práticas descentralizadoras” (Lima; Prado & Shimamoto, 2011, p.7).

Os desafios transpostos na área da educação e que chegam às escolas são os mais variados, incluindo desde a estruturação familiar dos alunos até os processos de ensino e aprendizagem, conduzido tão somente pelo professor, perpassando pela organização e funcionamento da escola e

dos atuantes nesse contexto educacional. O vice-diretor da escola 1 e a orientadora pedagógica da escola 2 apontam os maiores desafios que eles encontram em tempos pandêmicos em seu trabalho e ações efetivadas para a superação, o que implica a possibilidade de reflexão sobre possíveis caminhos.

Em meio a pandemia, evento no qual não estávamos preparados para enfrentar, muitas coisas precisaram ser mudadas, como a forma de se comunicar com o outro mantendo a distância, exigindo que a sociedade aprendesse e introduzisse a tecnologia no seu convívio social, no ambiente de trabalho e familiar. No caso da área da educação, as iniciativas e elaborações de políticas educacionais concebidas para que as aulas não fossem interrompidas mediante o distanciamento social no período pandêmico, receberam respaldo legal do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Da mesma forma, elaboraram-se consensos entre estados e municípios, por intermédio do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e suas respectivas regionais, desenvolvendo em conjunto orientações que pudessem respaldar a adaptação dos currículos e o período emergente do calendário escolar (Gatti, 2020). A prefeitura de Campinas (SP) tomou iniciativas rápidas, em 2019, quando começou a noticiar a possibilidade de uma pandemia, dando início a implantação de plataformas digitais, além da elaboração de um documento orientador das ações em tempos de pandemia. A P1E1 complementa que,

[...] Esse documento, se eu não me engano, eu já o procurei on-line e não achei, eu entendo que ele foi enviado direto para os nossos orientadores e nesse documento, ele defende ações mitigadoras, só que eu acho que esse documento, uma opinião pessoal minha, que esse documento foi escrito quando ainda se pensava que ia ser uma coisa provisória [...], porque a prefeitura nunca lançou um outro documento, nunca houve um ajuste... e nesse negócio de ações mitigadoras, nós estamos nessas ações mitigadoras até agora. (P1E1)

O documento a que se refere a P1E1, é o “Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares”,

elaborados por coordenadores, orientadores pedagógicos, supervisores educacionais, incluindo a participação da Assessoria de Tecnologia Educacional, de Diretores Educacionais, Representantes Regionais e o Departamento Pedagógico da SME. Esse documento é orientado pela resolução nº 02, 26/03/2020- SME/FUMEC, que prevê ações mitigadoras - como apontado pela P1E1 - para fortalecer a interação entre professor e aluno nas plataformas digitais. Essa resolução:

Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica. (CAMPINAS, 2020)

Tais resoluções e decretos encontram-se presente na legislação municipal elaborada pela prefeitura de Campinas em consonância com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a legislação estadual que dão ênfase ao contexto de pandemia. Esses esforços desempenhados estiveram em consonância com o art. 205 da Constituição Federal (1988), ao explanar que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A pandemia desencadeou questionamentos e dúvidas acerca da efetivação dos direitos a educação, uma vez que, a ferramenta principal para a continuação das aulas circundou a tecnologia. Como, então, garantir que todos tivessem acesso às TICs ? Municípios e Estados disponibilizaram chips de internet para suprir tal necessidade. Contudo, cabe indagar se houve aparelho para todos os membros das famílias que frequentam a escola. Há famílias numerosas compostas por crianças e jovens, sendo necessário que todos estivessem conectados a um aparelho tecnológico para o uso escolar. Essa demanda foi atendida? Esses questionamentos exigiram da gestão escolar, enquanto mediadora da organização escolar, esforços na perspectiva de adotar estratégias e desencadear ações que promovessem um trabalho centrado no coletivo,

a fim de se estabelecer prioridades e efetivar soluções para assegurar a continuidade dos processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o diálogo com os participantes do estudo, o tema dos desafios frente a pandemia tornou-se pauta, sendo mencionado a baixa presença dos alunos nas aulas remotas como um dos desafios e a dificuldade em identificar as aprendizagens por meio deste ambiente virtual. As escolas pesquisadas tentaram, na medida do possível, amenizar alguns desses problemas, entre eles auxiliar no acesso a plataforma Google Class Room, a qual foi utilizada para as aulas. Desse modo, se os alunos “[...] tinham equipamento, um celular, e a prefeitura forneceu um chip e ele não conseguia fazer esse trâmite, ele vinha até a escola, nós demos plantão uma vez por semana, às quintas feiras e a gente ensinou a colocar esse chip, se cadastrar, colocar o e-mail institucional e acessar” (VDE1).

Houve pontos positivos transcorridos da pandemia, que foi a aproximação entre escola e família. Tanto o VDE1 como a OPE2 elenaram que durante a pandemia o contato com as famílias ajudou a suprir necessidades que antes eram fornecidas presencialmente pela escola, como a alimentação. As escolas da prefeitura do município de Campinas (SP) desenvolveram redes de proteção para auxiliarem e ajudarem as famílias em necessidades básicas,

[...] a gente conseguiu na pandemia, por conta da pandemia, um acesso muito grande a essas famílias, por exemplo, a gente tem uma rede de proteção na escola que arrecada alimento ou cestas básicas, pra gente distribuir para as famílias, essas que precisam. Então no ano passado quando começou a pandemia, a prefeitura não tinha decidido que ia entregar cesta básica, a gente já estava arrecadando cesta básica, porque a gente sabia que tinha criança que vinha pra escola só pra comer. (OPE2)

Desse modo, notamos que as escolas pesquisadas, em consonância com os atores escolar e a equipe de gestão escolar, trabalharam de forma coletiva, não desvinculando a família da escola, mesmo que em situações diferentes dos habituais. Libâneo (2001) pontua que a participação da comunidade possibilita o conhecimento, a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola, podendo influenciar na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Peres (2020) acentua as mudanças sociais que se correlacionam diretamente as novas tecnologias, ao crescimento econômico e as relações sociais que são dinamizadas e influenciadas por estes e outros fatores da globalização. Assim, torna-se desafiador atender às demandas da sociedade contemporânea, especialmente, em tempos de pandemia em que a organização e o funcionamento da escola estiveram sob outra perspectiva, ou seja, a não-presencialidade.

Nesse sentido, se uma boa gestão educacional é um elemento importante, a qualidade da educação oferecida na escola, especialmente na rede pública, precisa estar alinhada à transformação social do aluno. No entanto, antes mesmo da pandemia, as equipes de gestão escolar enfrentavam cotidianamente diversos problemas que exigiam uma boa articulação entre todos os envolvidos da comunidade escolar e, politicamente, de ações públicas focadas na superação das dificuldades presentes no ambiente escolar (Gatti, 2020).

Saviani e Galvão (2021) nos põe a refletir como a escola no contexto pandêmico com a interposição do distanciamento social pode ser inclusiva, capaz de possibilitar o “contato” dos alunos com o mundo e as diversas áreas do saber. O ensino remoto eleito como possibilidade única de dar continuidade ao trabalho da escola nos mostrou o quanto o acesso à educação que já era difícil ficou mais fragilizado.

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial. (Saviani & Galvão, 2021, p. 42)

Peres (2020) salienta que outra dificuldade enfrentada e vivenciada nas escolas, foi que os diretores precisaram administrar o despreparo das equipes para com o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais e se depararam com a ausência de recursos por parte dos alunos e suas famílias. Nessa direção, Lima e Tumbo (2021, p.146) destacam ações desencadeadas, que perspectivaram superação. Para além do ensino

nas plataformas online houve “[...] a distribuição de materiais de estudos impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio foram as principais estratégias adotadas e/ou anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de quarentena”. Mas há de se considerar outros fatores que tendem a afetar o andamento das aulas virtuais e das estratégias que é desenvolvida pela equipe de gestão em conjunto com os professores, conforme ilustra a fala de P1 da escola 1.

[...] dificuldade pra acessar o Google Sala de Aula e aí o que acontece, pra eles entrarem no Google, os problemas começam com coisas bestas, sabe? Pra eles acessarem o Google Sala de Aula, eles só podem acessar com o e-mail da prefeitura, com o e-mail que eles têm da escola, então desde ensinar eles que nós temos que apertar aquela letrinha, mudar de conta, adicionar uma conta.. [...] sem mentira, tudo isso demora quarenta minutos, pra você ensinar o aluno a acessar o aplicativo. Outro dia eu estava falando pra aluna o e-mail dela, eu falei: olha, seu e-mail é tal e arroba (@), ela escreveu a palavra arroba. Essas coisinhas assim vão tomando do seu tempo, vão demandando. Então mesmo com esse trabalho, o aumento da frequência foi mínimo. A prefeitura, desde o começo da pandemia, disponibilizou para as famílias chips, com cinco giga de internet, aí você vê que tem famílias que os pais não repassam esse chip pro filho... aí também entre outras condições, os aparelhos que não comportam, às vezes a família não tem o chip, não tem uma internet. Então é esse o atual cenário da nossa escola. (P1E1)

A fala de P1 da escola 1 converge com a fala da vice-diretora da escola 1, a fim de viabilizar a participação nas aulas remotas. A vice-diretora apontou que ao aluno que dispunha de equipamento, como celular “[...] a prefeitura forneceu um chip e se ele não conseguia fazer esse trâmite, ele vinha até a escola, nós demos plantão uma vez por semana, às quintas feiras e a gente ensinou a colocar esse chip, se cadastrar, colocar o e-mail institucional e acessar” (VDE1). Outro ponto, elencado por ambas as escolas é que, durante a pandemia, foi mantido contato com as famílias, a fim de ajudar a suprir necessidades que antes eram fornecidas presencialmente pela escola, como a alimentação. Ressalta-se essa ação como sendo um diferencial fundamental, considerando que muitas crianças têm como única refeição garantida aquela que é fornecida na escola.

A pandemia, contudo, como já apresentado, acumulou desafios, mas apresentou novas possibilidades de atuação, de relações colaborativas e de aprendizado que serão acompanhados até o momento de retorno presencial. “Estimaram os professores que haja maior valorização da convivência física, das relações humanas e do trabalho presencial do professor, por parte da comunidade escolar e sociedade como um todo, no retorno às aulas nas instituições de ensino” (Cipriani; Moreira; Carius, 2021, p.19). Nesse caso específico da tentativa de realizar um trabalho coletivo para um ambiente de trabalho mais harmônico. É fato que o trabalho coletivo torna-se imprescindível para o exercício da gestão democrática.

Agora na pandemia, a gente está obrigado a trabalhar no coletivo, não tem como a gente trabalhar no individual, porque a gente está aprendendo junto a viver esse ensino remoto, agora esse ensino híbrido, a gente está aprendendo no fazer e ele demanda um trabalho em equipe, um trabalho coletivo, não dá para você pegar sua turminha no remoto e fazer aquilo que você quer separado dos demais, separado do grupo, do bloco que a gente trabalha separado, do grupo do ciclo, a gente tem que ter um entendimento do que é esse trabalho da escola como um todo e é onde a gente acabou batendo de frente nessas dificuldades. (P1E2)

A fala expressa acima demonstra que mesmo em tempos adversos a exemplo do experienciado em decorrência da pandemia da Covid-19, há aprendizados e vivências a serem compartilhadas e problematizadas na direção de superação de desafios que se materializaram. Tal superação, no entanto, deu-se em um cenário de certezas e incertezas que acentuaram os desafios que já estavam postos no cotidiano escolar das escolas pesquisadas. “A necessidade de se reinventar, de ressignificar práticas e o incentivo à criatividade foram reforçados no cotidiano educacional, em tempos de pandemia” (Cipriani; Moreira & Carius, 2021, p.9). Mesmo ocasionando sobrecarga para os professores em relação às novas práticas, como foi apresentado, a P3 da escola 1 volta seu depoimento ao cuidado e busca contínua aos alunos, citando que

Os maiores desafios, falando da pandemia nesse momento, é o acesso do aluno, porque ofereceram o chip, mas devido aos aparelhos que eles têm que é defasado, acontece de: “a professora a câmera não funciona, o meu celular é velhinho, não tem memória, não posso baixar esse aplicativo”, esse tipo de situação que pega agora no momento. Nós fizemos uma busca ativa, então no meu caso, eu tenho 32 alunos, mas só 3 que não tenho acesso, é bem pouco, o restante eu tenho acesso. O ano passado isso era bem diferente. (P3E1).

Apesar de todo esforço evidenciado pelos relatos dos participantes da pesquisa, o cenário de pandemia e isolamento social acentuam os desafios, a considerar, sobretudo, o ensino remoto. Este contexto, no Brasil, um país cujo quadro social é marcado por desigualdades estruturais, complexificou assegurar o direito à educação de qualidade a todos os alunos e a participação efetiva nas aulas virtuais, sendo apontado pela P1E2 que:

[...] no geral a gente não consegue controlar aquilo que a criança faz, com aquilo que a família faz por ela, muitas famílias entende assim: “ah, tem que fazer o google sala de aula, então vamos responder para acertar e a gente não quer que a criança acerte tudo, a gente quer que a criança faça e mostra para a gente onde estão as dificuldades para gente intervir em cima dessas dificuldades, mas como eles estão no contexto

familiar, na casa, fica difícil a gente ter esse controle, então fica difícil avaliar de fato a aprendizagem da criança. (P1E2).

O depoimento de P1 da escola 2 reflete um dos maiores desafios que se apreçoaram nos tempos pandêmicos em que sobressaiu o ensino remoto, que se refere à avaliação da aprendizagem escolar. Nesse quesito, as escolas necessitaram encontrar caminhos para acompanhar os alunos, de modo a realizar intervenções em processo para garantir as aprendizagens.

Conceder voz aos participantes da pesquisa possibilitou constatar que a gestão precisa se apresentar de forma conjunta, com toda a equipe de gestão e professores envolvidos e comprometidos com o planejamento de ações que visem a superação de desafios, ainda que o cenário se configure como adverso, como a exemplo do que fora vivenciado e experienciado em decorrência na pandemia da Covid-19.

O contexto pandêmico que implicou o ensino remoto acentuou os desafios que estão postos na educação brasileira e ampliou a visibilidade que circunda as desigualdades sociais. Evidencia-se, portanto, que perante a realidade imposta, o gestor precisa estar preparado para conseguir administrar os muitos e complexos desafios presentes e encontrar possíveis caminhos, no coletivo, para a superação, em prol das aprendizagens. A assunção desse compromisso está atrelada ao estilo de gestão que, sendo democrática, precisa encontrar mecanismos de participação e, ainda que não seja uma tarefa fácil em tempos pandêmicos e pós pandêmicos, é imprescindível na direção da construção de uma educação de qualidade para todos.

Conclusão

O objetivo deste estudo esteve delineado em investigar as ações adotadas pela equipe de gestão escolar no enfrentamento dos problemas decorridos da COVID-19 na garantia da qualidade do ensino, considerando a realidade que se instaurou no ano de 2020 e 2021. A partir da análise das respostas obtidas nas entrevistas foi possível correlacionar as ações desencadeadas pelas escolas pesquisadas, em face dos desafios enfrentados.

É fato que a assimilação da política educacional em tempos de pandemia é representação do contexto social e sua ampla relação com a educação, por isso, os desafios não acabam, pelo contrário, sempre se mostram mais complexos. Assim, as reflexões apresentadas no estudo também são meandros da sociedade, que influenciam profundamente a escola e o trabalho dos profissionais de educação. A pandemia intensificou desafios que já eram presentes no contexto educacional e somou novos desafios a serem enfrentados pelos gestores escolares e pelos professores.

A equipe de gestão das escolas pesquisadas demonstrou desempenhar esforços para inserir o coletivo nas tomadas de decisões e atuar na direção da efetivação da gestão democrática. No entanto, tal efetivação, de acordo com as participantes da pesquisa ainda constitui desafio. Contudo, a despeito dos desafios expressos, em ambas as escolas

pesquisadas há a predominância da gestão democrática evidenciada por meio das de ações que se dão no coletivo, entre outros movimentos que se dão nas escolas que promovem a participação.

É importante considerar que ao propor uma pesquisa, espera-se que a mesma possa contribuir para o desenvolvimento de estudos futuros. Ousamos dirigir nosso olhar para a atuação dos gestores, estes que estiveram à frente do planejamento e da organização da educação em um momento tão adverso. A pandemia foi responsável por muitas transformações sociais, econômicas, culturais e, principalmente, afetou o contexto escolar, exigindo da equipe de gestão escolar estratégias rápidas para que mesmo com o distanciamento social fosse mantida a qualidade da educação. Ousamos afirmar que, em tempos pandêmicos, lições foram aprendidas e sempre haverá novas lições a serem aprendidas por quem está na e pela educação.

Referências

- Almeida, B. O. & Alves, L. R. G. (2020). Letramento digital em tempos de covid-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates em Educação*, Maceió, 1-18. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view10282/pdf>
- Assis, A. E. S. Q. (2021). Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão. *Educação em Revista*, 01-10. <https://www.scielo.br/j/edur/a/ymhskLWxTXmGyvtvVLWwVwz/>
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Campinas, Prefeitura Municipal de. (2020). *Legislação Municipal sobre o novo coronavírus Covid-19*. <https://covid-19.campinas.sp.gov.br/legislacao/municipal>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, 221-236. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais

- pós-pandemia. *Estudos Avançados, São Paulo*, 29-41. <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>
- Libâneo, J. C. (Org.). (2001). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez.
- Lima, A. B; Prado, J. C., & Shimamoto, S. V. de M. (2011). Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. *Simpósio brasileiro de política e administração da educação*, p. 1-13. <https://anpae.org.br/simposio2011/cedrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.
- Peres, M. R. (2020). Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional*, 20-31. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089>
- Rios, M. P. G. (2012). Desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental. *III Congresso de Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza. Espanha. https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MonicaPiccioneGomesRios_intGT8.pdf
- Rios, T. A. (2001). *Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. Cortez.
- Santana, C. (2020). Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. *Debates em Educação*, Macaíó, 42-62. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308/pdf>

CAPÍTULO 7

**Gestión escolar en tiempos de pandemia del covid-19:
experiencias en pleno secundario en Pernambuco³³**

**Gestão escolar em tempo de pandemia da covid-19:
experiências no ensino médio integral de Pernambuco³⁴**

Maria Cláudia Ferreira De Andrade
Pontifícia Universidad Católica de Campinas
<https://orcid.org/0000-0002-7941-9917>
mariaclaudiapsicopedagoga@gmail.com

Mônica Piccione Gomes Rios (orientadora de dissertação)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
<https://orcid.org/0000-0002-8029-6395>
monica.rios@puc-campinas.edu.br

³³ Derivada de la disertación titulada, *Calidad de la Enseñanza Media Integral en Pernambuco: percepciones de directores y profesores escolares* para obtener el título de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas. Sustentada: 24/02/2022.

³⁴ Derivada da dissertação intitulada, *Qualidade do Ensino Médio Integral de Pernambuco: percepções de gestores escolares e professores* para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Defendida: 24/02/2022.

RESUMEN

Los desafíos de la gestión escolar que se enfrentan en el día a día de las escuelas públicas se han intensificado en tiempos de pandemia. Este artículo tiene como objetivo analizar las acciones del equipo de gestión escolar de las escuelas secundarias integrales de Pernambuco, durante la pandemia de COVID-19. En un enfoque de investigación cualitativa, se realizó una entrevista semiestructurada con miembros del equipo directivo de la escuela. La investigación fue realizada en cuatro escuelas públicas de enseñanza secundaria integral de Pernambuco. Se constató que la diversificación de formas de clases asincrónicas y sincrónicas, vía correo, vía TV, vía radio, constituyó una iniciativa fundamental a favor de garantizar el derecho a la educación. Se concluye que las diferentes escuelas enfrentan dilemas convergentes, pero fueron las acciones diferenciadas las que permitieron la realización de los aprendizajes.

Resumo

Os desafios da gestão escolar enfrentados no cotidiano das escolas públicas foram intensificados em tempos pandêmicos. Este artigo tem como objetivo analisar as ações da equipe de gestão escolar de escolas do ensino médio integral de Pernambuco, no período da pandemia da COVID-19. Em uma abordagem de pesquisa qualitativa, realizou-se entrevista semiestruturada com integrantes da equipe de gestão escolar. A pesquisa foi realizada em quatro escolas estaduais de Ensino Médio integral de Pernambuco. Constatou-se que a diversificação das formas de aulas assíncronas, síncronas, via correio, via TV, via rádio, constituiu iniciativa fundamental em favor da garantia do direito à educação. Conclui-se que as diferentes escolas enfrentam dilemas convergentes, mas foram as ações diferenciadas que permitiram a efetivação das aprendizagens.

Introdução

Os anos de 2020 e 2021, devido à pandemia da COVID-19, constituíram um marco para a educação, não só no Brasil, mas no mundo. O cenário, antes inusitado, apresentou diversos desafios para professores e gestores escolares, ainda não vivenciados, o que implicou ações desencadeadas na urgência, entre certezas e inúmeras incertezas.

Como medidas para o enfrentamento da referida pandemia, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020), que estabeleceu normas excepcionais para o funcionamento do ano letivo da educação básica e superior. Desde então, as escolas brasileiras vivenciaram um cenário de desafios tanto para a gestão escolar quanto para professores e alunos. O relatório da UNICEF (2021), já havia sinalizado o percentual de alunos e alunas fora da escola no Brasil no período de 2016 a 2019. Com o advento da Pandemia da Covid-19, a situação só veio a piorar para as crianças e jovens no Brasil.

Nesse cenário desafiador, especificamente entre os anos de 2020 e 2021, de demandas diversas nas escolas para cumprimento dos dias letivos, a gestão escolar necessitou assumir atribuições a mais, pois foi necessário desencadear ações emergenciais, a fim de assegurar a aprendizagem dos alunos. Uma das ações mais recorrentes, em função da adoção do ensino remoto, foi a ampliação do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Em Pernambuco, não foi diferente, a gestão escolar das escolas de ensino médio integral enfrentou os desafios de garantir a continuidade do tempo integral e a efetivação das aprendizagens, salvaguardando realidades bastantes diferentes, oriundas, sobretudo, das desigualdades sociais. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo central analisar as ações da equipe de gestão escolar de escolas do ensino médio integral de Pernambuco no período da pandemia da COVID-19.

Ponto de referência

Ensino médio e qualidade da educação

O Ensino Médio, no Brasil, desde as últimas décadas, vêm sendo o foco das políticas públicas, sobretudo em função do baixo rendimento nas avaliações externas e problemas com elevados índices de repetência e abandono escolar. Em Pernambuco, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) foi criado no ano 2000 e foram aplicados testes de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, assim como no 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio das redes estadual e municipais.

No ano de 2008, o Saepe foi reorganizado com uma nova gestão política, junto com o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP/PE) (PERNAMBUCO, 2007). Com o advento do PMGP-PE, a principal demanda colocada às escolas foi a necessidade de reformar a sua estrutura gestonária, devendo, dessa forma, incorporar práticas sintonizadas com a política própria de avaliação, com as de responsabilização e as de premiação dos profissionais envolvidos. Tais determinações se constituíram referências basilares para as rotinas da escola de ensino médio, incluindo ajustes na função exercida pelo diretor escolar, assim como incremento nas atribuições assumidas pelos docentes.

Com a efetivação do Saepe, a política adotada pela gestão para impulsionar a melhoria do desempenho dos alunos da rede estadual de educação foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe). O Idepe está instituído como indicador sintético de qualidade da educação pública estadual, sendo com base nesse indicador que o poder público tem dimensionado a evolução dos resultados educacionais obtidos por cada escola, ano a ano. Constatamos, assim, que no contexto de criação e implementação das avaliações em larga escala, tem sobressaído a gestão por resultados, tendo como foco a melhoria do desempenho escolar. Tal política tem constituído eixo central dos projetos e programas voltados especialmente ao

Ensino Médio, no referido estado. Cabe questionarmos, nesse contexto, qual conceito de qualidade tem prevalecido. Salvaguardando a polissemia do termo, cabe salientar que:

a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (Dourado & Oliveira, 2009, p. 205).

Em Pernambuco, a educação integral foi inserida no segundo mandato do Governo de Jarbas Vasconcelos (2003-2006). Foi a primeira experiência de educação integral para o Ensino Médio. Cabe destacar que, decorrente de regulamentação expedida pelo governo Eduardo Campos, em 2017, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e, professores na escola busca resguardar condições objetivas para a implementação de vivências pedagógicas que explicitem alterações significativas no que concerne ao ideário de uma educação multidimensional anunciados pela própria norma que institui esta política em Pernambuco, e, em decorrência, confere uma dinâmica diferenciada de gestão escolar.

Os anos de 2020 e 2021, especialmente, imprimiram aos gestores escolares que atuam na escolas de ensino médio integral do referido estado, uma nova dinâmica com o propósito de garantir as aprendizagens dos alunos em tempo de ensino remoto e, sobretudo, garantir a oferta de um ensino de qualidade.

Disenho metodológico

A pesquisa qualitativa foi a abordagem predominante e a técnica de produção de material empírico utilizada foi a entrevista semiestruturada. O lócus da pesquisa contou com quatro escolas estaduais do Ensino Médio integral, tendo como critério da escolha a participação das escolas em todas as edições das avaliações externas do Sistema de Avaliação de Pernambuco (Saepe) e com resultados crescentes do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe), sendo localizadas nas quatro mesorregiões administrativas de Pernambuco, assim distribuídas: duas na microrregião metropolitana do Recife; uma na mesorregião do Agreste Pernambucano; e uma na mesorregião do Sertão do São Francisco. Os participantes da pesquisa foram os integrantes da equipe de gestão escolar integrada pelo gestor escolar e pelo coordenador pedagógico, a fim de se salvaguardar o anonimato, as escolas e os participantes da pesquisa foram assim identificados: Escola primavera, Gestor 1 e Coordenador Pedagógico 1; Escola Verão, Gestor 2 e Coordenador Pedagógico 2; Escola Outono, Gestor 3 e Coordenador Pedagógico 3; Escola Inverno, Gestor 4 e Coordenadora Pedagógica 4. E assim representados, respectivamente, como: G1 e CP1, G2 e CP2, G3 e CP3, G4 e CP4.

Para a análise dos dados empíricos optamos pela análise do conteúdo (Bardin, 1977). Tivemos como pressuposto compreender os dados coletados a partir do que foi registrado nas entrevistas e produzir inferências do que foi captado com os dados vivenciados oralmente nos discursos com os participantes da pesquisa. Organizamos as respostas dos participantes da pesquisa em um quadro com as respostas dos gestores escolares, contendo: as respostas na íntegra, a ideia central e a categoria de análise. De acordo com (Bardin, 1977, p. 9), “[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constantes aperfeiçoamentos, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. No processo de análise, houve o esforço de tecer o diálogo com os autores referenciados.

Interpretação de resultados

Ações desencadeadas no período da pandemia da COVID-19 Pela equipe de gestão escolar

As ações da equipe de gestão escolar das escolas pesquisadas contaram com o apoio da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC), a fim de garantir o direito à educação dos alunos do ensino médio de tempo integral, o que implicou importante diferencial e de acordo com os pes-

quisados, a despeito do isolamento, caminhos possíveis foram pensados e concretizados.

O gestor da escola Primavera, G1, aponta as contribuições significativas que a SEDUC realizou junto com as escolas.

A Secretaria esteve sempre próxima da gente, tanto orientando como criando PE programa online. Deu aula online aumentaram a internet da gente. Eles orientaram a gente como trabalhar. Professor fez capacitação. A gente da gestão foi orientado como trabalhar e registrar tudo que foi trabalhado e estavam sempre próximos da gente. para a gente estar buscando o aluno de volta para escola, orientando como chamar, que a gente telefonasse e mandasse telegrama, com tanto que os alunos voltassem para aula mesmo remoto. Eu acho que a gente teve a orientação necessária para que a coisa acontecesse. (G1).

O gestor da Escola Verão, G2, a despeito de considerar que houve muitas cobranças, reconheceu o apoio entre outras ações que favoreceram o ensino remoto.

Acho que a cobrança foi demais, e apoio...realmente, não vou dizer que faltou porque uma coisa nova e a dificuldade que nós tivemos também tiveram, e a princípio nós estávamos pensando em elaborar protocolos para minimizar o contágio não tem como acabar mais diminuir o contágio, então a primeira ação foi essa. Preparar o ambiente escolar para o retorno às aulas seguir os protocolos e tentar diminuir o contágio no ambiente escolar porque o aluno para chegar na escola ele passa pegar o ônibus, pegar o metrô. Eles passam por vários ambientes até chegar na escola, a contaminação não necessariamente vai acontecer na escola, mas todo esse trajeto que ele percorre. Agora acho que o estado de Pernambuco foi eficiente de que maneira, ele ofertou a internet de graça pelo aplicativo conecta I, ofertou as aulas pelo Educa PE, pelo Youtube e também pela televisão. Acho que o diferencial de Pernambuco foi essas 3 plataformas. Colocar a internet com as aulas pelo Googleclassroom colocar as aulas pelo Conecta I, pelo educa mais PE, e pela TV.

Os depoimentos de G1 e G2 revelam que múltiplas ações foram desencadeadas pela SEDUC, demonstrando o apoio e a agilidade para a efetivação de soluções rápidas, em face dos desafios elencados, de modo a garantir às aulas para a comunidade escolar. Remetemo-nos a Peres

(2020), ao apresentar as novas responsabilidades que, repentinamente, os gestores escolares tiveram que assumir na referida pandemia.

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias. (Peres, 2020, p. 24).

A autora corrobora com as falas que G1 e G2 expressaram ao que se refere aos desafios que enfrentaram no ambiente escolar de contrastes educacionais gritantes. Nesse contexto vivenciado e inusitado, contar com o apoio da SEDUC, ao certo, constitui um atenuante para os desafios que se afiguraram e/ou se intensificaram.

G3 da escola Outono apontou que

[...] a Secretaria sempre nos manda material, sempre trabalhando com decreto, com instruções normativas, por exemplo, não que nós não saibamos como lidar com a pandemia, mas a secretaria teve a preocupação de mandar tudo detalhadamente em relação as questões de biossegurança, de distanciamento, totem de álcool, tapetes sanitizantes. Muita coisa a Secretaria mandou para a gente já pronto ou então pediu que nós fizéssemos, desde um cartaz, um aviso, até adesivos, para que se mantivesse o distanciamento de um metro e meio no mínimo, rodízio também a gente faz, uma vez que nós temos quase 500 alunos e não teria condições desses 500 estarem aqui, então isso já é mais uma coisa interna. A Secretaria nos deu essa autonomia, por exemplo uma sala que caberia tranquilamente, uma sala padrão que cabe 45 ou 40 alunos foi reduzida a capacidade para 20, então nós estamos recebendo no máximo 180 a estudantes por dia. Então uma semana vem por ordem alfabética do A – J, por exemplo, na outra semana de J-Z, e assim a gente vai revezando o que chamamos de rodízio, justamente para todos serem contemplados, e a gente manter as normas de biossegurança, nesse caso específico em relação ao distanciamento social.

No relato do G3, retomamos mais uma vez Peres (2020, p.24) ao salientar que “o gestor precisará inovar-se, especialmente, diante de fenômenos tão complexos e concretos”. Tal inovação, no entanto, em face

do inusitado, necessitou do apoio e da orientação da SEDUC, seja no momento de ensino remoto para todos, seja no momento do retorno gradativo dos alunos para o ensino presencial, conferindo autonomia às escolas, conforme reconhecimento expresso por G3.

A fala de G4, da escola Inverno, foi mais focada nas ações desencadeadas na unidade escolar, o que evidencia que as realidades das escolas de ensino médio em tempo integral são muito diferentes. A realidade da escola Inverno que tem G4 na gestão guarda peculiaridades bem específicas. Trata-se de uma comunidade indígena e quilombola que não tinha acesso à internet, e nem dispunha de televisão. Em tempo de ensino remoto, de fato, esse desafio, em um primeiro momento pareceu intransponível. O depoimento de G4, contudo, revela a atuação da gestão escolar permeada por uma visão humanista e realista para a superação dos desafios, mostrando que é possível fazer a diferença, apesar do contexto adverso.

Nos primeiros dias quando surgiu a ideia do fechamento das escolas, quando a secretaria chegou, a gestão já tinha se reunido e já planejado algumas coisas. [...] Foram surgindo ideias e situações e observando alguns problemas algumas necessidades e a gente foi tentando montar esse quebra-cabeça no meio da pandemia. Então a gente organizava uma coisa e surgia necessidade de uma outra. A gente entregava o material que seria suficiente, mas não era. Foi necessário o programa de rádio, foram necessárias as visitas, combinar com os pais a entrega desse material. Muitas vezes os pais não queriam vir a rua, porque estavam com medo. Digo isso, porque tive experiência em fazer entrega nas aldeias indígenas e era proibido a entrada na aldeia. Eles proibiam, colocaram uma cerca ao redor da aldeia, a gente precisava entrar em contato com o cacique para pedir permissão para entrar. Assim foram surgindo várias situações. Então a secretaria junto também GRE, durante todo esse período eles fizeram muitas reuniões eles foram sugerindo ideias e situações e às vezes tínhamos planejado algo e quando a gente participava dessa reunião, a gente observava que podia colocar aquilo que colocava na reunião juntar com a nossa ideia e melhorar. (G4).

O depoimento do G4 deixa uma pausa para refletirmos, quando afirma que: “quando a SEDUC chegou, a gestão já tinha se reunido e planejado algumas coisas” (G4). Reiteramos que a Escola Inverno está localizada

no sertão do estado de Pernambuco. A fala de G4 revela a importância de se construir, no coletivo, ações para o enfrentamento dos desafios, sobretudo em tempos pandêmicos. Ainda que a fala de G4 expresse a iniciativa dos gestores e professores em pensar caminhos, as sugestões emanadas da SEDUC foram reconhecidas como possibilidade de agregar valor ao que havia sido pensado pela equipe da escola.

As ações desenvolvidas pela SEDUC bem como as orientações e sugestões, conforme expressas pelos gestores escolares participantes da pesquisa, tentaram mitigar os efeitos desse período pandêmico. Nesse contexto, destaca-se a busca ativa que foi orientada pela SEDUC e a ação foi executada pelas escolas com a participação da equipe gestora e dos professores. Para Novais e Mendonça (2021, p. 191), “Busca Ativa Escolar é uma estratégia para identificar os estudantes que por algum motivo não estão frequentando a escola, no caso do período pandêmico, não estão sendo alcançados pelo Ensino Remoto Emergencial”.

O depoimento da gestora escolar, G4, sinalizou a criação de uma rádio para atender à comunidade indígena, que não tinha televisão e computador com internet. Tais ações transformam obstáculos em possibilidades. As ações dessa escola resultaram no prêmio de melhor gestão escolar no ano de 2020. Para que essas iniciativas fossem efetivadas com êxito, houve apoio da SEDUC que caminhou junto com a escola pensando caminhos e possibilidades.

A coordenadora pedagógica da Escola Inverno, na sua fala, destacou a importância das ações humanizadoras, tendo em vista as fragilidades emocionais dos jovens alunos que a frequentam e mais uma vez acentuou a peculiaridade dessa escola.

Na verdade, várias ações citadas são de cunho pedagógico, tudo que a gente faz lá a gente é uma comunidade especial, requer de nós um trabalho também especial. Em Itacuruba, a gente não consegue naquela comunidade, naquela realidade, não consegue trabalhar só aprendizagem cognitiva, a gente não tem essa condição porque a vulnerabilidade emocional dos nossos alunos é muito grande. O suporte emocional que a gente dá, inclusive para as famílias é muito grande, sempre contamos com uma equipe humanizada[...]. (CP4).

Ainda, é possível extrair da fala de CP4 o cuidado e o carinho dispensados, o que reflete a sensibilização com a situação da comunidade escolar. O movimento de ida à casa dos alunos teve intenções para além das aprendizagens dos conteúdos. O coordenador pedagógico da escola Inverno, CP4, finalizou o seu depoimento mencionando as ações que fizeram a diferença para garantir o prêmio Gestão escolar na Pandemia no ano de 2020.

Começou com o horário definido [...] quando anunciou que pararia a gente já tinha horário definido. Às 7h30 os nossos alunos contavam com acolhida assim como eles encontram na escola, acolhida virtual, aulas nos seus momentos corretos atividade sendo desenvolvida. A gente viu no determinado momento do percurso que o aluno disse que está muito pesado muita atividade vamos diminuir. A gente refez um horário e a gente adequou aulas assíncronas e síncronas. A gente promoveu quinzenalmente, para os alunos que tinham conectividade, aulas de língua portuguesa e matemática e esses aulas eram administrados por nós da equipe gestora. A educadora pedagógica e a bibliotecária com língua portuguesa e o gestor com matemática. Promoviam uma série de live no Instagram com todas as disciplinas para todos os alunos da escola, com professores convidados, com professores da comunidade próxima, de faculdade próximas, daqui da cidade de Floresta e da cidade de Belém. Enfim foram várias atividades e ações que culminaram no ano proveitoso. Apesar de todos os desafios. (CP4).

As ações desencadeadas no âmbito de cada unidade escolar pesquisada revelam que, sem exceção, houve mobilização da equipe gestora e dos professores para a superação dos desafios enfrentados, a despeito do cenário adverso que estavam a vivenciar. As realidades expostas, sobretudo dos jovens alunos, podem ter afetado a qualidade da educação propalada. Contudo, as falas dos participantes da pesquisa possibilitaram a constatação do esforço dos gestores escolares e professores que, com o apoio da SEDUC não esmoreceram. As desigualdades, no período pandêmico ficaram mais evidenciadas. O enfrentamento dessas desigualdades é tratado no item que segue.

O enfrentamento das desigualdades no direito à educação no período da pandemia da COVID-19

As iniciativas para o enfrentamento no período pandêmico foram diversas, segundo a pesquisa relatada por Novais e Mendonça (2021), em que já evidenciava um cenário de alunos e alunas fora da escola nos anos que antecederam a pandemia da Covid-19.

A exclusão social é histórica no Brasil, a pandemia apenas agravou a vulnerabilidade social aumentando a desigualdade educacional que ora já estava bem acentuada nas escolas brasileiras. A condição de vulnerabilidade socioeconômica de muitas famílias e ausência de recursos digitais e tecnológicos podem levar a um aumento dos índices de abandono escolar, como aponta o guia Busca Ativa Escolar em crises e emergências. (Novais e Mendonça, 2021, p. 191).

Os dados aferidos pela UNICEF (2021) apontavam os principais grupos excluídos do direito à educação.

A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário-mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar. Então chegou a pandemia da Covid-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado (UNICEF, 2021, p.5).

Tais dados foram confirmados com os depoimentos dos participantes dessa pesquisa. Os desafios por eles enfrentados como falta de internet nas escolas, estruturas físicas inadequadas, professores sem nenhum ou pouco conhecimento dos recursos tecnológicos implicaram a qualidade da educação oferecida aos jovens do ensino médio integral e foram, também, fatores de exclusão, ainda que não tão somente. As secretarias

de educação tiveram que se reinventar para dar suporte às escolas. E os mais afetados foram os alunos que já se encontravam com dificuldades financeiras. Com a pandemia houve a intensificação da exclusão e da desigualdade. Nóvoa e Alvin (2021, p.9) apontam que: “Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na Internet.”

No cenário pandêmico, muitas ações de cunho pedagógico e administrativo foram desencadeadas. O ensino remoto, de acordo com as manifestações dos participantes da pesquisa, deu-se por meio de aulas assíncronas, síncronas, via correio, via TV, via rádio e, ainda, com atividades entregues nos lares dos alunos. Vale destacar, contudo, que o ensino remoto limita as relações interpessoais que se estabelecem no espaço da sala de aula presencial. As conversas tecidas entre os alunos com os professores e entre si são fundamentais para as aprendizagens cognitivas, emocionais e afetivas. A referida pandemia, pelo cenário que se afigurou, potencialmente afetou a todos.

Com os jovens do ensino médio integral das escolas pesquisadas não foi diferente. Jovens deixaram a escola para a inserção no mundo do trabalho sem um rito de passagem natural. Possivelmente fragilizados, necessitaram assumir, prematuramente, a tarefa de compor a renda familiar, quando não é o único a obter renda na família. Indagamos se essa situação de exclusão e evasão escolar poderia ter sido minimizada se tivesse havido contatos presenciais na escola com efetiva articulação e integração entre as escolas pesquisadas e as respectivas famílias. Tal indagação se justifica quando os coordenadores pedagógicos assim se manifestam sobre o diferencial das escolas de ensino médio integral de Pernambuco: “Eu acho que o diferencial da escola integral é que a gente tem um maior tempo com o aluno” (CP1). “[...] o vínculo tanto entre eles, quanto com os professores também. Esse é o grande diferencial. Acaba abrangendo essa formação do ser mesmo” (CP2). “[...], tem o professor mais tempo na escola. Isso deixa o professor e o estudante mais juntos, pois eles têm um tempo maior” (CP3). “Eu sou fã realmente da escola integral do ensino integral, é a gente sabe de todas as ques-

tões técnicas, do acréscimo de horas do acréscimo de disciplinas [...] (CP4). Contudo, nossa indagação considera as possíveis inviabilidades dessa realidade, em face do que se estava a vivenciar. Nessa direção, refletimos junto com Nóvoa e Alvim (2021), ao pontuarem que:

Em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade. (Nóvoa & Alvin, 2021, p. 6).

Nos depoimentos dos participantes da pesquisa ficou nítido que houve dificuldade de adaptação com o ensino remoto tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Aspectos como desinteresse, aulas sem dinamismo, pouca participação dos alunos, barulho em casa, aulas interrompidas em função da internet, entre outros, foram citados pelos entrevistados. O momento pandêmico gerou incertezas e sofrimento tanto na esfera profissional, como pessoal. Apesar do contexto experienciado, buscou-se fazer o melhor. Isto foi evidenciado nas falas dos entrevistados em geral.

A partir do segundo semestre de 2020, entre os meses de outubro e novembro, as escolas de educação básica, em nível nacional, foram, gradativamente, retornando para as aulas presenciais. No estado de Pernambuco esse processo se deu gradativamente, também, com aulas remotas e presenciais, sendo que apenas as turmas dos 3ºanos voltaram integralmente. Tal processo evidencia a complexidade do retorno presencial. Sobre isso, Peres (2020, p. 25) aponta que:

Essas propostas de retorno escolar envolvem diretamente a ação do gestor escolar por considerarem a: readequação do calendário escolar; possibilidade de retorno gradual e de trabalhar com uma porcentagem reduzida de alunos em sala de aula, quer seja em sistema de rodízio ou não; ausência de profissionais do grupo de risco; necessidade da organização de regras de distanciamento social; intensificação das ações dos protocolos de higiene e saúde exigidos pelos órgãos sanitários, visando minimizar possíveis riscos de contaminação e detecção precoce de sintomas da covid 19, dentre outras questões.

Na nossa pesquisa, em função do período que foram realizadas as entrevistas, não coletamos dados sobre o retorno às aulas presenciais no período pandêmico. As escolas de ensino médio integral funcionaram com aulas remotas para os professores que tinham laudo médico e para os alunos que os pais não se sentiram seguros em voltar para a sala de aula. Houve rodízio de turmas, com os 1ºos e 2ºanos, aulas com 50% da turma, para evitar aglomerações. As refeições eram feitas nas salas de aulas. Salientando-se que em Pernambuco os alunos não foram obrigados a voltar, todas as faltas dos alunos foram abonadas e justificadas.

As vozes dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa, constituem uma amostra da realidade vivenciada pela rede estadual de educação de Pernambuco, em específico, as escolas de ensino médio de tempo integral, demonstrando possibilidades de superação em tempos adversos.

Conclusões

No cenário de pandemia da Covid-19, em que as escolas necessitaram se reinventar para atender às demandas urgentes, com alunos e professores sem acesso a equipamentos tecnológicos e à internet, os desafios foram diversos na tentativa de oferecer aos jovens um ensino de qualidade.

Os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos, sobre o período da pandemia da Covid-19, apontaram desafios e consequentes ações que a Secretaria de Educação de Pernambuco e as escolas tiveram que realizar na direção de garantir um ensino de qualidade que se traduzisse pelas aprendizagens dos alunos. Os principais desafios que geraram ações específicas decorreram do ensino remoto que alterou a dinâmica de alunos e professores. A equipe de gestão escolar reconheceu as dificuldades para o uso das tecnologias para ministrar as aulas, tanto pelo desconhecimento das plataformas digitais, quanto pela ausência de computadores nos lares dos professores e alunos. Tal realidade vivenciada, sobretudo pelos alunos, resultou no abandono escolar, caracterizando a evasão escolar e implicando reprovação. A evasão escolar, no entanto, não se dá somente pela não adequação ao ensino remoto. Os participantes da pesquisa apontaram que muitos jovens se

evadiram da escola pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, a fim de compor a renda familiar. Ainda que a evasão escolar seja fato, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio, essa realidade severa, no período pandêmico, foi acentuada, o que desvelou com intensidade a desigualdade social que tem sido um marco não só no estado de Pernambuco, mas no país.

Na tentativa de superar os desafios elencados, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco desencadeou ações que possibilitou aos gestores escolares, aos coordenadores pedagógicos e aos professores, mesmo em um cenário inusitado, transpor desafios e realizar ações pedagógicas inovadoras. Todos os esforços foram empreendidos para atender os alunos no período mais agravado da pandemia.

Mesmo com todo o esforço evidenciado pelas ações realizadas pelos participantes da pesquisa, frente aos desafios impostos no período pandêmico, entendemos, a partir das falas dos pesquisados, que a qualidade do Ensino Médio em tempo integral, no referido estado, foi afetada, o que constitui novo desafio a ser enfrentado por quem atua nas unidades escolares e na Secretaria de Educação do estado de Pernambuco.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa Edições.
- Brasil. (2020). *Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. CN.
- Dourado, L.f. & Oliveira. (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cad. Cedes, Campinas*, 201-215, <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>
- Novais, E. Da S. P. & Mendonça, D.f. C. (2021). Fora da escola não pode! Busca ativa escolar na pandemia. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico*, 190-200. <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/download/36219/24090>
- Nóvoa, A & Alvim, Y. (2021). Os professores depois da pandemia. Dossiê/Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. *Revista Educação e Sociedade*, 236-249. <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>
- Pernambuco. (2007). Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação, 2007b. SEPLAG.
- Peres, M. R. (2020). Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional-CE-UFPE*, 20-31. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/>
- UNICEF. (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19*. CENPEC Educação. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusaoescolar-no-brasil.pdf>.

CAPÍTULO 8

La educación tecnológica en la producción de alimentos en huertos traspatio y su relación con el desarrollo humano³⁵

Educação tecnológica na produção de alimentos em hortas de quintal e sua relação com o desenvolvimento humano^{36, 37}

Braulio Alberto Enríquez Muñoz
Universidad Autónoma de Zacatecas, “Francisco García Salinas”
México
<https://orcid.org/0000-0002-7653-9817>
E-mail: baem@live.com.mx

Carla Beatriz Capetillo Medrano (asesora de tesis)
Universidad Autónoma de Zacatecas, “Francisco García Salinas”
México
<https://orcid.org/0000-0002-0810-8919>
E-mail: ccapetillo@uaz.edu.mx

³⁵ Derivada de la tesis titulada, *La educación tecnológica en la producción de alimentos en huertos traspatio y su relación con el desarrollo humano* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, orientación Desarrollo Humano y Cultura. Sustentada: 16/03/2022.

³⁶ Derivada da dissertação intitulada, *Educação tecnológica na produção de alimentos em quintais e sua relação com o desenvolvimento humano* para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional”, orientação Desenvolvimento Humano e Cultura. Suportado: 16/03/2022.

³⁷ Esta investigación tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Este trabajo de investigación es una producción del Cuerpo académico 150 “Comunicación, Cultura y Procesos Educativos”.

Resumen

Los huertos traspatios se han utilizado para mejorar las condiciones de vida como método de supervivencia. La educación tecnológica que se imparte en las Secundarias Técnicas fomenta la práctica de los huertos traspatio. En ella los estudiantes adquieren habilidades que les son útiles a lo largo de la vida, mejorando su entorno y ofreciéndoles la oportunidad de mejorar su calidad alimentaria. La seguridad alimentaria es un tema que se debate a nivel internacional. Actualmente la industria alimentaria produce alimentos con una dudosa cantidad y calidad de nutrientes. Esta investigación es de tipo cualitativa, tiene un alcance descriptivo y exploratorio. Se utilizó el método de investigación-acción, realizando una propuesta de intervención mediante un diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación, además, aplicando varias técnicas como cuestionarios, entrevistas y bitácora de trabajo. Dentro de los resultados que se obtuvieron se encontró que en los huertos traspatio se logra producir alimentos de calidad. La población que vive en zonas rurales en México aún frecuenta el uso del huerto traspatio. En dos metros cuadrados de cultivo se lograron cosechar zanahorias y cebollas de calidad y cantidad superiores a la de los campos. El desarrollo humano lo encontramos en el desarrollo de las capacidades humanas.

Resumo

Jardins de quintal têm sido usados para melhorar as condições de vida como método de sobrevivência. A educação tecnológica que é ministrada nas Escolas Técnicas de Ensino Médio incentiva a prática de hortas de quintal. Nela, os alunos adquirem habilidades que lhes são úteis ao longo da vida, melhorando seu ambiente e oferecendo-lhes a oportunidade de melhorar sua qualidade alimentar. A segurança alimentar é um tema que é debatido internacionalmente. Atualmente a indústria alimentícia produz alimentos, com quantidade e qualidade duvidosa de nutrientes. Esta pesquisa é qualitativa, tem um escopo descritivo e exploratório. Foi utilizado o método de pesquisa-ação, fazendo uma proposta de intervenção por meio de diagnóstico, planejamento, execução

e avaliação, além de aplicar diversas técnicas como questionários, entrevistas e diários de trabalho. Entre os resultados obtidos, constatou-se que nos quintais de quintal são produzidos alimentos de qualidade. A população que vive em áreas rurais no México ainda frequenta o uso da horta. Em dois metros quadrados de cultivo foram colhidas cenouras e cebolas de qualidade e quantidade superiores às dos campos. O desenvolvimento humano encontra-se no desenvolvimento das capacidades humanas.

Introducción

La alimentación ocupa un lugar capital en la vida del individuo, esto por la repercusión que tiene en su salud. Una alimentación “saludable” y “completa” brinda una mejor calidad de vida. Resulta necesario hacer la aclaración de estos dos términos, de su subjetividad, de su ambigüedad, su significado varía de contexto a contexto. En este sentido, la seguridad alimentaria mantiene una relación directa con el desarrollo humano.

La seguridad alimentaria en la actualidad es tema de debate nacional e internacional, tema donde la globalización y la tecnología han ampliado el mercado, pero ¿a qué precio? Han puesto en peligro la salud del individuo, tanto en ambientes rurales como urbanos. Existen grandes cadenas que se dedican a producir alimentos con muy pocos o nulos nutrientes benéficos para el ser humano, tales como: la comida rápida, los alimentos ultra procesados, transgénicos, congelados y embutidos. El alto contenido en sodio, azúcares simples, grasas saturadas e hidrogenadas (trans) hacen que estos alimentos sean dañinos y atenten contra la salud del individuo. Estas grandes cadenas se encargan de que sus productos se distribuyen a nivel mundial lo cual es preocupante y peligroso, aunque exitoso para ellas.

Esta globalización alimentaria está acorralando a la población económicamente vulnerable, a los pobres. El ingreso económico no alcanza a cubrir los altos costos de alimentos saludables. Existen múltiples factores por los que el individuo da preferencia al consumo de alimentos poco saludables, tales como el tiempo (para su preparación), la ac-

cesibilidad (tiendas o cadenas de distribución), el precio y determinada calidad (ficticia). El constante consumo de alimentos con las características antes mencionadas suele ocasionar problemas de salud a corto, mediano y largo plazo. Por lo tanto, se requiere encontrar alternativas que faciliten a los individuos a mejorar sus hábitos alimentarios. Para entender la problemática es necesario conocer las políticas públicas, los programas de la educación básica, las estrategias para disminuir la pobreza y el hambre que el gobierno ha intentado implementar.

Así pues, es prioridad incluir en el terreno de la educación el conocimiento sobre la producción y consumo de alimentos saludables. La educación permitirá al individuo obtener herramientas y capacidades que lo guiarán a lo largo de su vida, y tendrán repercusión en rubros como el social y emocional, igualmente, en la salud y seguridad.

Marco de referencia

La finalidad es conocer las técnicas y herramientas que han facilitado la producción de huertos traspatio. Es necesario analizar las diferentes formas de abordar y evaluar la seguridad alimentaria en México. Para Aguilar, Caamal, Barrio y Ortiz (2019) 2 de cada 10 hogares en México pueden clasificarse con seguridad alimentaria y 15 % presenta problemas para consumir alimentos saludables. Cada año el costo de la canasta básica aumenta, debido a la inflación y otros factores económicos del país, por lo que un gran porcentaje de la población tiene que ajustar sus ingresos a lo que pueda adquirir de la canasta básica.

Los objetivos del gobierno para disminuir la inseguridad alimentaria se han basado en la distribución de recursos económicos o en especie, tratando de aminorar la carga en los costos del hogar. La mayoría de los programas no han tenido la eficacia e impacto deseado. Un hecho lamentable es la poca participación ciudadana para mejorar su situación. Para la gestión de recursos se necesita de una población activa, sensible y consciente para aprovechar los programas sociales para la alimentación o producción de alimentos. Otro problema frecuente es el desvío de los recursos de apoyo gubernamental, ya que los presupuestos autorizados no llegan a los productores de forma general o equitativa.

Una posible solución para estos hechos es la creación de políticas públicas donde se determine un proceso de distribución real y legal para los encargados de la distribución; políticas públicas que vayan más allá del papel. Existen dos factores que determinan la efectividad de los programas, el primero es la entrega directa al beneficiario y el segundo es evitar la corrupción, de esta manera, se aseguraría de obtener resultados reales que permitan una alimentación suficiente y saludable para la población. Otro tema que requiere atención urgente son las negociaciones y tratados con los países del norte. Estos países parecen aprovechar la situación económica de otros países en desarrollo exigiendo una cierta cantidad y calidad de alimentos importados y exportados.

Para Bongaarts (1996) autosuficiencia alimentaria es una cuestión de cálculos basados en el índice calórico de cada persona, con base en esto se podría predecir la cantidad de alimento y área de producción con la finalidad de alimentar a la población mundial, sin embargo, es un cálculo demasiado arriesgado, porque no contempla los problemas económicos y organizativos de los países para resolver la situación alimentaria mundial, incluso si cada país produce granos básicos no se puede asegurar que se produzca la cantidad exacta de alimentos para la población, ya que depende de la situación del medio, cambio climático, lugares tropicales y muchos otros factores por los cuales pueden no ser lo que se requiera para el desarrollo humano.

En cambio, para Mariaca (2012); Gómez, García y Montes (2005) y López y Sandoval (2018) se deben de considerar las costumbres culturales de cada región o estado, la finalidad es conocer todos los aspectos relacionados con la alimentación de la población, los alimentos que pueden producir de acuerdo con su región geográfica, incluso aseguran que el gobierno debe proporcionar gestiones necesarias para hacerlo posible, cada zona geográfica puede producir sus propios alimentos, estos hablan sobre las culturas que aún conservan las técnicas de cultivo en los hogares (huertos traspatio). Coinciden que esta práctica se realiza desde la antigüedad, en la actualidad los huertos traspatio para la población con bajos recursos resulta una excelente opción, tristemente, la educación sobre esta práctica no se lleva a cabo, por lo que es necesario fomentar estas prácticas en las escuelas de niveles básicos, medio superior y superior con la finalidad que se practiquen por largo tiempo.

Por otro lado, Aguilar et al. (2019) explican que uno de los intentos de mejorar la situación alimentaria de México fue a través del programa (PESA), se trató de un intento fallido, y fue uno de los más costosos que se han aplicado; este programa tuvo una serie de problemas y deplorables gestiones por parte de los encargados, estos personajes no realizaban el seguimiento adecuado, lo que produjo un efecto en cadena, los productores que asignaron (beneficiarios) no continuaron con las indicaciones, aparte de ser personas que no requerían el apoyo, etc. Algo que las organizaciones FAO, FIDA, UNICEF, PMA y OMS (2018) propusieron desde 1990 fue erradicar el hambre mediante programas de producción de alimentos sustentables promoviendo los huertos traspatio y reproducción de animales domesticados para cubrir necesidades básicas de la población vulnerable.

En cambio, Casanueva et al. (2001) exponen que la nutrición de los mexicanos debe basarse en alimentos originarios de la región, basándose en las encuestas realizadas donde se da a conocer las características de alimentación antropométricas de la población mexicana. Con este conjunto de datos se podría realizar programas para la producción de alimentos, los cuales se basarán en las necesidades nutricionales de la población vulnerable. Sin embargo, la educación en nutrición, la educación en producción de alimentos y estrategias alternativas no son suficientes para lograr algún cambio.

Para Greenwood (2016) la investigación participativa en la educación debería ser incluida mediante prácticas que den a los estudiantes herramientas necesarias para obtener conocimientos, al mismo tiempo, realizar investigación y mejorar la práctica docente, la currícula, los programas escolares, los cuales se encuentran desfasados y fuera de la realidad de los estudiantes en México. Para Pieck (2005) las secundarias técnicas fueron creadas para que los estudiantes tuvieran un certificado para conseguir trabajo. En la actualidad se requiere de estudios de nivel medio superior por lo que las secundarias técnicas ahora solo aportan los conocimientos específicos para que los estudiantes tengan un negocio propio o puedan ser autosuficientes por si no consiguen llegar a estudiar en el nivel superior. Los estudiantes coinciden en que los docentes deben de estar actualizados y realizar sus investigaciones para mejorar su práctica docente a lo largo de toda su carrera.

Se puede relacionar el desarrollo humano con la educación siempre y cuando exista una vía para fomentar las capacidades básicas del ser humano; según Sen (1997), el desarrollo de estas capacidades es necesario para generar un cambio en la sociedad, esto permite la libertad de los seres humanos y mejorar su vida, sin embargo, la desigualdad (Sen, 2001) pobreza y economía (Sen, 2003) no son alcanzables para todos, las capacidades humanas se tienen que desarrollar para obtener la seguridad que va más allá de un bien material, de esta forma se relaciona la educación con el desarrollo humano, los huertos traspatio cumplen con las características indispensables para fomentar las capacidades de los estudiantes.

La producción de alimentos de momento es suficiente para la población, algunos autores como Del Ángel y Villagómez (2014) y Forero et al. (2016) tratan de observar la manera de cómo satisfacer las necesidades alimentarias de distintas partes del mundo, quienes han llegado a la conclusión de que los huertos traspatio son necesarios para la situación alimentaria actual y del futuro debido a su fácil adaptación y práctica, dado que en la actualidad los alimentos, en teoría, se adquieren de manera fácil y rápida, los alimentos se producen de muy baja calidad nutricional, son de fácil acceso por el costo que representan, el mercado es tan grande que ha alcanzado a satisfacer las necesidades en el hogar, por ejemplo, con las entregas a domicilio.

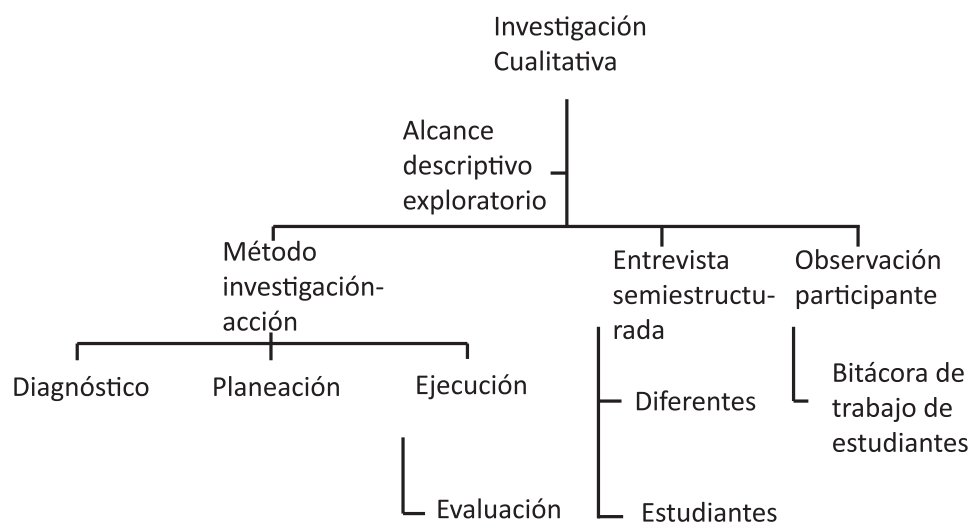
Para Bauman (2003) la facilidad de obtener cualquier cosa de manera rápida produce un costo muy alto, no solo a nivel económico, sino de salud emocional y alimentaria, desde esta perspectiva es importante comenzar a realizar prácticas que ayuden a reducir la sencillez para obtener las cosas, encontrar un punto medio; así pues, en esta lógica, los huertos traspatio representan una práctica que fomenta obtener las cosas a su tiempo, fruto de determinado esfuerzo y dedicación, e igualmente con las capacidades económicas de los individuos.

Diseño metodológico

El proceso metodológico que se realizó en esta intervención con los estudiantes de la Secundaria Técnica 31 “Luis Enrique Erro” se muestra en la figura 5. La investigación fue de enfoque cualitativo. De alcance

exploratorio y descriptivo. El desarrollo de la intervención comenzó con un diagnóstico, seguida de una planeación, posteriormente se presenta una fase de ejecución y como parte final, se realiza la evaluación. Además, se elaboró una entrevista con un experto en el tema. Todo lo anterior, permitió relacionar la práctica de huertos traspatio con el desarrollo humano.

Figura 1.
Marco metodológico.



Nota: Elaboración propia.

El método utilizado fue la investigación-acción que pertenece a un tipo de investigación aplicada, destinada a encontrar soluciones a problemas que tenga un grupo, una comunidad, una organización, etc. (Zapata y Rondán, 2016). Los propios afectados del fenómeno en cuestión participan en el desarrollo del estudio. Investigación-acción-participativa: surge a partir de un problema que se origina en la misma comunidad, con el objeto de que en la búsqueda de la solución se mejore el nivel de vida de las personas involucradas (Zapata y Rondán, 2016).

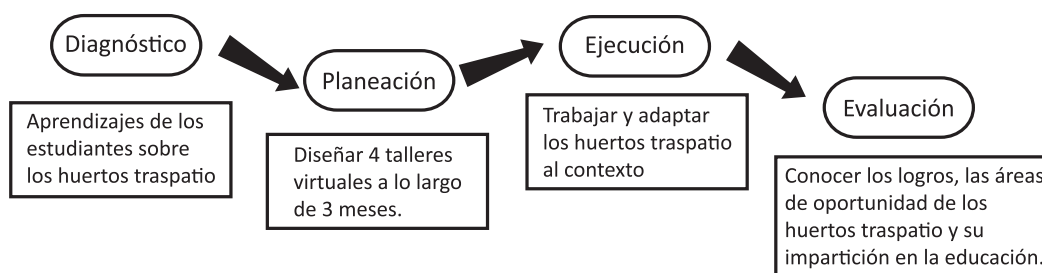
Entre las categorías de análisis se encuentran: La educación tecnológica, el desarrollo humano y la práctica de huertos traspatio. Entre las subcategorías se encuentran el fin o propósito de la producción de huertos, el autoconsumo, venta, seguridad alimentaria, alimentación, bienestar, impacto en el comportamiento social, aprendizajes espera-

dos sobre la práctica de huertos traspatio, impartición de clases para la realización de huertos traspatio, cantidad de técnicas utilizadas por estudiante, diseño de huerto por estudiante.

Propuesta de intervención

En la figura 2, se describe de qué manera se realizó la intervención. En esta propuesta de intervención la finalidad es contextualizar y enseñar a los estudiantes la práctica de los huertos traspatio, y al mismo tiempo, reconocer la relación que se tiene con el desarrollo humano. La intervención fue de manera híbrida (a distancia y en línea) debido a la pandemia por COVID-19 y por la seguridad de los estudiantes, sin embargo, se realizaron reuniones presenciales en campo abierto para explicar de manera práctica y teórica, a un mismo tiempo, y obtener aprendizajes significativos a largo plazo. Generar este tipo de conciencia y prácticas en los jóvenes de secundaria es importante para mejorar la calidad de vida de familias vulnerables, y algo de lo más importante es que adquieran un conocimiento que les sea útil en un futuro y lo lleven a la práctica a lo largo de sus vidas.

Figura 2.
Propuesta de intervención.



Nota: Elaboración propia.

Interpretación de resultados

Diagnóstico

El diagnóstico se realizó, en primera instancia, mediante un cuestionario. La finalidad fue conocer cuánto es lo que conocían los estudiantes sobre el tema de huertos traspatio. Fue necesario determinar un antes y un después, ya que los significados y prácticas se transmutan con el paso del tiempo. El significado que tienen los huertos traspatio en las familias es importante, ya que es una información que seguramente tiene que ver con los intereses de los estudiantes. Este cuestionario se diseñó para conocer los aprendizajes de los estudiantes sobre los huertos traspatio y analizar desde un principio, durante y al final de la práctica de huertos traspatio, la ubicación del huerto, contexto social, tiempo con el que cuenta el estudiante, conocimientos previos, conocimientos sobre la alimentación, el acceso y consumo de alimentos conocidos como hortalizas (verduras). Fue avalado por tres expertos agrónomos, docentes en el sector de educación pública. La selección del grupo de estudiantes fue de manera voluntaria, se les dio a conocer el consentimiento informado para participar en la intervención, igualmente a la parte directiva de la escuela. Las condiciones actualmente por la pandemia del COVID-19 no permitieron aplicar los cuestionarios de manera presencial, por lo cual se aplicó vía Google Forms. Los cuestionarios abarcan una serie de categorías con las cuales se asegura que los aprendizajes sean los básicos para dar paso a la planeación y mejoras en el conocimiento de los estudiantes.

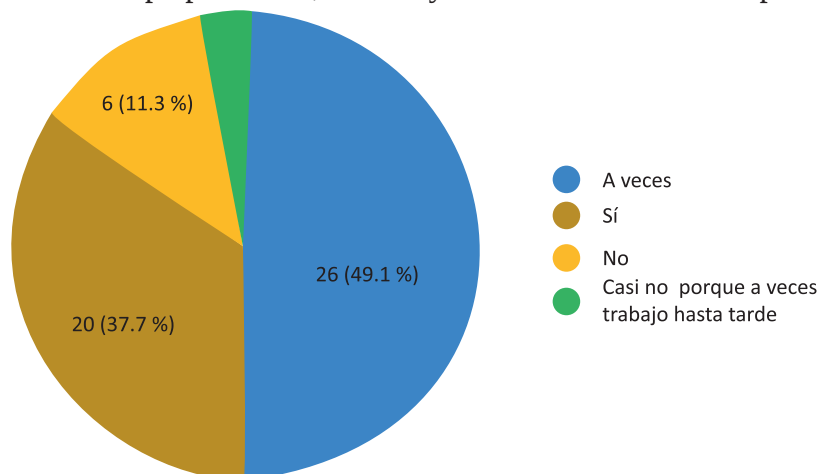
Dentro del diagnóstico se realizaron 17 preguntas relacionadas a los huertos traspatio, solo 53 de 79 estudiantes contestaron el cuestionario, 26 hombres y 27 mujeres, respecto a los grados fueron 13 de primer grado, 25 de segundo y 15 de tercero. La información recopilada se utilizó para la segunda fase de la intervención, es decir, en las planeaciones para impartir los talleres, con la finalidad de unificar información y agregar temas que ayuden a generar aprendizajes significativos para los estudiantes.

Algunos de los resultados del cuestionario de diagnóstico fueron: en la pregunta; ¿qué entiendes por huerto traspatio? un 79.2 % contestaron que es un lugar donde se encuentran diversos tipos de cultivo de

verduras, en un espacio en el hogar, patio, techo, jardín y se utilizan diferentes tipos de sistemas de riego. Reconocen los diferentes tipos de huerto, los lugares donde es posible realizar uno y los diferentes tipos de riego. En el contexto que viven es muy común encontrar en el campo el sistema de riego por goteo, debido a la falta de agua.

Otra pregunta significativa fue: ¿Cuentas con el tiempo suficiente para crear, utilizar y mantener un huerto traspatio? El 49.1 % de los estudiantes respondió que solo a veces podría estar atendiendo un huerto. El 37.7 % contestó que, afirmativamente, tiene el tiempo suficiente para atender un huerto, este porcentaje corresponde a los estudiantes que tienen mayor interés y pueden comprometerse a practicar el uso de huertos traspatio. El 11.3 % contestó que no tienen el tiempo para realizar o mantener un huerto en casa, esto muestra un marcado desinterés. Mientras que el 1.9 % restante menciona tener otras tareas o trabajos que realizar en su tiempo libre (ver figura 3). Estas respuestas son muy interesantes ya que demuestra el interés y la responsabilidad de los estudiantes para atender un huerto traspatio, incluso se dan cuenta de que el huerto traspatio requiere de un tiempo extra para poder realizarlo, por lo que no se comprometen. Los estudiantes están en una etapa de crecimiento donde aprenden costumbres y hábitos que los van forjando. A su vez, genera un interés sobre los estudios de la agronomía ya que han crecido en un ambiente donde es la única fuente de trabajo o de trabajo por herencia familiar.

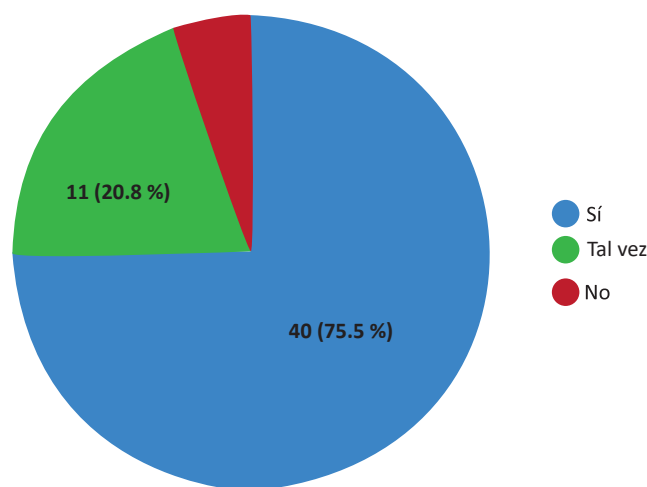
Figura 3.
Disponibilidad de tiempo para crear, utilizar y mantener un huerto traspatio.



Nota: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Otra pregunta significativa del cuestionario es la siguiente: ¿Consideramos a los huertos traspatio una posible solución a la pobreza alimentaria? El 75.5 % de los estudiantes contestó que “sí” sería una posible solución a la pobreza alimentaria. El 20.8 % respondió que “tal vez” sería una posible solución a la pobreza alimentaria por el tiempo, por el espacio, por la falta de agua. El 4 % contestó que “no” sería una posible solución a la pobreza alimentaria por el trabajo, tiempo y espacio. Esta pregunta les brinda la oportunidad a los jóvenes de razonar sobre si este tipo de prácticas podrían ser una posible solución a la pobreza alimentaria (ver figura 4).

Figura 4.
Los huertos traspatio: una posible solución a la pobreza alimentaria desde la mirada de los estudiantes.



Nota: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Planeación

La planeación consistió en diseñar una serie de cuatro talleres que concentran información relevante sobre el uso de los huertos traspatio, lo anterior, con la finalidad de llenar esos pequeños huecos de información que resultan de vital importancia para los estudiantes. La planeación se

realizó con base en varios manuales publicados por la FAO, los cuales pretenden formar las bases para la práctica de los huertos traspatio, en ella se toman en cuenta diferentes estrategias para el desarrollo del huerto traspatio. Existen varios tipos de huertos, por ejemplo, tenemos el huerto vertical, que trata de huertos hechos con materiales reciclados, método de hidroponía, en maceteros, en llantas, etcétera. La finalidad de esta planeación es conseguir y facilitar a los estudiantes soluciones a la problemática que implica tener un huerto en casa.

Las planeaciones de los talleres fueron revisadas por un profesional del área (docente agrónomo), para realizar observaciones o modificaciones. Se realizaron cuatro talleres de manera híbrida (presencial/virtual) a lo largo de tres meses, en los cuales se aseguró la creación, adaptación y, desde luego, los conocimientos básicos de huertos traspatio. Durante este tiempo, los estudiantes analizaron los conceptos teóricos y los llevaron a la práctica, adaptándose a su contexto, aplicando en todo momento la educación tecnológica. Se realizaron las prácticas donde los estudiantes señalaron las ventajas que tienen los huertos traspatio para su desarrollo como seres humanos, los beneficios para su salud y sembrar la semilla en ellos para generar un beneficio económico y así apoyar a la familia produciendo alimentos.

El proyecto permitió reconocer cómo la educación tecnológica se relaciona con el desarrollo humano de los estudiantes. La planeación y diseño de estos talleres es una etapa de la investigación-acción participativa que permitió generar una visión más amplia sobre los saberes de los estudiantes, y permitió seleccionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para la realización de los huertos traspatio. Cabe mencionar que estas planeaciones fueron flexibles, pues en algunos casos requirieron pequeñas modificaciones en el momento de la práctica.

Ejecución/intervención

La intervención es la parte medular del proyecto, se caracteriza por llevar la teoría a la práctica de una manera planeada y sustentada por el diagnóstico. Debido a la contingencia sanitaria derivada del virus

SARS COV2 (COVID-19) se modificó la forma de impartir los talleres, se adoptó la educación híbrida la cual consiste en prestar la educación de manera semipresencial y virtual, esta intervención se realizaría mediante el uso de las plataformas virtuales (Google Classroom, Google Meet y WhatsApp), en ellas se llevó a cabo la parte teórica. Los estudiantes realizaron los huertos de la mejor manera posible en sus casas, adaptándose a las características de la vivienda como, por ejemplo, el acceso al agua. Los estudiantes experimentaron al realizar estas actividades. La familia, por otro lado, se involucró de manera indirecta.

Para complementar la parte de intervención se realizaron cuestionarios para evaluar los aprendizajes mediante la plataforma de Google Forms, la cual permite obtener información sobre las experiencias de los estudiantes. Para la realización de las sesiones de manera presencial se plantearon los objetivos de trabajar adaptaciones al contexto, la instalación y las modificaciones de los huertos. Las sesiones se programaron cada semana. Los estudiantes después de las sesiones prácticas mandaron evidencias fotográficas del trabajo que estaban realizando en casa, los avances de su instalación del huerto, preparación de la tierra, preparación del sistema de riego, preparación de la semilla, preparación de la siembra y preparación de la cosecha.

En la figura 5 se observa el trabajo de los estudiantes, quienes realizaron una búsqueda de tierra fértil para la creación del huerto. La zona de trabajo para el huerto se adaptó para cada uno de los estudiantes en patios grandes y azoteas del hogar de los estudiantes. Desde un inicio, los estudiantes se responsabilizaron y tomaron con seriedad el proyecto.

Las capacidades de cada estudiante fueron observables, las experiencias de cada uno resultaron diferentes. Se les explicó el porqué, el para qué y el cómo se trabajaría, solo serían cuatro talleres para implementar y combinar la teoría con la práctica. La labor de convencimiento fue hablar sobre los nuevos conocimientos que adquirirán, salir de casa de vez en cuando. Se solicitó un diario de trabajo para cada taller y tareas que se asignaron a lo largo del proyecto.

Figura 5.
Ejecución. Estudiantes excavando para la recolección de tierra.



Nota: Archivo personal.

Otro aspecto fue la movilidad y facilidad para crear un huerto, analizando la situación se llegó a un acuerdo sobre cómo se llevarían a cabo los talleres de manera presencial.

Para solucionar el problema de los animales caseros, como gallinas, conejos, vacas y borregas, los cuales suelen alimentarse de las plantas y la tierra de los huertos, se decidió realizarlos en el techo. Estas problemáticas se solucionaron de manera inmediata. Se propuso dividir tambos de 300 litros, para obtener un tipo de surco o simulación de uno. Se usó fertilizante orgánico, producto de la digestión de las lombrices por el consumo de la pulpa de frutas, cuyo proceso termina mediante la descomposición.

Los estudiantes modificaron los tambos y utilizaron el fertilizante orgánico. Con lo anterior, los estudiantes pusieron a prueba sus ideas para innovar el medio donde se realizó el cultivo de las hortalizas y el cumplimiento de las características necesarias para adaptarlo y para ponerlo en un lugar fuera del alcance de los demás animales. En la figura 6 se observa el tipo de fertilizante.

Figura 6.

Fertilizante orgánico “Humus” utilizado para mejorar la calidad de la tierra.



Nota: Archivo personal.

Se invitó a los estudiantes a iniciar con la elaboración de los huertos con un estilo e innovación diferente, era el momento de enseñarles de qué manera realizar el huerto, se hicieron varios videos cortos sobre el proceso de cómo elaborar o transformar un tambo de 300 litros en un huerto pequeño de aproximadamente 2 metros cuadrados. Se usaron herramientas como martillo, taladro, alambre recocado, tierra, pinzas y camioneta. Para partirlos por la mitad se llevaron a un taller de soldadura donde fueron cortados por la mitad para después unirlos por los extremos. Para esto, los estudiantes grabaron el procedimiento (está disponible en video). En la figura 7 se muestran algunos de los pasos y resultados sobre las adaptaciones de los tambos, el proceso y las herramientas que se utilizaron para crearlos. El material utilizado es fácil de manipular, encontrar y tiene una larga vida de uso.

Figura 7.

Proceso de elaboración del huerto, utilizando tambos de plástico.



Nota: Archivo propio.

Después de convertir los tambos en porta huertos, los estudiantes se enfrentaron al problema de abastecimiento del agua, por lo que el método de riego es un tema muy importante para avanzar y completar la funcionalidad del huerto. Los estudiantes sugirieron ideas para crear un método de riego eficiente y efectivo. Ellos conocen las deficiencias de su comunidad, su contexto económico y llegaron a la solución del problema de manera autónoma mediante los conocimientos previos. El riego por goteo fue elegido por su alto rendimiento y muy bajo costo. En la figura 8 se muestra la primera propuesta de riego en la cual los estudiantes prepararon sus tambos, los llenaron de tierra, utilizaron en primer lugar, una sola toma de riego, modificaron la entrada del agua y colocaron una segunda manguera para aumentar la velocidad de riego y ahorro de agua. Con el uso de un tinaco de agua se puede regar esta área.

Figura 8.
Elaboración de la primera propuesta de riego.



Nota: Archivo personal.

Los estudiantes comenzaron con las pruebas de riego durante la noche, con tal de evitar la mayor evaporación del agua y mejorar su rendimiento con el sistema de goteo. Se aprovechó para sembrar chile, cebolla, zanahoria, cilantro, ajo, melón y sandía. El riego fue en promedio de 1 hora 30 minutos, se tomó la medida del tiempo basándose en el agua de color café que se tiraba por los dos orificios que se le hicieron al tambo, los cuales indicarían que el agua alcanzó el nivel más profundo. En la figura 9 se observa claramente el agua que sale, el color que tiene al momento de completarse el riego. Para conocer el tiempo del riego fue-

ron necesarios varios riegos. El sistema de riego, la cantidad de hilos de la siembra varían dependiendo del cultivo. Los estudiantes decidieron hacerlos de dos y tres hilos, lo cual es un ahorro muy grande de espacio de tierra.

Figura 9.
Sistema de riego por goteo a tres hilos.



Nota: Archivo personal.

En la figura 10 se aprecia el crecimiento de casi un mes y medio de siembra, la zanahoria tiene un follaje impresionante, mientras que la cebolla parece que algo le afectaba. Los estudiantes se sorprendieron cuando observaron los avances que tenía la siembra, se dieron cuenta que cada día que se dedican al huerto tenía su recompensa.

Figura 10.
Avance de dos meses y medio de siembra.



Nota: Archivo personal

En la figura 11 se muestra una breve comparación de los frutos del campo y del huerto, los cuales son muy parecidos en tamaño y calidad al momento de cortarlos, por lo que la producción de alimentos en el cam-

po en algunos casos son menos productivas respecto a la de un huerto.

Figura 11.

Comparación del crecimiento de los frutos en la plantación y el huerto.



Nota: Archivo personal.

En la figura 12 se muestran cada una de las características que indican que el huerto está evolucionado de manera correcta, se alcanzan a ver las flores de los chiles, las zanahorias desarrolladas y con el rabo un poco arriba de la tierra, igualmente, en los cambios de textura y color de las plantas los frutos se observa la madurez, los hilos.

Figura 12.

Evolución de los huertos.

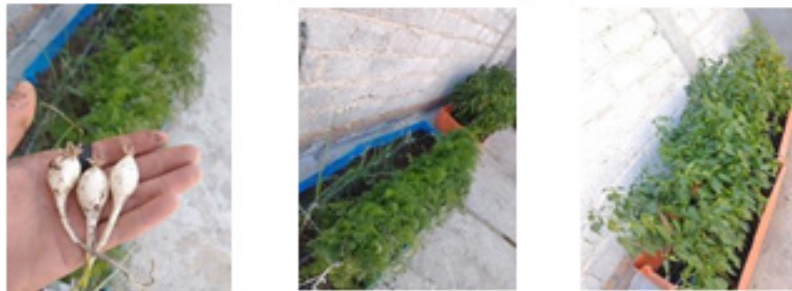


Nota: Archivo personal.

La figura 13 muestra los huertos dos semanas antes de cosechar o levantar los frutos donde se alcanza a observar los cambios, los estudiantes hicieron observaciones sobre los avances en la producción de alimentos, manifestaron que es más fácil de lo que se imaginaron.

Figura 13.

Muestra la cantidad y calidad de cultivo dos semanas antes de cosecharse.



Nota: Archivo propio.

Se tomó evidencia fotográfica figura 14, además, se tomaron videos donde el estudiante explica el procedimiento para levantar la cosecha. Las medidas en peso de zanahoria fueron de 4.660 kilogramos, cebolla 540 gramos, de chile 1 kilo y 1 kilo de pasilla, esto fue el resultado de solo 2 metros cuadrados (el diseño de huerto). En las figura 14 se puede observar el proceso de la cosecha de los frutos obtenidos del huerto, se alcanza a ver la cantidad de zanahorias, chile y cebollas, de igual manera se muestran los cambios de color de los chiles. Los estudiantes realizaron un video donde explican cada proceso, desde el inicio hasta el final, la técnica de riego, las mediciones de la humedad y experiencias entre sus abuelos, padres y demás familiares.

Figura 14.
Cosecha de los frutos del huerto.



Nota: Archivo propio.

Conclusiones

La educación tecnológica es una vía primordial mediante la cual se obtienen diversos saberes, conocimientos y actualizaciones en cuanto a la producción y práctica de huertos traspatio. Los estudiantes de la comunidad de San Antonio del Ciprés de la Secundaria Técnica #31 “Luis Enrique Erro” lograron reconocer la importancia de la producción de alimentos mediante el uso de huertos, aprendieron los procesos de preparación de la tierra, la preparación y selección de las semillas, la siembra y la fertilización de la tierra, los tipos de riego, el control de la humedad, el mantenimiento de los huertos y la recolección de los alimentos.

Estos diversos procesos permitieron mejorar las capacidades básicas de los estudiantes, es decir, existe una relación directa con el desarrollo humano. En el caso que nos atañe, por supuesto, el desarrollo humano de los estudiantes es el resultado de las mejoras que realizaron a través de la práctica de huertos traspatio, aquellos rasgos que cambiaron y

mejoraron su forma de vida, los cambios de rutina diaria, los aprendizajes durante el proceso, las responsabilidades y valores obtenidos por la convivencia entre estudiantes y docentes, además, los acercamientos con los familiares conocedores de la producción de alimentos.

Los objetivos se alcanzaron, las intervenciones educativas se realizaron de manera exitosa, los estudiantes asistieron a los talleres, se les evaluó y esta evaluación arrojó resultados sobre los conocimientos previos y posteriores a la intervención, obteniendo resultados satisfactorios. Las fases de la intervención y las modificaciones a la misma hicieron posibles el alcance de los objetivos planteados. La intervención fomenta el crecimiento de los estudiantes, la experiencia docente, el aprendizaje sobre las tecnología de riego y tecnología para la producción de alimentos orgánicos. Se logró ampliar la visión de una alimentación saludable, se motivó a los estudiantes a ser emprendedores y realizar las cosas que les gusta hacer, a pesar de los obstáculos que puedan surgir. Dentro de los objetivos, se alcanzan a observar mejoras en las actitudes de los estudiantes, un valor que favoreció fue la resiliencia por la cual el estudiante se fortaleció para afrontar de manera positiva la pandemia, ya que se ocupó de estar trabajando y realizando tareas extra.

Los estudiantes ahora son conscientes sobre los problemas que existen en su realidad, reconocen la importancia que tiene la producción de alimentos para la vida y desarrollo humano, generan opiniones sobre las nuevas tecnologías y sus aplicaciones para el campo, se les sembró una idea sobre su realidad, misma que tienen que modificar y hacerla posible en un futuro próximo.

La gratitud de los estudiantes y sus familiares ante las intervenciones realizadas y las observaciones no tienen precio. Se generaron experiencias significativas para los estudiantes.

El supuesto hipotético que se planteó en el proyecto se cumplió, la educación está relacionada con el desarrollo humano, siempre y cuando se practique o realice una actividad que motive a mejorar o fomentar las capacidades humanas, generando la seguridad de obtener lo necesario para vivir una vida digna.

Estas prácticas se podrían desarrollar en todos los niveles educativos ya que ayudan a mejorar la concentración de los estudiantes. Este tipo de intervenciones son las que se requieren para que los estudiantes desarrollen algunas de sus capacidades como seres humanos.

Referencias

- Aguilar, A. E., Caamal, I., Barrios, G., & Ortiz, M. A. (2019). ¿Hambre en México? Una alternativa metodológica para medir la seguridad alimentaria. *Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 29(53), 12-15. <https://doi.org/10.24836/es.v29i53.625>
- Álvarez- Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación Cualitativa*. Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bongaarts, J. (1996). Presión poblacional y sistema de oferta alimentaria en los países en desarrollo. *Estudios demográficos y urbanos*. 11(33), 549–575. <http://www.jstor.org/stable/40314914>
- Casanueva, E., Kaufer, M., Pérez, A. B., & Arroyo, P. (2001). *Nutriología Médica. La nutrición en México pasado, presente y perspectiva*. Panamericana.
- Del Ángel, A. L., & Villagómez, J. A. (2014). Alimentación, salud y pobreza en áreas marginadas urbanas: caso Veracruz-Boca del Río, Veracruz, México. *Estudios Sociales*, (Hermosillo, Son.), 22(44), 12-35. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000200001&lng=es&tlng=es.
- FAO (2017). *Foro Global sobre Seguridad Alimentaria y Nutrición* (Foro FSN). www.fao.org/fsnforum/es/resources/outputs
- FAO, FIDA, UNICEF, PMA & OMS. (2018). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo : fomentando la resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición*. <https://hdl.handle.net/11537/27978>
- Forero, J., Rodríguez, C. S., Gutiérrez, A., & Nieto, A. (2016). Eficiencia económica de la agricultura familiar colombiana y sus potencialidades para superar la pobreza rural. En C. Cano, *El desarrollo equitativo, competitivo y sostenible del sector agropecuario en Colombia* (pp. 57-103). La Imprenta Editores.
- Gómez, A. S., García, V., & Montes, M. (2005). La Alimentación en México: enfoques y visión al futuro. *Estudios Sociales: Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 13(25), 9-29. <https://www.redalyc.org/pdf/417/41702501.pdf>

- Greenwood, D. J. (2016). *Educational Professionals' Experience of English Educational Policy; Developing and Promoting Inclusive Practice Through Collaborative Action Research*. Manchester (United Kingdom): The University of Manchester (United Kingdom). https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/64900377/FULL_TEXT.PDF
- López, R., & Sandoval, S. (2018). La seguridad alimentaria en México: el reto inconcluso de reducir la pobreza y el hambre. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 27(1), 124-147. <https://www.redalyc.org/journal/122/12260455007/html/>
- Mariaca, R. (2012). *El huerto familiar del sureste de México*. Tabasco: Secretaría de Recursos Naturales y Protección/ECOSUR. https://www.researchgate.net/profile/Elsa-Chavez-Garcia/publication/280049892_Book_chapter_19Desarrollo_modernizador_y_manejo_tradicional_del_huerto_familiar_en_Tabasco_dos_paradigmas_diferentes/links/55a54b0508ae00cf99c95a2c/Book-chapter-19Desarrollo-modernizador-y-manejo-tradicional-del-huerto-familiar-en-Tabasco-dos-paradigmas-diferentes.pdf
- Pieck, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 481-507. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002509>
- Sen, A. K. (1997). *Bienestar, Justicia y Mercado. El bienestar y libertad*. Paidós.
- Sen, A. K. (2001). *La desigualdad económica*. Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. K. (2003). *La libertad individual como compromiso social*. Plural editores.
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *La Investigación - Acción Participativa Guía Conceptual y Metodológica del Instituto de Montaña*. Lima, Perú: Instituto de Montaña. <http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>

CAPÍTULO 9

La educación virtual en la maestría en Tecnología Informática Educativa de la Universidad Autónoma De Zacatecas³⁸

Educação virtual no Mestrado em Tecnologia da Informação Educacional na Universidad Autónoma De Zacatecas³⁹

Antonio Soriano Huízar
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org:0000-0001-5139-6058>
antoniosorh@hotmail.com

Beatriz Herrera Guzmán (asesora de tesis)
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org:0000-0003-1169-8056>
beatriz_b2002@hotmail.com

³⁸ Derivada de la tesis titulada, *La educación virtual en la Maestría en Tecnología Informática Educativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas*, para obtener el grado de Maestro en el programa Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la UAZ. La investigación tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) Sustentada: 24/06/2022.

³⁹ Derivado da tese intitulada, *Educação virtual no Mestrado em Tecnologia da Informação Educacional da Universidade Autônoma de Zacatecas*, para obter o título de Mestre no programa de Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional da UAZ. A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACyT) Sustentada: 24/06/2022.

Resumen

Actualmente la tecnología educativa ha adquirido un papel preponderante en los sistemas educativos de educación superior a nivel global; los nuevos enfoques de educación están siendo representados por entornos virtuales de enseñanza, originando una disrupción de los modelos de enseñanza tradicionales. El presente trabajo es el resultado de una investigación documental de tipo exploratoria, la cual consiste en un primer acercamiento al análisis de la actual convergencia de los enfoques y modelos al interior del Programa de Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Debido a la característica exploratoria de esta investigación y la amplitud del tema a tratar, la investigación se enfocó en dos principales ejes. En primer lugar, lo referente a los aspectos descriptivos sobre el enfoque de educación virtual en la Universidad Autónoma de Zacatecas y, en segundo, en los elementos conceptuales entorno a la discusión de los modelos de educación virtual, ambos desde la perspectiva de los docentes del Programa de Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas y las autoridades administrativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Resumo

Atualmente, a tecnologia educacional adquiriu um papel preponderante nos sistemas educacionais de ensino superior globalmente; novas abordagens para a educação estão sendo representadas por ambientes virtuais de ensino, causando uma ruptura dos modelos tradicionais de ensino. O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa documental exploratória, que consiste em uma primeira abordagem à análise da atual convergência de abordagens e modelos dentro do Programa de Mestrado em Tecnologias da Informação Educacional da Universidade Autônoma de Zacatecas, México. Devido ao caráter exploratório desta pesquisa e à abrangência do tema a ser abordado, a pesquisa se concentrou em dois eixos principais. Em primeiro lugar, nos aspectos descriptivos da abordagem da educação virtual na Universidade Autônoma

de Zacatecas e, em segundo, nos elementos conceituais que cercam a discussão dos modelos de educação virtual, tanto na perspectiva dos professores do Programa de Mestrado em Informação Educacional Tecnologias e as autoridades administrativas da Universidade Autônoma de Zacatecas.

Introducción

El uso de las tecnologías dentro de los espacios educativos se vuelve cada vez más indispensable en la medida que los procesos de producción y distribución a nivel global se van complejizando. El cambiante entorno tecnológico, la inmediatez del consumo de la información y el conocimiento, obligan a las instituciones educativas a incorporar dentro de sus sistemas, diversos enfoques que contribuyan al desarrollo de una educación más equitativa, justa y de calidad, así como el fomento de nuevas habilidades y capacidades en los estudiantes.

A nivel global, en el ámbito educativo, se observa una creciente tendencia en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los modelos de educación virtuales representan para las IES la oportunidad de ampliar la oferta de los servicios educativos que ofrecen, tal es el caso de los cursos *online*, plataformas digitales, dispositivos móviles, redes sociales, uso de campus o aulas virtuales etc.; “la formación virtual ha ido de la mano del desarrollo de las TIC, las cuales han permitido disponer recursos en línea, acceso a bases de datos y favorecer las comunicaciones síncronas y asíncronas.” (Munévar García, 2015, p. 27). Los modelos de educación virtual permiten que las Instituciones de Educación Superior logren eliminar las principales barreras de acceso a la educación, y brinden alternativas que permitan a la sociedad tener mayores oportunidades de acceder a una educación incluyente, con formación académica de calidad y accesible para todas y todos a través de las TIC.

En los últimos años, en México los sistemas no escolarizados y semiescolarizados han promovido una diversidad de oferta educativa a partir de los emergentes enfoques de educación virtual. Esto ha significado un repunte en el aumento de su matrícula, en especial en las Insti-

tuciones de Educación Superior (IES) públicas y particulares del país. Según las proyecciones se espera que para el 2024, las IES aumenten la oferta y el acceso a estos sistemas educación en entornos o ambientes virtuales. “La educación virtual, debido a su auge y posicionamiento en la actualidad, es concebida como un conjunto de enfoques, aunque para algunos autores, es asumida como un enfoque mismo. El crecimiento tan súbito de estos enfoques es resultado del auge existente entre las TIC y los sistemas educativos” (Munévar García, 2015, p. 25).

Los distintos enfoques de la educación virtual son considerados debido a que representan un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, al cual gran parte de los sistemas educativos en el mundo están incorporando dentro de sus modelos académicos; estos nuevos enfoques de educación están tomando un papel de suma importancia en el ámbito superior. Al respecto la presente investigación busca conocer la forma en que se presenta esta convergencia a partir de la experiencia del programa de la Maestría en Tecnología Informática Educativa (MTIE) perteneciente a la Unidad de Docencia Superior (UADS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), México.

El tema adquiere especial relevancia tanto en el contexto internacional como en el ámbito local, debido a la creciente tendencia por parte de las distintas instituciones de educación, de incorporar el uso de las TIC dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en sus distintos niveles, así como –desde su perspectiva institucional– proporcionar a la sociedad un servicio de calidad que dé respuesta a las grandes demandas en cuestión de cobertura, accesibilidad y oferta educativa en las instituciones de nivel superior.

Marco conceptual

La presente investigación retoma distintos elementos teóricos sobre los cuales tienen fundamento los modelos pedagógicos para la implementación de los modelos de educación a distancia, en su dimensión teórica-epistémicas y pedagógica. Para ello se retoman las obras y los conceptos de autores como: Alain Touraine (1969), Eduard Aibar (2002), Siemens (2004), Manuel Área (2017), Ardila, Mejía, & Hernández, (2017) Suárez, J & Guerrero, C. (2014), entre otros.

Principales referentes en torno a la sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad Red

Los términos sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad red son utilizados recurrentemente dentro del campo de la sociología y la educación como parte de la discusión teórica entorno a las complejas transformaciones sociales que se han venido produciendo en las sociedades modernas. Si bien cada uno de estos conceptos son similares entre sí, en cuanto a la realidad que describen, de manera particular aportan distintos elementos que complementan la visión del resto de los demás autores que teorizan entorno al mismo tema.

El origen conceptual de la sociedad de la información tiene sus orígenes a principios de los años setenta cuando el sociólogo francés Alain Touraine (1969) publicó su obra *La société post-industrielle* (La Sociedad Postindustrial), en ella se estudia el fenómeno socioeconómico evolutivo de la sociedad y utiliza la categoría postindustrial para señalar una nueva era que se aproximaba; etapa que identifica al conocimiento en el centro del progreso. Esta nueva etapa de la que se hace mención emerge en el siglo XX, la cual se centra en la propiedad y la aplicación del conocimiento al trabajo. “El conocimiento se convierte en una fuerza esencial de reproducción, la organización de la enseñanza y la investigación se transforman en un problema de política general (Touraine, 1969, p. 26).

Los bienes culturales como la educación, la salud y los medios de comunicación de masas, son los principales elementos que caracterizan a estas sociedades. El reconocimiento de la ciencia y de la empresa como un sistema político, se basa en el hecho de que es la producción y la difusión masiva de conocimientos e información la que define a esta sociedad.

Por su parte, Siemens (2004), caracteriza el aprendizaje como un proceso continuo, complejo, que se va construyendo a través de distintas redes especializadas, teniendo como base central al individuo, recalca que es imprescindible saber el qué y el cómo se da el conocimiento, así como también, dónde encontrarlo. Este autor concibe el aprendizaje como un acto social, que se va construyendo a través de REDES, es-

tas redes principalmente promovidas por el internet han permitido la reducción de las barreras a la participación en la construcción del conocimiento, ya que los espacios de interacción entre los sujetos se han transformado en espacios abiertos de aprendizaje.

El conectivismo define al aprendizaje como un acto social que se va construyendo a través de Redes, en este sentido el conocimiento es edificado a través de personas, conceptos, ideas y cosas diferentes, tomando como punto de partida al individuo. El resultado de este proceso da origen al diseño de nuevos modelos de aprendizaje y a medida que el conocimiento crece y evoluciona, el acceso a los distintos medios que se necesita se vuelve cada vez más importante. Para el Conectivismo “el conocimiento personal se compone de redes, las cuales alimentan a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo un nuevo aprendizaje para los individuos” (Siemens, 2004, p.7).

Años más tarde surge el concepto emergente de Ecosistema Digital, utilizado principalmente dentro de los entornos de aprendizaje y que refiere a un amplio enfoque que se deriva del término anglosajón Digital Business Ecosystem (DBE), el cual es empleado frecuentemente en sectores empresariales; paulatinamente y cada vez con mayor frecuencia es común escuchar el concepto de Ecosistema Digital en el ámbito académico, el cual refiere sobre la implementación de tecnología en el campo de la docencia, en el contexto de la sociedad de la información, derivado de la Revolución Digital.

Actualmente el ecosistema digital educativo digital es un espacio en continuo crecimiento donde están disponibles numerosos sitios web, blogs, redes docentes, portales institucionales, de empresas editoriales y otros agentes e instituciones que ofrecen una muy abundante de cantidad objetos, productos, servicios, recursos y herramientas online destinadas a su utilización didáctica (Área, 2017, p. 19).

Para Área (2017) los entornos o espacios educativos digitales son objetos o espacios con una base natural digital construidos a partir de una pedagogía concreta, con la finalidad de favorecer el desarrollo de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), que a su vez genera una ex-

perencia de enseñanza y aprendizaje a través de un entorno didáctico online. Del mismo modo señala que debido al rápido crecimiento de los entornos virtuales, ésta se ha diversificado, a través del uso de la web 2.0, redes sociales, ordenadores, dispositivos móviles y de las telecomunicaciones en general, permitiendo con ello un mayor acceso a través de la tecnología.

Los ecosistemas digitales de enseñanza amplifican las posibilidades para que cada individuo pueda ir construyendo su aprendizaje a partir de sus necesidades o intereses. En este sentido suponen un conjunto de interacciones entre factores contextuales, culturales y tecnológicos distintos respecto a los sistemas de información tradicionales.

Por su parte a través del concepto de aula libre, Ardila; Mejía y Hernández (2017), presenta los principales componentes de los Ecosistemas Digitales, los cuales son divididos en 4 componentes: infraestructura, servicios, aplicaciones y usuarios. A continuación, se presenta la siguiente figura, extraída del mismo material para ejemplificar de manera más clara en qué consiste cada uno de ellos.

Figura 1.
Componentes de un Ecosistema Digital



Nota. Principales elementos que componen a un ecosistema digital. Tomada de (Ardila, Mejía, & Hernández, 2017).

Como se puede observar en la figura anterior, aquí se describen los elementos de un Ecosistema Digital, los cuales sirven para caracterizar

un modelo educativo, en el cual se integran y especifican a través de sus principales elementos como son el conocimiento pedagógico y el conocimiento técnico pedagógico.

El énfasis de esta propuesta va enfocada al impulso de los contenidos digitales abiertos y a su capacidad de ubicuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para la producción, publicación y consumo de la información en un ambiente colaborativo libre y seguro. En el campo de la educación superior la implementación del modelo de ecosistema digital, articula y promueve el desarrollo de comunidades digitales a través de los distintos medios tecnológicos, lo que genera una interrelación entre el usuario y el desarrollo de nuevos y mejores servicios; por su parte Cárdenas, Suárez, & Guerrero (2014) mencionan que uno de los retos para la implementación de este modelo es el el factor humano y el económico debido a que supone una importante inversión en cuanto a software, hardware y una constante capacitación de capital humano por parte de las instituciones educativas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), publica, en 2019, el libro titulado *How's Life in the Digital Age? opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being*, este informe tiene como objetivo describir las múltiples facetas de la transformación digital. Para la OCDE el acceso a Internet y los dispositivos móviles es un requisito indispensable para participar dentro de la sociedad y una economía global. El acceso a internet y el uso de las TIC tienen un impacto en cada una de las dimensiones de bienestar de los sujetos en la llamada era digital. Las oportunidades que ofrece el uso de las nuevas tecnologías son ilimitadas, sin embargo, también mantiene algunas limitaciones, sobre todo en la accesibilidad por lo que aumenta la desigualdad

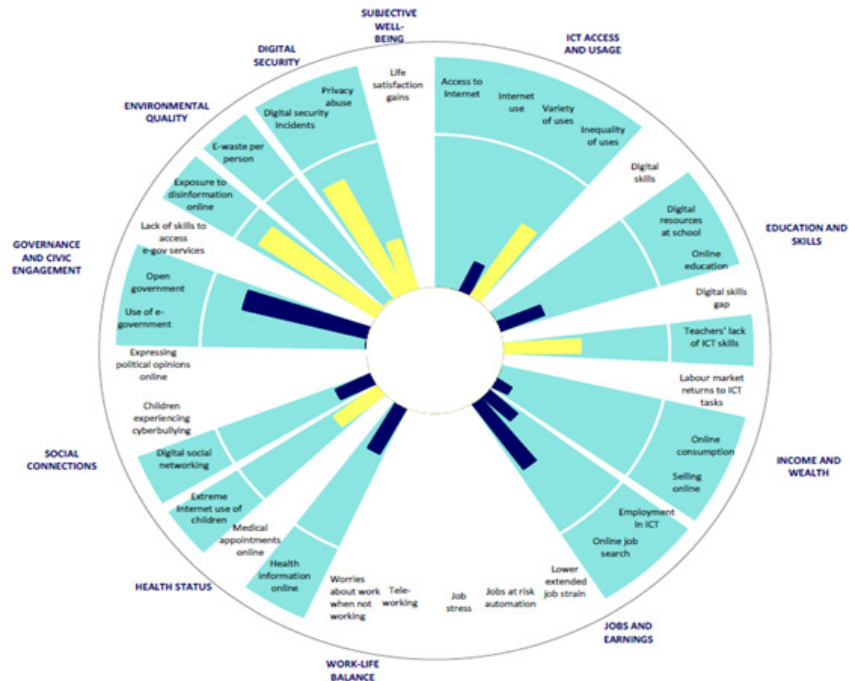
Digital technologies are also transforming the Learning experience itself, both in schools as well as in adult education, where opportunities to follow online courses allow people to engage in lifelong learning. However, digital skills are only an opportunity for those who have them, and so while they present an opportunity for people's well-being, the digital divide in skills also presents a risk at a societal level as the digital skills gap can perpetuate existing inequalities (OECD, 2019, pp.38).

Tanto estudiantes y adultos requieren desarrollar las habilidades digitales, sin embargo, la edad puede significar una limitante al momento de acceder a ellas “While more than 95% of Young people (16-24 year-olds) in OECD countries had access to Internet in 2016, among 55-74 year-olds this share is only 60%” (OECD, 2019, pp.37). Este dato confirma que el sector más joven de la población como lo son los nativos digitales, domina cada vez más el uso de tecnologías digitales.

Las instituciones educativas desempeñan un papel importante en la reducción de las brechas digitales ya que permiten a los alumnos con menos recursos tener acceso a ellas. El documento también señala que los recursos digitales también pueden representar algunos riesgos para el aprendizaje, ya que el exceso de recursos como chats, blogs redes sociales o el mismo internet, pueden representar un distractor importante dentro y fuera del aula (OECD, 2019). Por su parte el docente también es un elemento que puede representar un cierto riesgo, ya que, de no dominar las habilidades digitales, fácilmente se puede convertir en un distractor para los alumnos.

Respecto a México, el informe menciona que hace falta mayor cantidad de indicadores al respecto, y sugiere que el impacto de esta transformación digital sea de alcance limitado debido a que este país mantiene la proporción más baja de acceso a internet de la OCDE, así como del acceso a los recursos digitales desde la escuela, lo que repercutirá en modelos de educación en línea o de acceso a servicios a través de este medio (OECD, 2019). Para ilustrar mejor lo anterior, se anexa la siguiente gráfica.

Figura 2.
The digital well-being wheel in Mexico (La Rueda del Bienestar Digital en México).



Nota. Indicadores sobre el impacto de la transformación digital, tomado de OCDE (2019, p. 160).

Como se aprecia en la anterior figura, para el caso de México se observa que existe una alta exposición a la desinformación que existe en internet, también se señala que existen muchos riesgos en cuanto a la seguridad digital y la privacidad; respecto al acceso y uso del internet se identifica a México como un país con una gran desigualdad, y adicionalmente se muestra que las habilidades de los docentes respecto al uso de las TIC es deficiente.

Propuesta metodológica

La metodología utilizada para esta investigación es de corte cualitativo, ya que este tipo de investigación permite comprender la experiencia vivida desde el punto de vista de los sujetos que intervienen directamente con el objeto de estudio. Para el caso particular de esta investigación, se analizaron las experiencias y percepciones de docentes y personal

administrativo de la Maestría en Tecnología Informática Educativa de Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en relación con sus prácticas cotidianas y profesionales, de manera que se logre adentrar en las experiencias e interacciones, a partir del contexto de los sujetos.

La técnica empleada en este trabajo de investigación se centra en el uso de la entrevista semi estructurada como instrumento metodológico y principal forma de análisis del objeto de estudio. A través del método cualitativo es que se pretende lograr una profunda y mayor interacción del investigador con el objeto de estudio, para posteriormente llevar a cabo el proceso de interpretación. En este sentido y con base en las condiciones de aislamiento y restricción que se tuvieron al momento de esta investigación, derivadas por la propagación de la COVID-19, se determinó llevar a cabo la realización de dichas entrevistas a través de videollamada, respetando el rigor de la mencionada metodología.

El diseño del componente técnico instrumental, fue aplicado exclusivamente a docentes y personal administrativo de la Maestría en Tecnología Informática Educativa, perteneciente a la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, México, debido a la gran cercanía y relación que tienen con el objeto de estudio y los fines y objetivos planteados en la presente investigación. Para el levantamiento de la muestra, se determinó que la aplicación del instrumento se llevara a cabo a una población total de 15 sujetos, de los cuales 12 son docentes de la MTIE y 3 del personal administrativo de la UAZ, mismos que desempeñan cargos mayores de dirección al interior de la Universidad y la Unidad Académica de Docencia Superior.

Análisis de resultados

El actual contexto educativo obliga a las instituciones de educación superior a replantear los esquemas educativos en torno a los enfoques emergentes y los diferentes tipos de modalidades educativas, las IES a nivel mundial, están siendo llamadas a contemplar, dentro de sus estrategias, el uso intensivo de las nuevas tecnologías y a su vez a vincular las actuales formas de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Plataformas y herramientas digitales

El uso de herramientas digitales dentro del proceso de enseñanza al interior de las IES se ha vuelto cada vez más habitual y quizá en los últimos dos años esta tendencia signifique un antes y un después, esto como un proceso de adaptación. La pandemia vino a normalizar el uso de plataformas de E-learning, bibliotecas digitales, repositorios, servicios administrativos, tutorías, entre otros.

Respecto a esto se consultó a los docentes, quienes hacen referencia a esta necesidad y al cambio tan repentino en el modelo de trabajo y educación, ya que gran parte de la complejidad radicó en la poca preparación y manejo de este tipo de tecnologías, así como el nulo conocimiento de una metodología del modelo de educación a distancia al momento de su implementación. Según la información que proporcionaron los entrevistados, la brecha generacional que existe entre algunos docentes representó el principal reto para la implementación de estos nuevos modelos de enseñanza, y evitó que se lograra un cambio en el enfoque con que se trabaja al interior de la universidad.

Sobre el uso y manejo de las plataformas digitales más utilizadas en la Maestría en Tecnología Informática Educativa, los docentes entrevistados hacen referencia a la importancia de estos medios para llevar a cabo la mayoría de las actividades programadas dentro del programa académico al que pertenecen, concediéndole un papel prioritario en el trabajo tanto sincrónico como asincrónico; destacan también el uso de la plataforma Moodle, así como la plataforma institucional de tutorías, correo electrónico y WhatsApp.

Un punto importante que se destaca es que estos medios fueron igualmente utilizados previo a la pandemia, así como durante la misma, ya que el uso de estas plataformas y herramientas están orientados hacia un manejo virtual, que es ideal para el trabajo que se tiene en línea, sin embargo, la pandemia hizo que tanto docentes como alumnos buscaran trabajar bajo distintas plataformas, que en un inicio no eran consideradas como necesarias, como es el caso de los repositorios, Apps, o incluso la G suite de Google, para apoyar el trabajo académico y administrativo.

Retos y desafíos en la implementación de un Modelo de Aprendizaje Virtual

Las tendencias internacionales influenciadas en gran medida por la conversión tecnológica han impactado enormemente en los nuevos modelos y paradigmas de la educación, por lo que el aprendizaje a través de enfoques y ambientes virtuales, son actualmente necesarios y complementarios a los modelos tradicionales. El papel de la universidad ha cambiado y con ello, se presenta ante grandes retos y desafíos a fin de llegar a transformarse en nuevos espacios de aprendizaje y conocimiento. El cambio de paradigmas o esquemas es, para algunos docentes, uno de los principales retos cuando se habla de cambios, sin embargo, apuntan también a que la voluntad de los universitarios será decisiva para que se logre incluir dentro de los sistemas de trabajo de la propia universidad. La resistencia al cambio a decir de un docente, se encuentra asociado con la edad, ya que algunos maestros, no demuestran tener la intención de modificar sus esquemas de trabajo, menos si se encuentran por alcanzar una jubilación. Es decir, la brecha generacional, tiende a ser un factor decisivo.

La llegada de la pandemia vino a acelerar el proceso de digitalización, actualmente la mayoría de las instituciones de educación han incorporado diversas modalidades dentro de sus sistemas, desde los modelos a distancia, híbridos o semipresenciales. El haber abierto los sistemas a nuevos enfoques ha permitido que cada universidad esté trabajando en sus propios ecosistemas digitales, que soporten a su vez maneras diversas de enseñar y transmitir el conocimiento; este cambio de paradigma había sido tema de reflexión en diversos congresos e incluido en las agendas de organismos nacionales e internacionales, sin embargo, pocas IES han incursionado de lleno, como se pudo observar en las intervenciones del personal docente y particularmente a raíz del trabajo a distancia que se ha llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Zacatecas, se puede percibir una gran inclinación y aceptación hacia los nuevos modelos y enfoques de enseñanza que actualmente se están implementando.

En este sentido la postura de los docentes e incluso la de la propia Secretaría Académica de la UAZ, es la de retomar los principales ele-

mentos de estos modelos e incorporarlos de una manera permanente al actual modelo académico. Esto no significa el fin del modelo presencial, es más visto como un complemento a los sistemas de educación tradicionales. Cabe recalcar que los modelos emergentes de educación virtual representan una opción viable para la aplicación de los servicios que oferta la UAZ, al incorporar nuevos recursos metodológicos y pedagógicos empleando el potencial de las TIC.

En el caso de los docentes, reconocen como necesaria la participación y la apertura a este cambio de paradigma por parte del profesorado, así como una revisión del modelo académico, adaptación de espacios y herramientas de trabajo para lograr una integración de nuevos enfoques en la educación superior. Por otra parte, tanto el personal administrativo como docente, expresan contar con los elementos necesarios para llevar a cabo este cambio, siempre y cuando se cuente con un adecuado diseño institucional para el trabajo en entornos virtuales, ya que el contexto actual exige a las instituciones de educación, innovar en modelos que permitan la incorporación y el manejo de la tecnología a través de sistemas mixtos, flexibles y adaptables, ante la necesidad de contar con un modelo de universidad que tenga como propósito generar nuevos entornos de aprendizaje.

Conclusiones

Se percibe como viable el uso de estas tecnologías, especialmente en regiones con bajo desarrollo y alto nivel de pobreza y rezago, debido a que el uso de TIC coadyuva a resolver algunos de los principales problemas, como es el caso de la cobertura, la accesibilidad, equidad y permite a su vez ampliar la oferta de los centros educativos, aunado a ello, se reducen considerablemente los gastos de operación.

Se destacan los desafíos que supone la interactividad pedagógica en la convergencia e implementación de modelos de educación a distancia y entornos virtuales, la cual está dando origen a una nueva estructura sociocultural sin precedentes, rompiendo con los procesos de verticalidad de los sistemas tradicionales, abonando a los procesos de democratización de las instituciones en términos de equidad, cobertura y calidad

educativa, en este sentido, lo relatado por los docentes y autoridades entrevistadas coincide totalmente en cuanto a los cambios a los que deben enfrentarse los sistemas educativos que se adaptan a un nuevo entorno no considerado hasta ahora, a partir del tratamiento de la intencionalidad, innovación, adopción y la adaptación educativa.

Tal y como se constató en las entrevistas, los docentes y administrativos, coinciden en que uno de los principales factores que contribuyen en la calidad de un programa a distancia o mixto tienen que ver con la preparación y desempeño de los docentes y el desarrollo de las competencias para esta modalidad; el diseño curricular del programa y el diseño instruccional. Además, las tendencias internacionales apuntan hacia la integración de distintas modalidades y el uso de las TIC.

En cuanto a la UAZ, se pudo constar que existe poco apoyo a la Subcoordinación de Educación a Distancia, incluso la falta de personal dificulta que se realice un seguimiento y se consoliden diferentes modelos de educación. Con base en lo anterior y a decir de los docentes entrevistados, así como de las propias autoridades tanto del departamento de educación a distancia, la MTIE y la Secretaría Académica de la UAZ, se reconocen la necesidad de revisar y adecuar el actual modelo académico de la UAZ siglo XXI a raíz de la situación derivada por la pandemia, ya que en ese modelo académico no se contemplaron muchas de las demandas que ahora se requieren, debido a esta acelerada transformación en términos de los actuales sistemas de difusión, transmisión y generación conocimiento.

Sobre esto, se añade la necesidad de actualizar la propuesta curricular, pedagógica, la administración y gestión educativa, así como la implementación de los mecanismos de evaluación, normatividad y seguimiento, en el marco de un contexto global. Hoy más que nunca la universidad debe reestablecer y garantizar los principios de una educación abierta y flexible, emergiendo nuevos preceptos teóricos como epistémicos.

Bibliografía

- Aibar, E. (2011). *Fatalismo*. UOC. https://www.uoc.edu/webs/eaibar/_resources/documents/Aibar_fatalismo.pdf.
- Ardila, W. A., Mejía, A., & Hernández, J. C. (2017). Aula Libre: Tu propio ecosistema digital de aprendizaje sin depender de internet. OEA. <https://recursos.educoas.org/publicaciones/aula-libre-tu-propio-ecosistema-digital-de-aprendizaje-sin-depender-de-internet>
- Area, M. M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(02) 263. <https://relatec.unex.es/article/view/3083>
- Cárdenas Arenas, S. J., Suárez Pedraza, M. J., & Guerrero Alarcón, A. C. (2014). Ecosistema Digital Académico: Hacia una comunidad digital soportada en TIC para las instituciones de educación superior. *I+D Revista de Investigaciones*, 04(2)6-14. <https://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/13>
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Marfil.
- Munévar García, P.A, Lasso Cárdenas, E.P., & Rivera Piraguata, J.A. (2015). Articulación entre modelos, enfoques y sistemas en educación en la virtualidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 21-38. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/695/1223>
- OECD. (2019). Education at a Glance Database. <http://stats.oecd.org>
- OECD. (2019). How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being. OECD.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Licencia Creative Commons https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Touraine, A. (1969). *La Sociedad Post-Industrial*. Ariel.

CAPÍTULO 10

El arte mural como dispositivo para la gestión didáctica y pedagógica⁴⁰

Arte mural como dispositivo de gestão didáctica e pedagógica⁴¹

Laura Angélica Navarrete Pinzón
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5268-6786>
laura.navarrete007@gmail.com

Dilsa Yamile Rodríguez Ochoa (asesora de tesis)
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7124-3523>
dilsa.rodriguez@uptc.edu.com

⁴⁰ Derivada de la tesis titulada “Gestión para la visibilidad del arte mural: Una necesidad olvidada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 06/04/2021. (<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8640>)

⁴¹ Derivada da dissertação intitulada “Gestão para a visibilidade da arte mural: uma necessidade esquecida na Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia” para obtenção do grau de Mestre no programa “ Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación “. Defendida: 06/04/2021. (<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8640>)

Resumen

En la vida educativa se concibe al arte mural como una herramienta para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto porque las expresiones artísticas como el grafiti o el mural llevan una serie de mensajes implícitos, relacionados con la identidad y las narrativas propias de estos contextos, por ello, este capítulo analiza los principales hallazgos que surgieron a la luz del proceso investigativo llevado a cabo durante los años 2019 y 2020 en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, el cual, tuvo como objetivo determinar qué importancia comunicativa tenían los murales para sus autores y para la comunidad educativa que interactúa en el espacio que se encuentran. La metodología de enfoque cualitativo de tipo descriptivo, que enmarca esta investigación, permitió encontrar en los murales su relevancia pedagógica y didáctica, viéndolo desde una perspectiva artística y de gestión. Los resultados mostraron y ratificaron que los murales, a través de sus mensajes y temas tratados, establecen ideas con respecto a la identidad y se pueden articular con temas educativos, concluyendo que es un dispositivo pedagógico y didáctico pertinente en un campus universitario.

Resumo

Na vida educativa, a arte mural é concebida como uma ferramenta para otimizar os processos de ensino e aprendizagem, porque as expressões artísticas como o graffiti ou os murais carregam uma série de mensagens implícitas, relacionadas com a identidade e narrativas destes contextos. as principais descobertas que surgiram à luz do processo investigativo realizado durante os anos de 2019 e 2020 na Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, que teve como objetivo determinar qual a importância comunicativa dos murais para seus autores e para a comunidade educacional que interage no espaço que se encontram. A metodologia de abordagem qualitativa do tipo descritiva, que enquadra esta investigação, permitiu encontrar nos murais a sua relevância pedagógica e didática, encarando-a numa perspectiva artística e de gestão.

Os resultados mostraram e confirmaram que os murais, por meio de suas mensagens e temas abordados, estabelecem ideias de identidade e podem ser articulados com questões educacionais, concluindo que se trata de um dispositivo pedagógico e didático relevante em um campus universitário.

Introducción

El arte percibido como forma de conocimiento, y su articulación con lo educativo, permite establecer relaciones estéticas y sensibles que llevan al individuo a una comprensión del mundo a partir de su subjetividad, donde surge la expresión como una forma de comunicar y plantear otras maneras posibles de enseñar y aprender. En este sentido crear, descubrir, imaginar o emocionarse, da la posibilidad de reivindicar lo humano como una de las principales finalidades del acto educativo, ya que:

La educación, en relación con el arte posmoderno, busca de nuevo reintegrar el arte en un contexto de significación cultural, o, dicho de otra forma, hacer de los productos artísticos algo con sentido en el contexto vital de sus usuarios. (Aguirre, 2005, p.294)

En la relación del arte con la pedagogía y la didáctica, emerge la experiencia estética que se entrelaza con las experiencias vitales que los individuos van adquiriendo (Aguirre, 2008; Arellano, 2017), experiencias que permiten ver diversos modos de expresión que pueden darse en un contexto educativo; al respecto, en la convección sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones, la UNESCO (2013) destaca:

Sólo se podrá proteger y promover la diversidad cultural si se garantizan los derechos humanos y las libertades fundamentales como la libertad de expresión, información y comunicación, así como la posibilidad de que las personas escojan sus expresiones culturales. Nadie podrá invocar las disposiciones de la presente Convención para atentar contra los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y garantizados por el derecho internacional, o para limitar su ámbito de aplicación. (p.5)

Desde esta perspectiva, la universidad, o concretamente sus muros, son un punto de referencia visual, de reunión y hasta de protesta en el que se dibujan y desdibujan una y mil inconformidades, ideales, pensamientos, e incluso, se convierten en un documento de identidad semejante a una bitácora pública. Así los murales, vistos como un factor pedagógico y didáctico, ayudan a construir identidad, al desarrollarse a través de ellos la riqueza cultural de una comunidad que, directa o indirectamente, permea el contexto académico en el que se desarrollan sus habitantes.

El presente escrito se aborda desde una perspectiva artística y de gestión académica, en la cual, se propone una estrategia educativa que impulsa la visibilización y la gestión del arte mural en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través de la creación, muestra y registro de los murales presentes en su campus universitario, como elementos pedagógicos, didácticos y comunicativos que se articulan con los discursos, ideologías y formas de comprensión del mundo de la comunidad académica Upetecista.

Así, se presenta un primer apartado relacionado con el marco de referencia, el cual, articula los antecedentes sobre el tema abordado y retoma los diferentes planteamientos teóricos y conceptuales relacionados con la educación y las expresiones artísticas, específicamente con el arte mural necesario para comprender la estrategia educativa propuesta en este estudio; además de una segunda parte donde se hace un recorrido por el diseño metodológico, el cual correspondió a un enfoque cualitativo y tipo de investigación descriptivo; a las técnicas e instrumentos de indagación y su validación. Finalmente, en la tercera parte, se presenta la interpretación, análisis y discusión de los resultados, así como las conclusiones más importantes de la investigación.

Marco Referencial

A manera de contextualización, es preciso señalar que esta investigación se llevó a cabo durante los años 2019 y 2020, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, institución de carácter público, ubicada en el departamento de Boyacá, municipio de Tunja, estas características crean la necesidad de indagar diversos proyectos y teorías,

relacionados con el arte mural y su vínculo con procesos de gestión educativa, pedagógica y didáctica que contribuyen a contar con una perspectiva amplia acerca del tema, cuestiones que se revisarán en el siguiente apartado.

Antecedentes

En Cuba, con Fernández et al. (2017) se desarrolló un proyecto denominado: “El arte calle como expresión de una ciudad creativa: Retos y debates”, donde se conceptualiza, mediante tipologías y taxonomías, el análisis del arte callejero, comparando sus dinámicas actuales con las del centro histórico de la Habana y debatiendo el papel de las instituciones, con lo que destacan:

El papel de las instituciones reguladoras de los procesos culturales no se debe limitar a un amparo legal ni a una fiscalización de principios simplificados. Su papel en la sociedad es crear diálogos que propicien el desarrollo individual y colectivo de quienes protagonizan in situ estos procesos (arte), y potenciar espacios de formación en los cuales los artistas callejeros puedan, además de compartir experiencias, nutrirse de saberes para incorporarlos a un quehacer cotidiano, que si bien necesita ser espontáneo, no está exento de responsabilidades y apremios de superación. (p. 67)

Así, el argumento para exponer la gestión cultural en las organizaciones académicas, está relacionado con su importancia social, cultural y educativa; el arte público ha tenido problemas sociales amplios, sin embargo, es necesario centrarse en los creadores urbanos del mural y los entes que giran en torno a las acciones, conservación y creación de murales, por sus alcances culturales, ya sea en un espacio público o en un campus universitario, para lograr el reconocimiento de estas expresiones a lo largo de tiempo.

En Ecuador, la investigación de Lozano (2018) titulada: “Estudio del arte urbano para promover la cultura muralista en los estudiantes de la carrera de comunicación social de la universidad de Guayaquil”, presenta una estrategia para la ejecución de tareas como la comunicación y la difusión, que permiten el cumplimiento de objetivos relacionados

con el arte mural; dentro de las principales conclusiones que presenta el autor, se destaca que el mural es visualizado como una forma de expresión que revela historias; además, señala que el arte mural es un patrimonio de Ecuador, el cual debe ser apropiado por los estudiantes universitarios.

Aspectos Teóricos y Conceptuales

La gestión cultural y artística es el medio por el cual se busca garantizar la equidad de derechos ligados a la expresión del arte. En el ámbito educativo, corresponde a las universidades favorecer el desarrollo humano a través de estrategias dirigidas a la reunificación de los conocimientos que rodean a lo artístico, teniendo en cuenta la diversidad de las experiencias comunitarias y sociales (Leitão, 2018), esta mirada indicaría que:

Si el arte, la ciencia y la tecnología son creaciones de la cultura, [...] las políticas culturales serán tarde o temprano estrategias en los modelos sostenibles de desarrollo. La cultura es transformación, insubordinación, inquietud y libertad; libertad de ser, desear, imaginar, conocer, experimentar y soñar, que es de la esencia de lo humano. La cultura y la universidad cargan consigo lo imaginario del cultivo y del universo. (p. 24)

Desde esta perspectiva, el arte mural puede constituirse como un tema de interés educativo, pedagógico y didáctico, pues este no se limita a sí mismo, sino que puede interactuar con cualquier área del conocimiento y de allí se puede afirmar la importancia de contar con el arte como un recurso para la educación. Sobre esta afirmación, Bonilla (2019) señala:

Debe entenderse la formación universitaria como una formación integral, crítica y consciente de la realidad social y, por tanto, llena de individuos capaces de comprender su espacio físico como un entorno capaz de construir relaciones potentes, diversas y complejas entre distintas subjetividades, formas de hacer, sentir y pensar. Dentro de ese espíritu humanista, el campus universitario no puede ser entendido como un conglomerado de aulas más o menos ordenado donde se ejerce la do-

cencia de forma jerarquizada. [...] El arte público, así como una gestión cultural activa que lleve arte en sus distintas manifestaciones (música, danza, etc.) a todos estos sitios, potencia el entorno universitario como un conjunto de espacios para sentir, re-crear y pensar que hacen justicia a los propósitos que una universidad humanista proyecta para la transformación social. (p.6)

Así, los espacios y entornos de los contextos educativos, sus paredes, puertas o ventanas, se resignifican con cada artista que interviene, son ellas mismas las que defienden las normas del espacio y lo que quieran comunicar (Grané, 2019). Esto lleva a analizar como el artista crea, a partir de su medio, para potenciar su pensamiento, logrando que no se delimite el flujo de ideas y no se detenga el aprendizaje visual de los transeúntes, en esquemas cerrados de expresión.

Las prácticas artísticas han ampliado el foco del producto resultante al proceso de creación, por lo tanto, son necesarios espacios en los que puedan realizarse, desde las primeras fases de gestión y gestación del proyecto, hasta la exhibición y archivo para fomentar la participación activa del espectador en cada una de ellas. (Calvillo, 2008, p. 39 citado por Gaviria, 2021)

Diseño metodológico

Este estudio tuvo un enfoque cualitativo, al tener en cuenta a Fernández et al. (2010), cuando afirma que los aspectos cualitativos se basan en el proceso mismo de recolección y análisis, el cual, es un proceso interpretativo, porque el investigador formula su propia interpretación y valoración de los datos, profundizando y comprendiendo los fenómenos que él considere necesarios, explorándolos desde las distintas perspectivas de los participantes en un contexto natural, ello centrado en los seres humanos y sus instituciones, y en este caso, la institución de educación superior universitaria.

El método elegido, además, fue el descriptivo, al pensar que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Fernández et al., 2010, p. 80), para lograr, con este elemento, identificar la profun-

didad de un contexto, su estructura y la razón que justifica los comportamientos de los implicados, en este caso, se estudia la elaboración del arte mural y el impacto que este causa en el campus universitario; identificación que es el eje conductor del estudio. Para estudiar todo ello se hizo una recopilación de información, observando obras a través de elementos escriturales y documentos de carácter visual como el registro fotográfico.

Para la recolección de datos se hizo uso de la fotografía obteniendo un registro visual de 262 murales que se encontraban en el edificio central de la UPTC, ubicados tanto al interior como al exterior del mismo. Dentro de los instrumentos de recolección de información se utilizó una ficha de observación participativa donde, tanto los creadores de los murales como los espectadores, podían interactuar. Igualmente se diseñó y usó una ficha de observación no participante donde se logró registrar información de 64 murales; asimismo, se aplicó una entrevista semiestructurada a 6 personas cuyos criterios de inclusión fueron, docentes de artes plásticas, personas que hacen parte del grupo de creadores de murales de la universidad y personal administrativo de la UPTC, que tuviera a su cargo funciones relacionadas con la gestión para la creación de murales.

La entrevista semiestructurada con preguntas guía fue validada mediante la técnica de juicio de expertos y frente a los análisis descriptivos de la evaluación que los jueces dieron a las preguntas, se estableció que todas las puntuaciones se presentan en un rango que va entre 3,667 y 4,777 siendo su promedio $\bar{x} = 4,33$, con una varianza $s^2 = 0,088$, determinando así, gran homogeneidad frente a la valoración que los jueces hicieron de las preguntas.

El estudio de validez indicó que el índice Aiken fue del 0,829 con una significación de $p = 0,32$, es decir, con un nivel de error del 3%. En cuanto a la fiabilidad, se realizó a través del Alfa de Cronbach (o α de Cronbach), que mostró en general que el $\alpha = 0,98$ lo cual indica que las preguntas de la entrevista presentaron estabilidad en un 98 %, determinando así, un índice muy alto de estabilidad y fiabilidad, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.
Alfa de Cronbach, Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,983	,987	39

Nota. Realizado en SPSS Software versión 24

Igualmente, se preestablecieron 4 categorías y 14 subcategorías de análisis como se observa en la tabla 2.

Tabla 2.
Categorías y subcategorías de análisis.

Categorías de análisis	Subcategorías
Aspectos de configuración de la imagen	Tamaño Estilo y forma Color Técnicas
Aspectos de organización de la imagen	Composición Valor estético Ubicación espacial
Aspectos comunicativos de la imagen	Mensaje Tema Contenido Iconografía
Aspectos de gestión institucional	Programas Difusión Normatividad

Nota. Elaboración propia.
Interpretación y Análisis de Resultados

Este apartado condensa algunos de los hallazgos encontrados en el proceso investigativo, los cuales dan cuenta del vínculo entre la creación artística, específicamente el mural,⁴² considerado como un arte urba-

⁴² El mural, es un concepto que se define como la configuración plástica directa, decorativa, iconográfica, mono o policromática de una obra en una pared o muro, pudiendo ser este de duración variada, desde lo efímero, a lo vandálico, lo propio y lo eterno. En una percepción más comunicativa y en una visión más amplia, las pinturas murales

no,⁴³ y la gestión educativa, pedagógica y didáctica atribuida a las formas allí representadas, sus mensajes, discursos y narrativas, expuestas a través de los muros en los que cohabita una comunidad, en este caso educativa universitaria, para ello se toman las figuras 1, 2, 3 y 4 como ejemplos visuales de algunos de los murales presentes en el campus de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Figura 1.
Collage de firmas y líneas

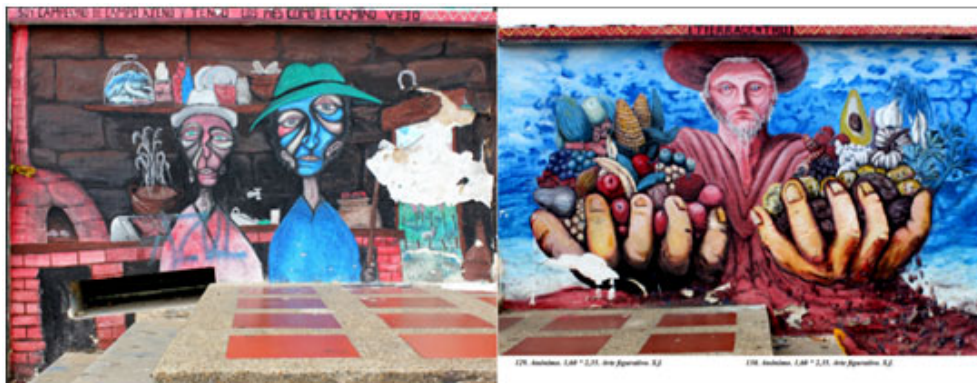


Nota. Esta imagen digital representa las firmas y líneas de murales ubicados tanto en la parte exterior como en el interior del edificio Central de la UPTC, elaborada por Navarrete (2021).

ejercen una influencia determinante sobre su carácter y su efecto estético, la pintura mural es algo que está “en función de” es decir, no constituye –como un dibujo o un cuadro- una obra de arte en sí misma, aislada e independiente de otras obras, sino una obra aplicada a otra; a un muro que forma parte de una habitación que a su vez forma parte de una edificación. (Domínguez, 1998)

⁴³ El Arte Urbano, comprende “cualquier obra o intervención artística de carácter público y urbano: carteles, grafitis, esculturas, performances, etc.” (Belloso, 2015, p.7) este se diferencia más que nada, por el uso de otros implementos y técnicas con soporte de pared, refiriéndonos a pinturas diferentes al spray y herramientas variadas como rodillos y pinceles, aunque se puede hacer una mezcla de recursos como se quiera, con tal de que se realice en un soporte de muro-pared.

Figura 2.
19 y mural Tierra dentro 130



Nota. Esta imagen digital representa un mural ubicado en la fachada interior oeste del edificio Central de la UPTC (Navarrete, 2021).

Figura 3.
Stencil 86 y mural 87



Nota. Esta imagen digital elaborada por Navarrete (2021), representa un mural ubicado en la fachada Norte del edificio Central de la UPTC.

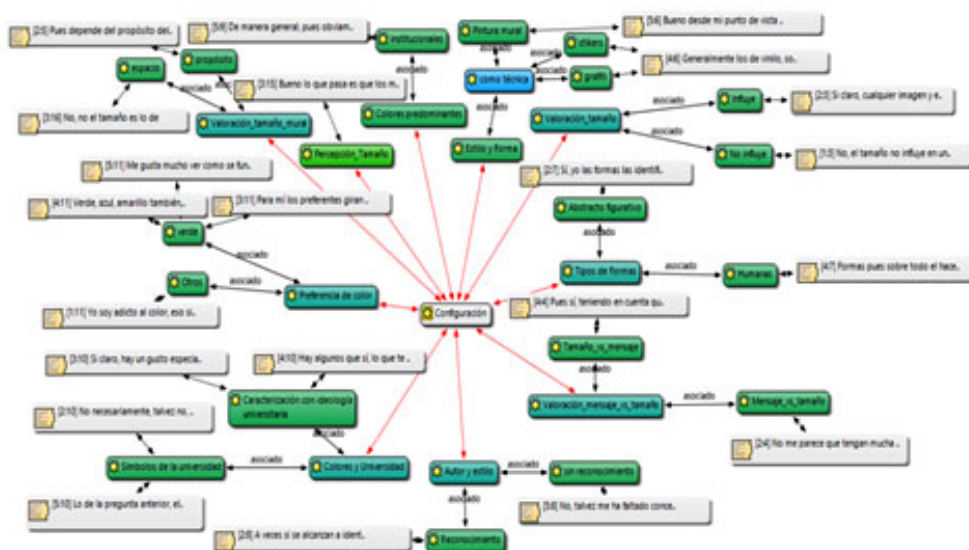
Figura 4.
Mural 106



Nota. Esta imagen digital (Navarrete, 2021) representa un mural ubicado en la fachada Oeste del edificio Central de la UPTC.

Los análisis a continuación descritos, se relacionan con las categorías o aspectos de configuración y organización de la imagen, la cual incluyó tamaño, estilo, forma, color y técnica, además de aspectos comunicativos de la misma, que comprendieron mensaje, tema, contenido e iconografía, tal como se observa en la figura 5, la cual corresponde a la red semántica de categorías y subcategorías emergentes del estudio.

Figura 5.
Categorías y subcategorías emergentes.



Nota. Árbol de categoría Aspectos de configuración de la imagen, elaborado en el software Atlas Ti, versión 7.0.

Desde esta perspectiva, la categoría aspectos comunicativos de la imagen permitió analizar que, en el contexto universitario, los murales se ven como sitios que permiten la discusión y la construcción de discursos que, en un espacio distinto al de las aulas de clase, articulan pensamientos, argumentos e ideas de orden educativo, social, político o estético, permitiendo una formación integral, crítica y consciente del individuo en su realidad social. En este sentido, la universidad debe comprender su aspecto físico y estético, al ser un lugar capaz de construir relaciones potentes, diversas y complejas (Bonilla, 2019) además de aspectos de gestión pedagógica y didáctica para generar distintas subjetividades, formas de hacer, sentir y pensar. Al respecto, en los datos obtenidos de la entrevista semiestructurada se destaca:

Sobre el edificio siempre se tiene un carácter social y político, en el edificio central, en el de derecho y en toda la universidad, que siempre está cargada completamente con murales de eso, esa es la carga de esos murales, sean jóvenes de sociales, de naturales o de artes, de los que sea que pinten, siempre están pensando cuando pintamos en la universidad que sea con carácter social y político, que se quiera decir algo, o que

se muestre algo o se revele algo, o que simplemente en cada visitante o en cada persona que los vea, se despierte algo, porque la lectura de la imagen es algo importantísimo a cada ser humano tiene una lectura diferente. (Guerrero, comunicación personal, 5 de noviembre, 2020)

Igualmente, es importante destacar cómo el mural, a partir de los elementos de configuración de la imagen, potencia un discurso o mensaje que se conecta directamente con espacios físicos y con el punto de vista de los espectadores, llevándolo a ver como una herramienta de gestión pedagógica y didáctica que, desde el lenguaje visual, permite otras formas de interpretación y comprensión de la realidad.

Asimismo, el mural, según los mensajes y contenidos que presenta en el contexto universitario, permite conectar con aspectos emocionales que se articulan con la construcción de discursos educativos, y con posturas críticas frente al arte, tal como se evidencia en entrevista realizada en el contexto de investigación.

Hay unos muros que alcanzan a afectarlo a uno fuertemente y es un dolor ahí raro con nuestro país, que creo que a todos nos sucede; pero también hay otros que hacen pensar, por ejemplo, cuando uno ve los murales hechos por las chicas de preescolar, que también tienen. Son muros que lo hacen pensar a uno en la niñez y eso, que también está muy bien, pero son diferentes mensajes y si, si lo hacen pensar a uno, en un grado mayor o en un grado menor de reconexión, pero si, si hay un impacto sobre el espectador. (Moreno, comunicación personal, 27 de octubre, 2020)

De esta comunicación se infiere que el arte mural, en el espacio universitario, genera todo tipo de discusiones y conversaciones, lo que implica pensar en su importancia como punto de referencia para la creación, la divulgación y la interpretación crítica de su papel, que articula procesos teóricos y prácticos en un sistema de gestión educativa (Gómez, 2015), así como en la construcción de un discurso pedagógico y didáctico empático, aspectos que conectan con la sensibilidad de los diferentes miembros de una comunidad universitaria pues:

Poseer sensibilidad estética no es exclusivamente dar respuesta emocional ante lo bello, si fuera posible afirmar que tal cosa existe fuera del juego de significados de cada contexto cultural. Ni tan siquiera eso

que denominamos “gusto”, que siempre ha permanecido refugiado en el ámbito de lo personal y subjetivo puede analizarse sin tener en cuenta la variable cultural. Tener sensibilidad estética es disponer de categorías y valores con los que aprehender estéticamente o poseer el dominio de un cierto “juego de lenguaje”, es ser capaz de engarzar el producto estético con la experiencia vital. (Aguirre, 2008, p. 3)

En este sentido, a partir de los resultados analizados en el estudio, en la categoría aspectos de configuración de la imagen, específicamente en lo relacionado con la forma, se pudo determinar que las representaciones de la figura humana, con 87 murales en total, guardan una relación importante con la construcción de discursos de identidad, destacando en este aspecto la diversidad. En los mismos hallazgos, se pudo comprobar que las clases de murales predominantes del edificio central de la UPTC, según el tema y el mensaje comunicativo, estaban distribuidas de la siguiente manera: a) Rasgos étnicos, b) Rasgos históricos, c) Representaciones animalísticas y d) Rasgos institucionales, lo que indica que dentro de los discursos visuales, como se puede apreciar en las figuras 1, 2, 3 y 4, nombradas y presentadas anteriormente, las representaciones conectan directamente con ideologías subjetivas frente a posturas político-críticas así como, su papel y repercusión en un escenario educativo.

En relación con el arte mural en un contexto universitario, se evidenció que no es una actividad vacía que solo pretenda rayar y hacer grafitis o firmas en una pared, sino que hay una compleja red de factores que determinan el valor de la obra, donde se reconoce un impacto hacia los espectadores que habitan un entorno educativo y que están en continuo aprendizaje, estas tienen la posibilidad de entrecruzar las historias del artista y del entorno en el que se ubica la obra (Navarrete, 2021). Es necesario entender que las entidades institucionales, administrativas o encargados de las actividades extracurriculares deben abrir espacios de socialización, creación y aprendizaje sobre temas artísticos que permitan, “[...] evidenciar un rol activo [que] posibilite acentuar valores estéticos y simbólicos que surjan de la observación y de la experimentación artística” (Rodríguez & Aragón, 2022, p. 32); que además permitan entender las artes como una disciplina esencial de formación universitaria articulados a procesos de gestión didácticos y pedagógicos

con una función social (Aguirre et al, 2019).

Así pues, el mural dentro de una comunidad universitaria, es visto como un medio de comunicación porque su mensaje considera aspectos globales, a pesar de su alcance meramente local, siendo toda una proeza que un grupo de artistas anónimos asocie o agrupe una realidad determinada en un mural para ofrecerlo a todo espectador (Bellange, 1995, p. 67). Desde esta perspectiva, para establecer una relación entre la imagen mural y su espacio pedagógico o didáctico, se debe tener en cuenta al espectador y lo que este logre comprender del mensaje; del mismo modo, es necesario comprender el lenguaje no verbal en que se da este tipo de creación en aspectos de configuración de la imagen como estilos, formas, colores, tamaños, los cuales se articulan con el mensaje y contenido de la obra mural, y llevan al sujeto a tener interpretaciones subjetivas enriquecidas.

En este sentido, se hace un esbozo de la estrategia participativa realizada en este estudio que permitió, tanto a creadores de murales como público en general, comprender el valor del mural desde un plano educativo, didáctico y pedagógico, más allá del aula de clase, a partir de análisis estéticos, técnicos y comunicativos.

Es preciso mencionar que el rol de espectador se le da a estudiantes, maestros, artistas o demás personajes que hacen parte del contexto educativo; si por ejemplo se hace mención a un contexto universitario, el desarrollo muralístico gira en torno a expresar las inquietudes y protestas frente a situaciones socio-económicas y políticas de la institución o lo que ocurre socialmente alrededor o dentro de la misma (Navarrete, 2021).

Por lo cual, la estrategia que se utilizó en esta investigación fue el análisis de factores visuales y textuales, a partir de una ficha participativa, la cual, en su estructura, contempló el título de la obra, el autor o autores, la tipología del mural, la localización, la fecha de realización, el estado de conservación y una descripción que diera a conocer el mensaje del mural desde sus autores, lo que permitió que, posteriormente, los espectadores tuvieran la oportunidad de leer y comentar sus percepciones del mural; esta estrategia fue de alto impacto para conocer la imagen mural y su relación con el entorno pedagógico y didáctico, ya

que, se generó una conversación, no solo del espectador con la imagen, sino directamente con el creador del mural. Así de 262 murales, se pudo establecer contacto con 21 muralistas que comentaron su experiencia, idea del mural, contexto en el que se hizo, símbolos o color entre otros aspectos. Las paredes en blanco no dicen nada. Si dicen algo... ¿Qué dicen? (Jhorobe, comunicación personal, 01 de noviembre, 2020).

Desde esta perspectiva, los beneficios para los lectores-espectadores que estaban interesados por los murales fueron notoriamente ampliados, pues se tenía una ficha de 241 murales con datos técnicos, teóricos, comunicativos y simbólicos, que estaba en la red y era de acceso abierto, elemento que permitió generar un aprendizaje en relación con lo visual, sin embargo, les faltaba información que no se puede obtener solo con la interpretación visual y formal de la obra, sino que se extrae de la interacción con el creador, así se creó como complemento una dinámica de enseñanza mediante la anécdota o la historia contada por los mismos artistas que vivenciaron el momento “Todos somos uno como sociedad y esa es la idea principal para la elaboración de estos murales, hay que empezar a creer en los unos a los otros” (Colectivo Guasca, comunicación personal, 13 octubre, 2020).

Del mismo modo, a partir de la ficha participante, se pueden observar cómo los autores de los murales plasmaron lo vivido: “Fui amenazado de muerte por las águilas negras a raíz de la convocatoria a la marcha del 6 de marzo contra los crímenes de las auto-defensas (J, Vincent, comunicación personal, 30 de octubre, 2020), con estas descripciones el espectador de la imagen mural amplió su percepción frente al contexto de creación de la obra, su importancia, la simbología y la estética; estos parámetros cruzan la barrera de lo efímero en el pensamiento del espectador y no olvidan la obra, de aquí la importancia de esta estrategia como impacto visual de aprendizaje.

Por ello se afirma en este trabajo que los mensajes y contenidos de los murales conectan de manera directa con procesos de gestión pedagógica y didáctica, lo que perfila en la comunidad educativa universitaria, aspectos relacionados con la identidad, la memoria y la argumentación de ideas que llevan a comprender que lo visual, se conecta con procesos cognitivos y emocionales fundamentales en el acto de educar.

Conclusiones

Con esta investigación se reafirma que, realizar proyectos relacionados con la esencia artística depende de factores de gestión educativa, hablando de un entorno académico como es el campus de la universidad, donde se involucran y se comprometen varios de los estamentos estudiantiles. No solo es elaborar correctamente un mural, sino el hecho de potenciar los procesos de formación alternos, como el carácter crítico, identitario y cultural de las realidades sociales que se evidencian en los muros; es gestionar espacios de formación diferentes al aula tradicional (que tanto se necesitan después del momento de confinamiento y de pandemia).

Este es el primer paso para un proceso que puede transformar realidades que, a pesar de ser necesarias, son ignoradas. Se espera que este proyecto sea el primer paso para desarrollar actividades que integren a la comunidad universitaria, que fomenten la creación y soporten las ideas que ya están en desarrollo, que generen espacios sanos, de convivencia, cultura e identidad y sentido de pertenencia universitario. Es posible y necesario articular este proyecto en espacios fuera de la universidad con un plan de trabajo, actividades y estrategias más conscientes y mejor organizadas, para hacer una divulgación mayor del arte mural y con ello, conseguir apoyo en el sector cultural regional; para lograrlo se deben generar unas estrategias para la difusión de murales en la comunidad, proceso que comienza con este proyecto y se espera desarrollar más allá de este simple planteamiento.

Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en la Educación Artística*. Ed Octaedro.
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la Educación Artística. *Revista digital doLAV*, 1(1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3370/337027033002>.
- Aguirre, V., Martínez, C., y Paz, M. (2019). “El despliegue del pensamiento y la imaginación” el mural institucional como proyecto pedagógico de producción colectiva para fortalecer el sentido de pertenencia. *Convergencias*, 2(3), 35- 52.
- Arellano, P. (2017, 10 de marzo). *La pintura mural como experiencia colectiva de creación identitaria*. Boletín de educación artística. https://boletineducacionartistica.wordpress.com/2017/03/10/la-pintura-mural-comoexperiencia-colectiva-de-creacion-identitaria/#_ftnref1
- Bellange, E. (1995). El mural como reflejo de la realidad social en Chile. *LOM ltda*, 9(1), 1-189.
- Belloso, V. (2015). Grafiti y arte urbano [Trabajo final de grado en Historia del arte y música]
- Bonilla, P. (2019). Arte público en la sede del atlántico, Universidad Costa Rica (2014-2017) *Humanidades* 9 (1), 1-23.
- Domínguez, P. (1998). El Mural, Universidad de las palmas de Gran Canaria. *El Guiniguada*, (6/7).
- Fernández, Y., Hernández, R & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Interamericana Editores.
- Fernández, Y., Hernández, L. Padrón., R., & Ramos, E. (2017). El arte calle como expresión de una ciudad creativa: Retos y debates, 7(16), 51-72.
- Gaviria, M. (2021) El proceso de creación mural como estrategia pedagógica a partir de la identificación de metodologías de intervención artística en las obras murales: Orígenes (4 Elementos Skuela), Paseo urbano Pedro Nel.
- Gómez (Fundación Casa Museo Pedro Nel Gómez), Horizontes (Carlos Tobón), en la Comuna 4 de Medellín [Trabajo de grado modalidad

ensayo de Licenciatura en educación artes plásticas]. Universidad de Antioquia.

- Gómez, L. (2015) La gestión educativa para la universidad pública y privada en México: una comparación competitiva. Red internacional de investigadores en competitividad. p. 1589-1606
- Leitão, C. (2018). Extensión universitaria brasileña: arte, cultura, ciencia y tecnología en favor del desarrollo humano. Fortaleza, 21-25.
- Lozano, C. (2018). *Estudio del arte urbano para promover la cultura muralista en los estudiantes de la carrera de comunicación social* [Trabajo de grado de comunicación social]. Universidad de Guayaquil.
- Navarrete, L. (2021). *Gestión para la visibilidad del arte mural: una necesidad olvidada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* [Tesis de Maestría en Gestión educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]
- Rodríguez, D. & Aragón, M. (2022). Fotoensayo: instrumento de investigación, educación y creación en el museo con docentes de formación inicial. *Pensamiento, palabra y obra*, (27). <https://doi.org/10.17227/ppo.num27-16066>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/theconvention/convention-text

Gestión y prácticas pedagógicas: casos en Latinoamérica.
Gestão e práticas pedagógicas: casos na América Latina.
Se terminó de editar en diciembre de 2022 en los talleres gráficos de
Astra Ediciones S. A. de C. V.
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorial.com.mx

La valía del texto **Gestión y prácticas pedagógicas: casos en Latinoamérica** son las apuestas que realizan los y las autoras de los diferentes capítulos.

Valía por la condición en la cual producen los textos: estudiantes de programas de posgrado de instituciones de educación superior de países de América Latina. La posición de estudiante posibilita arriesgar posturas teóricas y metodológicas para estudiar problemáticas locales, en las que están insertos los autores de los apartados de este volumen.

ISBN: 978-84-19548-43-6



9 788419 548436



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

unesp



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



PUCP



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE



UNIVERSIDAD DE CHILE



PUC
CAMPINAS
PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATOLICA



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR