

REFORMA EDUCATIVA EN ECUADOR Y SU INFLUENCIA EN EL CLIMA ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS ESCOLARES

Mónica Franco Pombo
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL: Docente-investigadora
Directora Sistema de Educación Continua
Doctora en Educación, Máster en Comunicación Organizacional
monica.franco@cu.ucsg.edu.ec

Resumen

El propósito de este trabajo es sentar las primeras líneas para el debate respecto de la incidencia de la reforma educativa que se ha desarrollado en Ecuador a partir del año 2007 y que deviene paralela a una nueva propuesta de gobierno que ha dado en llamarse de la *revolución educativa*. Tal incidencia la enfocaremos específicamente en el clima escolar de los centros escolares. Para ello, se parte del análisis conceptual de las nociones de reforma-cambio, escuela, organizaciones escolares y cultura escolar. Después, se hace una revisión del estado de las investigaciones sobre la dualidad reforma educativa-clima escolar.

Finalmente, se proponen las dimensiones que deberían constar en un estudio investigativo sobre el tema, además de los instrumentos que podrían usarse para recoger la evidencia que permita aportar datos significativos para valorar de qué forma los principales actores del sector educativo operan o no como ejecutores aliados en los procesos de cambio propuestos desde la administración central del sistema educativo.

Clasificación JEL: H52, I20, I21, I28, I29, M54

Palabras clave: Reforma educativa, Ecuador, clima escolar, investigación, Latinoamérica, organizaciones escolares

Abstract

The purpose of this research is to lay the front lines to the debate on the impact of educational reform that has developed in Ecuador since 2007 and that has become parallel to a new government proposal that has been called educational revolution. The incidence under study focuses specifically on school climate. That is why the study parts from the conceptual analysis of the notions of change - reform, school, school organizations and school culture. After, the study reviews the state of research on educational reform school – climate.

Finally, there is a description of the dimensions selected for a research study conducted in eight educational establishments in the city of Guayaquil. The purpose of the case study was to gather evidence, which analysis and interpretation furnish significant data to assess how the stake holders in the education areas operate or not as allies in the change processes proposed by the central administration of the Ecuadorian educational system. This article shows the first results.

Keywords: Education reform, Ecuador, school climate, educational research, Latin America, school organizations.

1. Sobre los procesos de reforma y cambio educativo

Cuando se habla de *reforma educativa* se alude a las decisiones que toma un Estado con el fin de orientar políticas educativas para superar las deficiencias detectadas en un sistema con resultados insatisfactorios en términos de calidad y eficiencia. Toda reforma educativa es producto de una gestión que evalúa cómo el servicio educativo que brinda a sus ciudadanos influye positiva o negativamente en la estructura social y educativa de un país determinado.

Generalmente, se trata de procesos que se diseñan para transformar aspectos formales del aparato educativo: incrementar las tasas de escolaridad, mejorar los niveles de rendimiento escolar, modificar los sistemas de evaluación, renovar el cronograma escolar, incrementar la jornada laboral, mejorar los salarios y controlar el desempeño docente y su eficiencia; pero, también casi siempre, estos procesos aparecen un tanto alejados del análisis reflexivo sobre cómo se vive la dimensión pedagógica y cómo será su implementación efectiva en los centros escolares.

Desde estas concepciones, en la década de los 90 Latinoamérica en su conjunto ensayó una serie de procesos de reforma: unas, destinadas a poner en práctica los lineamientos marcados por los organismos internacionales; otras, con características de reivindicaciones sociales; pero todas ellas destinadas a optimizar los exiguos presupuestos destinados a la inversión en el sector. Chile, Argentina, Perú, El Salvador y México se animaron a reestructurar la política pública y emprendieron planes de cambio orientados a mejorar los índices de cobertura y a revisar los lineamientos curriculares y ordenar los contenidos de cara a las exigencias de un mundo drásticamente globalizado:

En el caso mexicano se puede identificar una descentralización (federalización) que conserva el manejo central de los contenidos y de la evaluación del sistema, y un acercamiento de sistemas de evaluación del desempeño docente que lo asemejen a los de certificación profesional que existen en los Estados Unidos; o bien el caso salvadoreño, donde los padres de familia se involucran de tal forma en la escuela que juegan un papel decisivo en la recontratación del docente para el siguiente ciclo escolar. Todo ello nos habla de elementos comunes y de singularidades como elementos que caracterizan la reforma educativa en América Latina. (Díaz e Inclán, 2001:26)

El Ecuador no ingresa en esta corriente reformista porque atravesaba quizá su más trágica época de ingobernabilidad política, caracterizada por frecuentes cambios de Gobierno. El tema educativo no fue nunca un punto de interés y lo único que de aquella época se recuerda es el total abandono del sistema educativo.

No es sino hasta finales de 2006 cuando el Ministerio de Educación se orienta a poner en marcha una consulta popular que puso el tema educativo en el escenario de la discusión pública. Así, se configuran ocho políticas para el plan decenal que, con vigencia 2006-2015, fue mayoritariamente aprobado por la ciudadanía con el objeto de focalizar la gestión del Estado hacia una de las aspiraciones más sensibles: mejorar la calidad de la educación.

Así, la ola reformista que venía cruzando América Latina llega tardíamente a un Ecuador desencantado con los resultados de la gestión de un Estado con muy pobres niveles de credibilidad y en el que las instituciones, sobre todo las públicas, vivían la peor crisis de su historia.

Con el advenimiento de un nuevo Gobierno se propone al país un proyecto de gestión en el que la educación es vista como una vía imprescindible que contribuiría notablemente al cambio de vida de los ciudadanos y los llevaría al *Sumak Kawsay* (Buen Vivir): “Sin una verdadera Revolución Educativa no habrá Revolución Ciudadana, no habrá Buen Vivir, no habrá desarrollo, no habrá nada. Así que ni un paso atrás en esta tarea de transformar la educación” (Ministerio de Educación, 2013: 9).

Lograr resultados a este nivel hacía indispensable la renovación del Sistema Educativo en su amplio espectro, y por eso se comprometió con una gestión de intervención que impulsa el cambio en la calidad del servicio en todos los niveles educativos. El documento maestro de la política gubernamental planteaba:

La educación, entendida como formación y capacitación en distintos niveles y ciclos, es indispensable para fortalecer y diversificar las capacidades y potencialidades individuales y sociales, y promover una ciudadanía participativa y crítica. Es uno de los medios más apropiados para facilitar la consolidación de regímenes democráticos que contribuyan la erradicación de las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales (Senplades, 2009: 74)

Así, las acciones emprendidas desde las instancias estatales –Ministerio de Educación y Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación–, con sus distintos programas y propuestas, han permitido considerar que el cambio educativo podía ser una realidad que contribuyera a mejorar la calidad de vida de las próximas generaciones de ecuatorianos.

El ingreso tardío del Ecuador en el proceso de reforma educativa le permitió reflexionar sobre los puntos de quiebre que tuvieron las reformas en otros países cercanos –Perú y Chile, por ejemplo–, lo que llevó a actuar desde convicciones muy distantes de los modelos neoliberales, evaluados como fracasados. A diferencia de lo que ocurrió en otros países de la región, en el caso ecuatoriano se producen acentos muy marcados sobre lo pedagógico y la formación de los docentes: los programas SIPROFE y SITEC generan recursos pedagógicos destinados a renovar las prácticas en el aula.

Los cursos de formación continua del SIPROFE promueven que los docentes aprendan de la misma manera como deben aprender sus estudiantes y así generen cambios en las prácticas pedagógicas a través de la reflexión constante de sus propios aprendizajes, de cómo llevan sus procesos pedagógicos en el aula, y de cómo pueden generar conflictos cognitivos que permitan dar paso a nuevos aprendizajes. (Ministerio de Educación, 2011: 18)

Ecuador, lejos de abogar por un proceso de recorte presupuestario, intensifica las asignaciones al sector educativo para que esa inversión dé una respuesta eficiente a problemáticas como: bajos niveles salariales, reducido índice de jubilación docente, contribuciones de los padres de familia para el pago de los docentes en las escuelas públicas, falta de docentes para cubrir demandas de servicio en áreas rurales y urbano marginales, exceso de estudiantes por aula, deficiente infraestructura, centralización en la administración del sistema, etc.

En el año 2006, el presupuesto destinado a educación fue de 1906,5 millones de dólares y para 2014, este ascendió a 3724,2 millones de dólares (Ministerio de Finanzas, 2014). Pero, más allá de las partidas presupuestarias, el esfuerzo desplegado por el Ministerio de Educación del Ecuador en los últimos siete años ha sido intenso y expone resultados en la aplicación de las ocho políticas educativas básicas que articularon el Plan Decenal:

- Universalización de la educación inicial de 0 a 5 años.
- Universalización de la educación general básica de primero a décimo.
- Incremento de la población estudiantil del bachillerato, hasta alcanzar al menos el 75 % de los jóvenes en la edad correspondiente.
- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas.
- Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Es cierto que, en la ejecución de estas políticas, el sistema de educación pública en el Ecuador ha vivido una época de inversión y de gestión, sistemática y planificada, orientada a cumplir con la política educativa nacional. Los datos de incremento de cobertura en los niveles de educación desde la inicial hasta el bachillerato (Ministerio de Educación, 2013: 23) muestran cifras halagadoras

que sitúan al país en el cumplimiento de las metas del milenio para la EGB con un incremento de 4,7%, pasando desde el 91,2 % en 2006 al 95,9% en 2012; mientras que en el bachillerato el crecimiento de 16 puntos porcentuales en la tasa neta de asistencia permitió pasar desde el 47,9% al 63,9%. Este ritmo de crecimiento se apalancó en la creación de una serie de programas socio-educativos que enfrentaron decididamente las barreras de acceso a la educación.

No es extraño que los cambios se den con lentitud y dificultad, estamos justamente en medio de transformaciones culturales, las cuales no se dan en el corto plazo. Profundas mutaciones en las instituciones sociales, en las organizaciones y en las personas se deben dar. Múltiples resistencias conscientes e inconscientes se han de vencer. (Franco, 2011: ¶5)

La llamada *revolución educativa* (Ministerio de Educación, 2013: 12) ha significado la implementación de una serie de procesos: reforma curricular con el planteamiento de nuevas metodologías de trabajo en el aula, producción de materiales y recursos pedagógicos para mejorar las prácticas en el aula, establecimientos de estándares educativos, diversificación de la oferta para la formación continua de los docentes y mejoramiento de los salarios de los maestros; pero también incremento de la jornada laboral docente, implementación de sistemas informáticos para el control de la gestión, incremento del número de docentes, asignación de roles específicos a los miembros de la comunidad educativa, reordenamiento de la oferta educativa y desconcentración de los servicios administrativos y de control antes centralizados.

Este conjunto de acciones han sido etiquetadas como el Nuevo Modelo de Gestión (Ministerio de Educación, 2013: 63), que en términos generales ha implicado una propuesta que trastocó ostensiblemente la dinámica de una escuela pública que gestaba sin mayores direccionamientos. El Nuevo Modelo de Gestión (NMG) tiene su centro, su corazón en el hacer cotidiano de las instituciones educativas, y sabemos que cada una de ellas genera un clima que la caracteriza.

La puesta en marcha de un conjunto de programas que, desde la política educativa nacional, buscan que el país acceda a un sistema de educación con calidad y calidez, trajeron buenas noticias: en diciembre del 2014, los resultados comparativos entre Serce-Terce mostraron que el Ecuador experimentó un incremento de 56 puntos en los logros de aprendizaje de los estudiantes de 3º y 6º de educación general básica. Además, el promedio nacional mejoró significativamente en todas las áreas, lo que convirtió al Ecuador en el país de Sudamérica con mayor índice de crecimiento, como se observa en el siguiente gráfico:



Figura 1. Resultados comparativo pruebas Serce-Terce. Fuente: presentación de Unesco

Estos resultados son un importante avance en el proceso de reforma educativa que sigue el Ecuador, sin embargo queda aún mucho por hacer para consolidar la gestión de los equipos educativos que estuvieron a cargo del sistema durante el período 2006-2013.

Pero ¿qué está pasando en el interior de las instituciones educativas? Y ¿cómo ellas perciben, desde la práctica cotidiana, estos aires de cambio planteados desde la estructura ministerial? La implantación, por ejemplo, de políticas educativas y laborales (LOEI, 2011) que inciden directamente en una exigencia de mayor permanencia, con horarios completos para la jornada docente, supuso, en una primera fase de la ejecución de la medida, fuertes reacciones en un sector de la docencia, pero cómo influyó esto en las relaciones interpersonales en el interior de las unidades educativas es un tema que no ha sido, aún, objeto de investigación y análisis.

Por otro lado, las dependencias administrativas del Ministerio de Educación, durante el período de reforma, registran procesos de sumarios administrativos como evidencias de la existencia de conflictos de autoridad e incumplimiento de las prescripciones normativas emitidas por la autoridad competente. Estas acciones se observan como un fuerte y negativo impacto en las relaciones que se entretejen en el sistema y producen un ambiente desfavorable para la concreción de los objetivos del cambio educativo.

Esta problemática, posiblemente motivada por la falta de liderazgo en el interior de los centros educativos, junto con la falta de desarrollo de una cultura de gestión escolar y docente, y unida a la carencia de un sistema interno de reconocimiento a las capacidades y al buen desempeño del docente o de los directivos, deriva en un clima organizacional caracterizado por manifestaciones recurrentes de lucha por espacios de poder, pérdida de autoridad y falta de identidad y compromiso con el rol.

El objetivo de lograr calidad en la educación pública en cualquier país exige que se trabaje en la conformación de un clima organizacional que lo favorezca y lo haga posible:

Saben hoy los profesionales de la educación que la organización en sí misma encierra un cúmulo grande de aprendizajes para sus integrantes. A través del currículum oculto el profesorado y el alumnado aprenden actitudes, principios y formas de comportamiento. El contenido no está sólo en los libros, está también en la estructura y el funcionamiento de la organización (Antúnez et al., 2005: 10).

Hay mucha literatura escrita que da cuenta del trabajo de investigadores, muchos de ellos docentes, que se han dedicado a reflexionar sobre los procesos de reforma educativa (Díaz e Inclán, 2001; Sarason, 2003; Sarup, 1990; Santos Guerra, 1995; Escudero y González, 2004). Todos ellos coinciden en afirmar que las reformas educacionales tienen en el funcionamiento de las escuelas un escenario decisivo y a la vez problemático; sin embargo, como sostienen Díaz e Inclán (2001), “existen pocos que se dediquen a describir y reflexionar sobre lo que ocurre en el encuentro entre las políticas establecidas y los actores en la cotidianeidad y puesta en práctica”.

No es posible transformar aquello que no conocemos. Si se busca direccionar un cambio educativo que perfile a resultados positivos concretos es necesario reconocer cuáles son las características propias de las interacciones sociales en las organizaciones educativas, sus condiciones culturales, valores, creencias, ritos, prácticas cotidianas o rutinas para, a partir de ellas, y desde una estrategia que considere tales particularidades, empezar a construir el llamado cambio educativo.

Los procesos de renovación e innovación cobran significado en la institución educativa que los ejecuta y requieren de una serie de elementos que, siendo coexistentes en tiempo y espacio, van a determinar la viabilidad de su implementación: estructura organizacional del centro escolar, perfiles de docentes y directivos, capacidad de trabajo en equipo, dotes de liderazgo en los cuadros directivos, recursos o material pedagógico disponible, espacios físicos y ambientes de trabajo en buenas condiciones, etc.

En este orden de cosas, el abordar el tema del clima organizacional en las organizaciones educativas supone un proceso investigativo, un acercamiento a aspectos como el tipo de relaciones interpersonales que vivencian y caracterizan el ambiente de trabajo y el grado de satisfacción de los

actores de la comunidad educativa en relación con los llamados factores asociados. Tal abordaje permitirá analizar de qué manera el entorno escolar favorece o no los procesos de cambio educativo y de qué forma las prescripciones normativas, que dictan el cambio, generan actitudes de adhesión o rechazo.

Descubrir para describir los componentes culturales que matizan un clima organizacional que posibilita o no el avance de la reforma educativa en las instituciones educativas debe ser una condición imperativa para los planificadores de la política y de las prescripciones normativas en el sector educativo.

Otra de las necesidades que se anotan, y a la que urge dar respuesta, es la de diferenciar con precisión los límites y encuadres de lo administrativo y lo organizativo, ya que la experiencia en el sector suele indicar que cuando lo organizacional tambalea, los actores suelen escudarse en lo funcional administrativo; se genera, entonces, ese efecto irracional que elude responsabilidades y construye una esfera de permisividad que lesiona fuertemente el resultado esperado.

Conocer este fenómeno no equivale, sin embargo, a explicarlo con base a referencias concretas, por eso resulta obvia la necesidad de realizar un estudio investigativo sobre los climas organizacionales en una muestra de instituciones educativas con el objeto de determinar en qué medida las interacciones sociales en el interior de los establecimientos educativos favorecen los procesos de cambio o reforma.

Los resultados obtenidos de un proceso de investigación educativa atinado y bien encuadrado metodológicamente permitirán responder a las interrogantes que surgen frecuentemente en los actores que son llamados a echar andar la carreta reformista:

—¿La estructura organizacional de los centros educativos tiene representatividad y permite implementar adecuadamente las estrategias de cambio propuestas?

—¿En la gestión escolar se han implementado procedimientos de planificación, dirección, control y monitoreo que aseguren avances sostenidos relacionados con los procesos de cambio y reforma educativa?

—¿Los procesos de cambio o reforma han generado una nueva cultura organizacional que incide en el clima escolar de los establecimientos educativos?

—¿Se han construido relaciones de confianza y colaboración entre los actores del macro y microcosmos organizacional del sector educativo en los centros escolares?

—¿Otros factores asociados, como disponibilidad de recursos, condiciones de infraestructura, acceso a la información, programas de actualización docente y el régimen salarial y de compensaciones se alinean como aspectos favorecedores del cambio educativo?

—¿El grado de satisfacción de los docentes y directivos con relación a sus funciones, niveles de desempeño, estabilidad laboral y planes de mejoramiento incide directamente en el clima escolar en el que se busca construir aprendizajes significativos?

Tales respuestas serán útiles y se convertirán en un insumo concreto para gestar nuevos procesos en el interior de las instancias rectoras de las políticas públicas en el sector educativo.

2. ¿Por qué es necesario investigar el clima escolar a partir de la influencia que sobre él ejerce una reforma educativa?

La escuela, desde una visión política, está llamada a cumplir con unos fines explícitos, articulados a partir de los propósitos curriculares. Casi todos son puramente cognitivos; otros, propósitos implícitos de carácter axiológico que reproducen en el interior, como siluetas en espejo, dinámicas positivas y negativas, acuerdos y desacuerdos: conflictos propios del marco social en el que se asienta la institución educativa.

Esta última afirmación sonaría repetitiva y desgastada si no la enmarcamos en una perspectiva mucho más integradora. La escuela tiene marcado un rol de reproductora de los mecanismos de poder, lo que se traduce en prácticas concretas articuladas en la complejidad de una estructura en la concurren otra serie de interacciones entre individuos con características diversas.

La interacción de los sujetos en un espacio físico, cultural y afectivo de características peculiares –la escuela o centro escolar abocado al cambio– produce cierto tipo de tensiones entre lo que se espera como comportamiento de adaptación a nuevas disposiciones o rutinas y la cultura o modo de hacer las cosas con que se actuaba en el centro escolar: “A veces, la tensión de roles surge porque las previsiones de los diferentes asociados a uno de esos roles se encuentran en conflicto con otras previsiones”. (Hargreaves, 1986: 77).

Convendría preguntarse, entonces, si las constantes reformas educativas por las que transita la región, y en particular el Ecuador, han logrado asentarse en sus respectivos territorios. Si ello no ha ocurrido, parece necesario establecer nuevas preguntas: ¿Cuáles han sido los factores determinantes de ese resultado? ¿Hay otros aspectos que no han sido considerados con prelación?

Cuando los equipos de Gobierno, los planificadores y los técnicos-docentes de las áreas de diseño y fundamentación de las reformas educativas pretenden homologar el proyecto educativo del país al concepto de educación inscrito en los artefactos ideológicos del poder que detentan, incurren en un error craso, pues olvidan que los procesos de cambio, aun los educativos, se dan en un contexto histórico no sincrónico cruzado tangencialmente por la dialéctica de las interacciones y sus propias y particulares luchas de poder:

La mayoría de los elementos identificados por Sarason para explicar el fracaso predecible de las reformas están en relación con la enorme dependencia que los sistemas escolares tienen de los gobiernos y los partidos de poder. Es difícil que en unas elecciones los diferentes partidos no tengan su propuesta sobre la educación o que cuando un nuevo partido asume el poder no intente reformar el sistema para adaptarlo a su forma de entender el papel de la educación (Sancho Gil, J., en Sarason, 2003: 17).

Por otro lado, toda innovación en la política educativa influye en la organización escolar, ya que la impele a actuar con rapidez y eficacia. Se espera que sean los docentes y los directivos los que pongan en marcha los cambios y mejoren los resultados; pero, contradictoriamente, no se consideran factores de intervención, es decir, mejores estructuras organizacionales para garantizar a estos actores la toma de decisiones en un esquema participativo.

Se configura, entonces, y a partir de las demandas de cambio, un clima escolar adaptativo y superficial en el que subyace un statu quo que conspira contra las reformas.

Las escuelas se adaptarán de formas que requieran pocos o ningún cambio. Esto no quiere decir que la adaptación no sea sincera, o que sea deliberadamente cosmética, sino más bien que la fuerza del statu quo –sus axiomas subyacentes, su patrón de relaciones de poder, su sentido de la tradición, y por lo tanto lo que parece correcto, natural y adecuado– casi descarta automáticamente las opciones de cambio en ese statu quo (Sarason, 2003: 59).

El cambio educativo o las llamadas reformas educativas han tenido, casi siempre, un resultado poco alentador, pues suele ocurrir que los esfuerzos se concentran en la implementación y se olvidan prontamente las razones para gestar el cambio. A menudo los implicados en el llamado “cambio” no encuentran sentido a las nuevas directrices, no están informados de los objetivos o fines que son perseguidos y mucho menos de la importancia de alcanzarlos:

Los cambios no se producen únicamente por mandatos externos. La realidad y las prácticas educativas en el centro escolar en general y en sus unidades organizativas en particular, están fuertemente determinadas por creencias arraigadas, por relaciones de trabajo entre sus miembros asentadas en valores, supuestos y modos de hacer dados por sentado, por normas sólo escritas en el papel de la costumbre, que definen lo que es normal, aceptable y legítimo.

Todo ello, que configura la práctica en la organización, y que habitualmente denominamos “cultura,” no se alterará únicamente por lo que se establece en los diseños de reformas o por la introducción de cambios en las estructuras formales –nuevos órganos, funciones y responsabilidades, procedimientos de actuación, etc.– Las prácticas educativas cambian más paulatinamente y a medida que los procesos de trabajo en los centros escolares se vayan asentando sobre valores, creencias, supuestos, concepciones, etc. que orienten la actuación en direcciones diferentes a las habituales (Antúñez et al., 2004: 5).

Los impactos de los procesos de reforma y cambio educativo deben ser estudiados desde las interacciones que se producen en el mundo complejo de la organización educativa. Afirmamos que al interior de la escuela existe una complejidad estructural resultante de la coexistencia de diversidad de intereses y de las fuerzas de acción y reacción que determinan lo peculiar de la una organización escolar.

3. Trabajando definiciones y encuadres conceptuales sobre el clima escolar

En un contexto matizado por una áspera crítica respecto de la funcionalidad de la escuela, a la que suele incluso, de manera implacable, endilgársele buena parte de responsabilidad en el malestar social que prolifera en muchos de nuestros países; han surgido voces de investigadores educativos y de maestros, seriamente empeñados en analizar los niveles de afectación que sufren los actores de una comunidad educativa cercados por el ímpetu de las demandas sociales.

Varios de estos trabajos coinciden en enfocar la importancia de introducir en el estudio de la calidad de las escuelas otro tipo de productos, a los que denominan *productos afectivos* y en los que se introduce un elemento adicional además del meramente cognitivo: el factor actitudinal, en el que además de la satisfacción de los docentes (González Galán, 2004), que pudiera ser, desde nuestra perspectiva, en exceso excluyente, debe considerarse el constructo de clima escolar, integrado por una serie de elementos que no pueden dejar de estudiarse a la hora de vernos abocados a emitir un criterio sobre los niveles de impacto de los procesos de reforma educativa.

El concepto de clima escolar aparece permeado por las múltiples definiciones de clima organizacional que se han formulado desde la teoría de las organizaciones o desde visiones que lo ubican como una manifestación de las percepciones que el individuo tiene de la organización, y por tanto plantean un análisis que debe considerar, necesariamente, una perspectiva psicológico-subjetiva.

En este primer momento del proceso investigativo acogemos la definición de Payne y Pugh (1976) citada por (Chiang, 2010: 23): “el clima describe los procesos comportamentales característicos en un sistema social de forma puntual. Estos procesos, que han llegado a formar parte del constructo, reflejan los valores, actitudes y creencias de los miembros”

Así, entendemos que la escuela es un sistema social y que las relaciones que se entretienen en su interior producen un efecto al que llamamos *clima* y que influye en la conducta, en los afectos y desafectos y, claro está, en la gestión que desarrollan sus actores.

Otros autores, entre ellos Torres Santomé (1994) y Jackson (1998), convienen en estudiar el currículo oculto y su influencia cotidiana en los procesos de cambio impulsados por las instituciones rectoras de la educación. Es decir, convocan a mirar hacia dentro de las organizaciones educativas y a valorar cómo el sentir y el hacer de los actores de una comunidad educativa, impactados por tales procesos, se constituyen en un componente que incide favorablemente o no en los objetivos pretendidos.

Sin embargo el desarrollo de *currículum oculto* no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes (Torres Santomé, 1994: 198).

Y es que todo proceso de cambio nace como proyecto en el seno de la superestructura de los administradores o rectores del servicio educativo (aparato de Gobierno), pero se realiza y concreta en el microcosmos de las instituciones educativas, cada una de ellas con sus propias y particulares características: visión de mundo, relaciones, valores, actitudes, rutinas, normas, procedimientos, creencias, recursos, comportamientos, mitos, etc. Cada una de ellas configura una cultura de gestión que las individualiza y tiende a enfrentarlas contra una propuesta de homogeneización a la que suelen resistirse con fuerza.

Esta falta de atención y de profundización en lo que la organización entraña ha hecho olvidar hasta su reforzada dimensión vicaria. Por ejemplo, cuando se pone en marcha la actual Reforma se plantean los análisis sociológicos que la promueven y la explican, se hacen los planteamientos filosóficos que pretenden darle sentido, se estudian las teorías del aprendizaje que sustentarán la acción del docente, se plantean los principios didácticos que han de imbuir la concepción curricular..., pero se deja sin contemplar la dimensión organizativa en la que todo se va a hacer posible. Es como diseñar un coche de línea aerodinámica, de potente motor, de fácil manejo..., y después ponerle a funcionar en la cúspide de la montaña (Santos Guerra, 1994: 77).

Desde inicios de los años 1960, como producto del auge de los estudios de psicología cognitiva, se buscó explicar el comportamiento humano —especialmente en los entornos laborales— determinándose que la percepción influye sobre la realidad misma, conclusión que no ha sido desvirtuada y que, por el contrario, ha sido repotenciada al admitirse que el clima laboral-organizacional está vinculado al rol que cumplen los individuos en el interior de la organización, destacando en especial grado la forma en que estos ejecutan las tareas propias del rol, sus formas de pensar y los sentimientos que se generan en el ambiente de trabajo como producto de diversas interacciones.

Así los investigadores Johnson (1976), Litwin y Stringer (1968), Payne y Mansfield (1978), Powel y Butterfield (1978) y Schneider y Hall (1972) indican que podrían existir múltiples climas dentro de la misma organización, ya que la vida en la organización puede variar en cuanto a las percepciones de los miembros según los niveles de la misma, sus diferentes lugares de trabajo, o las diversas unidades dentro del mismo centro de trabajo (Chiang, Martín, y Núñez, 2010: 24).

Diversas teorías sobre Clima Organizacional en el mundo de la empresa han sido trasladadas como punto de mirada hacia el interior de las instituciones educativas, pues está claro que quienes habitan en ellas son seres humanos que conviven gran parte del día en un ambiente de trabajo determinado por una serie de mediaciones: Likert (1968), al establecer cuatro sistemas de estilos de liderazgo, señala que el comportamiento asumido por los subordinados depende del comportamiento administrativo y de las condiciones en las que opera la organización. Estas teorías no pueden ser eludidas cuando se piensa en la eficiencia de las instituciones educativas, ya que estas organizaciones, si bien transitan por objetivos que rozan lo intangible, de igual modo están impelidas a mostrar resultados coherentes con las demandas de un entorno social que espera que de ellas emerjan sus mejores cuadros.

Pero ¿desde dónde nace la preocupación por adentrarnos en el clima de las organizaciones educativas? Sin duda para responder tendríamos que afirmar que entendemos que ellas, si bien parten de un propósito predefinido e intencional, que se concreta en el vocablo *educar* ligado a unos objetivos cognitivos y, en el mejor de los casos, actitudinales; también configuran otros escenarios desde los cuales, sin intencionalidad manifiesta, también educan. Estos escenarios median fuertemente a favor o en contra de las propuestas de reforma educativa.

El proceso de investigación educativa que se propone transitará alrededor de un marco conceptual referido a cambio educativo, organizaciones educativas, clima organizacional y cultura organizacional, conceptos que desde su énfasis en el ámbito empresarial plantean la necesidad de

recontextualizarlos o, más llanamente, aterrizarlos para que desde las expresiones propias de una comunidad educativa se puedan generar procesos de intervención que hagan posible la eficiencia y la calidad en los resultados de la gestión.

Para ello, será necesario elaborar un marco de definiciones que especifiquen el sentido con el que nos aproximaremos a cada uno de los términos: organización, cultura y clima, así como situarlos para la comprensión de un sector docente que aún se resiste a entender que su tarea no empieza y acaba en el salón de clases; más todavía cuando las preocupaciones de gran parte del sector están volcadas, exclusivamente, en lograr mejores niveles de rendimiento en aprendizajes puramente cognitivos, y relegan, de suyo, el fin básico de la educación: formar para la vida.

No se trata de plantear la superposición en el contexto escolar de un tipo de estructura organizacional propia de la empresa, sino de entender que cuando se habla de organización educativa se hace referencia a un conjunto de variables interdependientes: atributos y gestión de rol, normas propias del hacer institucional en cada comunidad educativa, creencias y valores que se concretan en las prácticas cotidianas o “rutinas” de todos sus miembros y cuya puesta en escena constituye su cultura organizativa.

Así, en su artículo “Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas”, María Teresa González González afirma que:

Hablar de cultura organizativa es un modo de expresar que en las organizaciones educativas, además de las regulaciones formales y de las actuaciones visibles, existe una dimensión que se ha ido generando progresivamente, a partir de experiencias compartidas, de percepciones y vivencias subjetivas respecto de la organización y lo que ocurre en ella, incluyendo los modos particulares de relacionarse social y profesionalmente y de ir haciendo las cosas. Es una dimensión frecuentemente implícita, que no es fácil de captar, ni posee un carácter formal; está ligada a condiciones concretas, a un mundo de significados intersubjetivos y a la lógica del funcionamiento organizacional (Antúnez et al., 2005: 18).

De todo lo anterior se desprende que la institución escolar es el punto neurálgico de las reformas. Las escuelas funcionan de acuerdo a culturas profesionales y organizacionales, rutinas, creencias, modelos comunicacionales y pedagógicos que, de conjunto y en íntima interrelación, conforman determinados climas escolares que suelen convertirse en obstáculos formidables a los cambios. Transformar desde dentro la institución escuela es la “asignatura pendiente” de la mayor parte de las reformas educativas.

La importancia de estudiar la influencia de los procesos de reforma en el clima organizacional de las instituciones escolares se sustenta en la creencia de que la calidad de las acciones encaminadas a lograr mejores resultados en un sistema determinado están directamente conectadas con el tipo de relaciones que se establecen entre los actores del propio sistema.

4. Desde dónde abordar un estudio de clima vinculado a procesos de reforma o cambio

En las escuelas, categoría genérica que se adopta para referirse a todo tipo de organización educativa, confluyen varios aspectos que dan cuerpo y tesitura a la gestión organizacional y que configuran en su interior ese particularísimo carácter multidimensional que las ubica en su complejidad.

La escuela es una especie de roca monolítica en la que se amalgaman las condiciones organizativas y culturales que operan en su interior; es decir, por un lado la estructura organizacional y por otro, las prácticas y creencias que dan tono al modo o manera como sus miembros comprenden, actúan, viven y estructuran una percepción colectiva sobre lo que se gestiona y construye en su centro escolar. Son estas percepciones, articuladas en el discurso de los actores de la comunidad educativa, las que construyen una representación mucho más clara del clima escolar.

Durante los últimos años, en Ecuador se viene acuñando una creencia social que, en el ámbito académico, afirma la existencia de un clima escolar tensionado a causa de las múltiples exigencias y cambios de rutina que se plantean desde la regulación y de la normativa prescriptiva para las acciones que deben implementarse en los centros escolares:

Al parecer, el Buen Vivir, es el buen evaluar. Cuando no evalúan a los alumnos, se evalúa a la institución. Cuando no se evalúa a la institución, me evalúan como docente. Cuando no evalúan el colegio en el que también trabajo, evalúan la universidad. Cuando no evalúan la universidad como institución, evalúan el área. Al parecer este año, después de que evalúen la institución por tercera vez, evaluarán la carrera. Tres evaluaciones institucionales en educación superior en menos de cuatro años, sin contar las solicitudes de información para los sistemas y organismos estatales, que son más indicadores y documentos que recopilar. En ese mismo tiempo en educación media, he vivido dos evaluaciones institucionales, una de docencia y dos de estudiantes. Hace años que al levantarme no siento la alegría de la educación. Me levanto pensando qué informe deberé hacer-rehacer-me-pedirán-me-impugnarán-hoy. Qué matriz habrá que llenar. Cuál se desactualizará porque ha llegado el nuevo Plan Nacional, el de investigación, el del Buen Vivir, el zonal, el nuevo reglamento, los nuevos lineamientos del bachillerato, el nuevo sistema de evaluación a estudiantes. Quién me señalará como inválida hoy. Quién se sentará frente a mí sintiéndose inválido hoy. Qué coordinador me dirá que no puede hacer el informe. O que no quiere. Que no tiene tiempo. Qué profesor me dirá que quiere jubilarse. O que ya no puede con el nuevo sistema de evaluación de educación media. O que se siente incómodo. Porque las notas son cinco y, más importante que enseñar o aprender, es llenar los cinco espacios. (Zerega, 2014: ¶ 9).

Por otro lado, la experiencia en el sector docente y también en el administrativo indica que las expectativas de logros tanto en lo administrativo o de gestión, como en los de aprendizaje, mejoran sustancialmente en aquellos centros escolares que han construido un ambiente favorable gracias a que todos sus componentes se encuentran en consonancia con las metas fijadas.

En este sentido, se considera pertinente analizar las percepciones que se configuran en los centros escolares y desarrollar una investigación desde una visión que integre dimensiones directamente relacionadas con la estructura organizacional de la escuela, la vivencia de las relaciones entre los actores de la comunidad educativa y los niveles de cumplimiento y satisfacción de expectativas en torno al hacer esencial de la institución educativa.

De la literatura existente sobre investigaciones en el campo del clima escolar (González, 2004; Hernández y Sancho, 2004; Murillo y Becerra, 2009; Rodríguez, 2004) se obtiene que estos autores coinciden en afirmar la necesidad de establecer marcadores que orienten la mirada al interior del centro escolar. Estos puntos colocarán al investigador en un terreno mucho más acotado y le permitirán observar e interpretar ordenada y sistemáticamente una realidad, la del centro escolar, que en apariencia podría ser caótica. Así, Stockard y Mayberry (en Hernández y Sancho, 2004) consideraron cuatro grandes áreas relacionadas con el funcionamiento del centro escolar y su incidencia en los resultados de aprendizaje:

- Las expectativas académicas y de excelencia
- El liderazgo representado en la figura del director
- Un contexto ordenado y coherente
- El grado de satisfacción del profesorado expresado en la moral de los actores

En este caso, se consideró pertinente articular el proceso investigativo desde estas tres dimensiones:

Figura 2. Propuesta de dimensiones que se observan en el clima escolar

El concepto de dinámica está directamente posicionado con el significado de movimiento, y es que la escuela es quizá uno de los tipos de organizaciones más ricas en el espectro de las relaciones interpersonales, ya que en ella convergen simultáneamente un mosaico de interacciones recíprocas e interdependencias que dan lugar a la configuración de un clima especial y particularísimo propio del día a día de una organización escolar:

4.3.1. La dinámica de la convivencia reconoce el importante rol que cubre el juego de las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa, las interacciones, avenencias y desavenencias que se suscitan en el entorno escolar y que definitivamente inciden favorable o desfavorablemente en el nivel y la calidad de los resultados que se esperan obtener en ella.

4.3.2. La dinámica de satisfacción y el cumplimiento de expectativas tiene que ver con la percepción o la representación mental que los actores de una comunidad educativa expresan respecto del centro escolar del que forman parte. A pesar de que la lógica lleva a pensar que las experiencias en el entorno escolar tienden a ser más o menos similares, la realidad es que no todos los actores de una misma comunidad educativa viven la experiencia de una misma manera y por tanto se desencadenan niveles y grados de satisfacción diferentes. Conviene, entonces, validar esas percepciones e indagar sobre ellas para identificar descriptores de una realidad que podría estar inadvertida.

4.3.3. La dinámica de la estructura organizacional del centro escolar es quizás una de las más obvias y responde a la forma como se produce el direccionamiento de la gestión y a cómo todos los recursos con que cuenta el centro se disponen al logro de las metas. En esta dimensión subyace la idea de un conjunto de personas que se convocan para actuar en torno de objetivos comunes y realizar una serie de actividades que siendo planificadas les permitirán cumplir fines específicos. Se consideran como aspectos fundamentales de esta dinámica todas las acciones vinculadas con la gestión.

Con ese propósito, se propone un esquema de trabajo que incluye tres dimensiones generales que se desglosan a su vez en cinco categorías y en un número determinado de ítems específicos que constan en el diseño del instrumento de investigación.

Para definir las categorías de datos que deben ser relevados se considera apropiado explorar, en cada una de las dimensiones, aspectos que atañen directamente a las interrogantes que se quieren resolver. A continuación se proponen algunas de estas categorías, con el objeto de que puedan ser utilizadas para el diseño de un proceso de investigación dirigido a dar cuenta de cómo una reforma educativa impacta en el entorno escolar y, consecuentemente de cuáles son los niveles apertura y satisfacción con que los actores directos (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de las comunidades educativas) implementan y viven tales cambios.

Figura 3. Categorías para el estudio del clima escolar

4.4. De la investigación. No hay modelos fijos, ni recetas, para emprender investigaciones que vinculen los procesos de cambio educativo propuestos desde el Estado con el clima escolar que se vive en los entornos escolares. Sin embargo, se consideraron los siguientes aspectos:

- a) Supuestos teóricos previos: finalidad, componentes y alcances esperados de la reforma educativa que motiva la investigación
- b) Objetivos de la investigación
- c) Método de investigación: no experimental, correlacional y estudio de caso
- d) Tipo de investigación: mixta (cuantitativa-cualitativa)
- e) Informantes: 1713 (actores de 8 colegios de la ciudad de Guayaquil)
- f) Técnicas de recogida de datos: encuesta, entrevista y grupos focales
- g) Utilidad de los resultados de investigación en el contexto en el que se aplica.

La encuesta se aplicó a cuatro grupos de actores: autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, y se diseñó con base al análisis de diversos estudios para explorar el clima organizacional que usaron la estructura clásica formulada por Likert –genéricamente llamada *Escala*

Likert-. Esta se construye en función de una serie de ítems que permiten observar actitudes positivas o negativas acerca de un estímulo o referente. Los ítems se estructuran para cinco alternativas de respuesta:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Para el procesamiento de los datos se utilizó, en el caso de la encuesta, el SPSS y el Atlas Ti para los datos cualitativos. También fue preciso usar procedimientos estandarizados cuantitativos como estadística descriptiva e inferencial y cualitativos tales como codificación y evaluación temática. Además, se procedió a los efectos de triangulación o análisis combinado de datos.

Para el análisis e interpretación de los datos, se elaboraron cuadros de registros y se establecieron códigos que identificaron categorías; estas debieron emerger con claridad a fin realizar un análisis comparativo de los segmentos o unidades de análisis. Se tuvo especial cuidado en no fijar como inamovibles tales categorías.

Basados en la selección de temas y el establecimiento de las relaciones entre categorías, se procedió a la tarea de encontrar sentido y significado a las relaciones entre temas. Para ello el investigador se apoyó en diversos tipos de esquemas o diagramas con los que pudo expresar visualmente los vínculos entre líneas temáticas.

Finalmente, se levantó el informe final y las conclusiones relativas al enfrentamiento de los datos y las preguntas de investigación.

5. De los resultados de investigar relación clima escolar-reforma educativa

De las tres dinámicas en estudio, la menos favorecida y la que, a juicio de las percepciones registradas, es la que más ha resultado impactada es la relativa a la dinámica de la convivencia. El dato resulta sintomático, puesto que los procesos educativo-formativos requieren de ambientes donde las interacciones se maten de valores como la confianza y la atención oportuna y adecuada de los conflictos, ya que son estos los que, en su conjunto, generan un clima escolar positivo que hace posible la construcción de aprendizajes significativos.

CATEGORÍAS ESTUDIADAS	PROMEDIO DE LAS PERCEPCIONES				
		RECTORES	DOCENTES	ESTUDIANTES	PP FF
Nivel de conflictividad en la escuela		75,2%	78,3%	59,6%	74,3%
Formas de resolución de conflictos		81,4%	85,5%	61,9%	76,3%
Relación entre los actores		94,5%	90,8%	73,4%	81,2%
Niveles de confianza entre los actores		90,7%	90,4%	65,7%	42,1%
Percepción del clima escolar y posibles conflictos		82,6%	85,7%	52,8%	55,6%
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general del colegio y con el desempeño de los otros actores y el suyo		78,7%	91,9%	74,8%	89,6%

propio				
Relación entre expectativas de inicio y resultados alcanzados en el desempeño de roles directivos y docentes	80,9%	79,2%	75,4%	87,3%
Sistemas de reconocimiento, estímulos por logros de desempeño	60,6%	74,8%	71,1%	43,0%
Grado de compromiso y motivación con el desempeño de funciones	78,3%	97,8%	68,9%	85,9%
Direccionamiento a la gestión	88,8%	87,5%	77,2%	85,4%
Comunicación y capacitación para el cambio	76,9%	82,9%	69,1%	79,3%
Retroalimentación y mejora	75,1%	87,3%	76,3%	90,1%
Ordenamiento de la gestión	98,0%	90,5%	72,8%	82,6%
Grado de satisfacción de los actores con los procesos de cambio y recursos existentes	71,0%	74,5%	59,0%	82,8%

Tabla 1. Dimensiones positivas consolidadas a percepción de los actores

Más allá de las percepciones específicas, estos resultados configuran un mensaje de alerta que deberá ser tomado en cuenta en los procesos de emisión de la política educativa. Si, como se conoce, la reforma se dirige a conseguir cambios sustanciales en términos de resultados de calidad, es imperativo, entonces, diseñar e implementar una estrategia de acercamiento mucho más efectiva con los involucrados que reposicione el concepto de cambiar para mejorar, y que, en ese entendido, evalúe y respete las buenas prácticas de aquellas organizaciones escolares que, enfrentadas a mecanismos más rígidos, pudieran perderse o debilitarse.

6. Consideraciones finales

Diagnosticar e intervenir sobre el clima escolar es un objetivo que cobra especial interés en los sistemas educativos que viven recurrentes e innovadores procesos de cambio o mejora, como es el caso ecuatoriano.

Como se ha dicho ya, los docentes y los actores de la comunidad educativa, en su conjunto, son el equipo humano que ejecuta los nuevos procesos de gestión llamados *reformas*, es decir, son ellos los que son convocados a dinamizar las rutinas a innovar en el aula; pero, paradójicamente, ese sistema que los invita a cambiar los coloca en un escenario de estrés, ya que en la mayoría de los casos la ausencia de procesos de formación continua, sostenidos y de amplia cobertura, junto a la falta de comprensión sobre los temas sujetos a renovación, impide que los docentes den una respuesta a tono con el cambio.

Otro aspecto que es mencionado por los docentes como una expectativa incumplida es el relacionado con los salarios. Si bien reconocen que estos han mejorado en los últimos siete años, piensan que siguen siendo insuficientes para mejorar la calidad de vida de los maestros. Sobre los cimientos de una clase docente con bajos niveles de reconocimiento y aún desprovista de recursos suficientes para un desarrollo profesional satisfactorio, no podrá construirse ese rascacielos de saberes en el que niños y jóvenes, en interacciones de sana convivencia, construyan los aprendizajes que requieren los nuevos hombres y mujeres que el mundo contemporáneo demanda.

La falta de un sistema nacional de reconocimientos a los desempeños de los actores es sentida en el clima escolar como una deficiencia importante. Se sabe que la calidad educativa se ve

favorecida en aquellos centros escolares donde los equipos se sienten satisfechos de contar con mayores apoyos, con reconocimiento social y profesional, y con espacios accesibles para la formación permanente, por eso, conviene diseñar y poner en práctica programas dirigidos a los docentes que sintonicen con sus necesidades y expectativas.

El análisis de los resultados obtenidos en el estudio plantea la necesidad de reflexionar sobre los efectos que causa en el entorno escolar un modelo educativo-administrativo sancionador como herramienta de control de las prácticas que ocurren en el interior de los establecimientos educativos. Este modelo, implementado desde la rectoría de un sistema educativo nacional que no encuentra continuidad, en una propuesta desconcentradora y acude a la normativa sancionadora como única estrategia para articular la gestión. Esta no debe ser la alternativa más potente para direccionar el cambio o el ordenamiento del sistema, puesto que produce estados de estrés, de angustia y de resistencia, características que no harán viable la consolidación de los caminos que conducen a una educación de calidad.

Sobre esto es importante señalar que en el discurso de los rectores se encuentra posicionado que el cambio ha traído aparejado confrontaciones y conflictos, desacuerdos, resistencia, trabajo a presión e, incluso, prevenciones de ser sancionados si no se cumplen las disposiciones que emanan del nivel de la autoridad educativa nacional. Se ratifica así la presencia de un malestar que conspira en contra de la implementación adecuada de las prescripciones de la reforma.

Los datos revelan, además, la necesidad de que los procesos de evaluación que realiza el Ministerio de Educación se conviertan en acciones ordenadas de retroalimentación y mejora, lo que al momento del estudio se percibe como una carencia importante. Existen bajas percepciones sobre los procesos de comunicación y capacitación de docentes, esta última por la ineficiencia en la cobertura de los sectores rurales.

Un buen clima escolar se sostiene en la calidad de las relaciones interpersonales que los actores del centro escolar –directivos, docentes, estudiantes y padres de familia– establecen. Un ambiente de armonía y sana convivencia resulta de interacciones de respeto y compromiso en torno a los objetivos compartidos y de la reciprocidad en el disfrute del contacto entre individuos que se respaldan unos a otros y expresan satisfacción por pertenecer a un centro escolar con el cual se identifican. Sin embargo, esto no será posible si no median para ello acciones dirigidas a potenciar y a fortalecer las estructuras organizacionales propias y particulares con las que una comunidad escolar atiende y satisface las necesidades de los públicos a los que está llamada a servir.

No es buena idea la homogeneización de la estructura escolar, puesto que la pérdida de la fuerza individual que responde al contexto y a la cultura que se gesta en el contacto de los saberes y capacidades funcionales de sus miembros, medra la fuerza y el compromiso de los actores.

El conjunto de las percepciones referidas por los estudiantes los muestra sensiblemente insatisfechos en los aspectos relativos a los niveles de conflictividad en la escuela, la resolución de problemas, la percepción del clima, los niveles de confianza en los otros actores, la falta de recursos y los deficientes sistemas de comunicación. Estos datos remueven sustancialmente paradigmas que llevaban a pensar que los estudiantes de los establecimientos educativos particulares podrían sentir y vivir la experiencia educativa de una manera mucho más satisfactoria que los del sector fiscal, pero las percepciones se construyen homogéneamente en negativo en ambos sectores.

Las relaciones de los profesores con sus estudiantes son espacios, siempre en construcción, en los que se hace imprescindible desvirtuar las lógicas clásicas de distanciamiento entre el rol del maestro y el rol del estudiante, sin que por ello falten ingredientes de respeto, consideración y compromiso con la tarea, componentes característicos y exigibles para que ambos roles dispuestos sinérgicamente satisfagan las necesidades de los involucrados. Una población escolar desmotivada e insatisfecha envía mensajes claros de que las condiciones actuales de las relaciones en el interior de los establecimientos educativos podrían producir, a la larga, incidencia negativa en el rendimiento escolar.

La confianza es un concepto cuyo significado apela, entre otras cosas, a tener esperanza en el hacer del otro, es una opción preferente al supuesto de que ese en quien se confía buscará resultados favorables para el otro; todo ello, sin aval ni garantía expresa de realización efectiva. En el entorno escolar, la confianza se construye progresivamente y se asocia al comportamiento de los

actores. Además, parte del supuesto de que la organización escolar y quienes actúan en ella están inspirados en ese fin trascendente de formar para el bien común. Dado que las instituciones educativas son organizaciones que aprenden a sus propios ritmos, el aparato regulador está llamado a socializar una propuesta convincente, seductora que provoque el entusiasmo de los maestros, y para ello debe institucionalizar la confianza: un control desbordante y pesquizable produce en cualquier tipo de organización un efecto contrario al esperado.

Una estructura organizacional funcional es imprescindible para evitar desfases entre la conducta esperada o deseable en los roles de los actores que conviven en el entorno escolar. Hasta el momento en el que se redacta este informe, las organizaciones escolares en el Ecuador, con meritorias excepciones, responden a la casuística y al mejor hacer de quienes las lideran. Los lineamientos concretos para evaluar el cumplimiento de los estándares de gestión directiva que fueron publicados en el año 2012 se encuentran en fase de construcción. Asimismo, el modelo de apoyo a la gestión de los centros escolares está también en fase de implementación.

Al respecto, hace falta que la instancia de administración central de la educación, genere espacios de discusión y reflexión sobre cómo llegar al estándar y establecer instancias de valoración y reconocimiento de las buenas prácticas demostradas en los centros escolares cuyos estudiantes presentan niveles de rendimiento muy satisfactorios. Es importante dar espacio a las innovaciones curriculares, especialmente a aquellas que surgen en establecimientos educativos cuyos niveles de calidad estén comprobados. Huelga afirmar que en un ambiente impregnado de fuerzas desmotivadoras no será posible construir un sistema educativo de calidad y calidez. La reforma educativa necesita de consensos claros y sostenidos que ayuden a consolidarla.

Bibliografía

- Antúnez Marcos, S., González González, M^a T., Jares, X.R., López Castro, M., López Yáñez, J., Moreno Sánchez, E. (2005). "Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas". Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, Santander.
- Chiang Vega, M., Martín Rodrigo, M., y Núñez Partido, A. (2010). "Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral". Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, junio-diciembre 2011 (pp. 17-41). CAEU-OEI, Madrid.
- Franco, M. (2011). Papel de las tecnologías. "Relación entre tecnologías y cambio cultural". En *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28), junio de 2011. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/mfp.htm> (23 de junio de 2014).
- Franco, M. (2011). Docencia: "Gestión de comunicación para el cambio cultural". En *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28), junio de 2011. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/mfp2.pdf> (23 de septiembre 2014).
- González Galán, A. (2010). "Evaluación del clima escolar como factor de calidad". Editorial La Muralla, Madrid.
- Hargreaves, D. (1986). "Las relaciones interpersonales en la educación". Editorial Narcea, Madrid.
- Hernández, J. y Sancho Gil, J. M. (2004) "El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- Jackson, P.W. (1998). "La vida en las aulas". Ediciones Morata, Madrid.
- Kolb, D. (1980). "Psicología de las Organizaciones". Editores Prentice Hall, México.
- Likert, R. (1968). "El factor humano en la empresa". Editorial Deusto, Bilbao.
- Likert, R. (1961). "New Patterns of Management". Editorial Mc Graw Hill, New York.
- Litwin, G. y Stringer, R. (1968). "Motivación y clima organizacional" Harvard University, Graduate School of Business Administration, Division of Research
- Ministerio de Educación (2006). "Plan Decenal de Educación". Imprenta del Mineduc, Quito.
- Ministerio de Educación (2011). "Lineamientos pedagógicos para los cursos de formación continua". Imprenta del Mineduc Siprofe, Quito.
- Ministerio de Educación (2013). "Informe de Rendición de Cuentas 2012" (Extracto del discurso pronunciado por el Presidente Rafael Correa en la inauguración de las sedes distritales de Quitumbe, Nanegalito y 24 de Mayo, en Quito el 28 de febrero de 2013). Editogran, Quito.
- Ministerio de Finanzas (2014). "Presupuesto general del estado". Recuperado de <http://www.finanzas.gob.ec/el-presupuesto-general-del-estado/> (6 de octubre de 2014).
- Rodríguez Garrán, N. (2004). "El clima escolar". En *Investigación y Educación*, 3 (7). Recuperado de http://www.csif.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF (23 de julio de 2013).
- Rodríguez Romero, M. (1997). "Las comunidades discursivas y el cambio educativo". En *Heuresis*, 1 (1), julio de 1997. Recuperado de <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html> (23 de julio de 2013).
- Santos Guerra, M. (1994). "Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar". Ediciones Aljibe, Málaga.
- Santos Guerra, M. (2000). "La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas". Ediciones Aljibe, Málaga.
- Sarason, S. (2003). "El predecible fracaso de la reforma educativa". Editorial Octaedro, Barcelona.
- Senplades. (2009). "Plan Nacional del Buen Vivir. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural" (versión resumida). Quito: Senplades.
- Senplades. (2013). "Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017". Senplades, Quito.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). "Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora". Editorial Octaedro, Barcelona
- Torres Santomé, J. (1994). "El currículum oculto". Ediciones Morata, Madrid.

Zerega, T. (2014). "La alegría de la educación". En *GkillCity* (medio online), edición 146. Recuperado de <http://www.gkillcity.com/articulos/el-mirador-politico/la-alegria-la-educacion> (3 de octubre de 2014).