



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE  
GESTIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CON  
PROGRAMA LICEO PARA TODOS**

*La voz de los directivos y docentes en la  
experiencia de la reforma educacional chilena*

FANCY CASTRO RUBILAR

VALLADOLID, ESPAÑA 2008





UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE  
GESTIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CON  
PROGRAMA LICEO PARA TODOS**

*La voz de los directivos y docentes en la  
experiencia de la reforma educacional chilena*

**Autora: Fancy Castro Rubilar**

**Directores: Dr. Carlos Moya Ureta  
Dr. Santiago Esteban Frades**

**Valladolid, España 2008**



## ***Dedicatoria***

*A ti mi querido hermano, que has emprendido el viaje al encuentro con el Señor, que en tu breve trayectoria docente supiste grabar en el corazón de tus estudiantes profundas lecciones de amor.*



## *Agradecimientos*

A mi querida familia: madre, hermanas, cuñados y sobrinos, que me acompañaron generosamente para lograr esta meta profesional. Por su permanente interés y preocupación, agradezco a mi querida amiga Viola Soto Guzmán.

Al Dr. Carlos Moya Ureta y al Dr. Martín Rodríguez Rojo por ser los artífices principales de esta gran oportunidad que me proporcionó la Universidad de Valladolid

A la Universidad del Bío-Bío, a sus autoridades, especialmente al Decano Don Marco Aurelio Reyes Coca, quien siempre me brindó su apoyo irrestricto.

A mis colegas y compañeros Hugo Lira Ramos, Vivianne Hasse Riquelme y Claudio Guíñez Pacheco, quienes me ayudaron entusiastamente a realizar el estudio de campo de la investigación

A los docentes y directivos de los establecimientos que permitieron que realizáramos el estudio en sus centros educacionales y nos brindaron su valioso tiempo





# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	9
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
Introducción .....	15
1. Revisión al concepto de gestión .....	15
1.1. Transmisión del concepto gestión a la escuela.....	15
1.2. Perspectivas teóricas de la organización escolar.....	18
1.3. La micropolítica de la escuela.....	20
1.4. Discursos enmarcados en los conceptos de gestión y calidad.....	22
1.5. La gestión escolar.....	24
2. Gestión Curricular .....	26
2.1. La gestión curricular y su inclusión en el ámbito escolar .....	26
2.2. El currículum y las racionalidades que lo sustentan .....	28
2.3. Los énfasis del currículum escolar en el actual contexto .....	31
2.4. La gestión de los aprendizajes: un núcleo del quehacer educativo .....	33
2.5. El rol directivo en la gestión escolar .....	35
2.6. La gestión del currículum frente a la innovación y el cambio ....	36
2.7. El proyecto curricular.....	39
3. Sistema Escolar Chileno.....	40
3.1. Antecedentes de la Reforma Educacional .....	41
3.2. Contexto de las políticas educacionales .....	43
3.3. Procesos histórico-políticos del desarrollo profesional docente .	45
3.4. La práctica docente y la gestión del currículum.....	49
3.5. La profesionalización docente.....	52
3.6. El ser del maestro y los modelos esperados .....	57
Síntesis del capítulo.....	59
<b>CAPITULO II MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>61</b>
Introducción .....	63
1. Antecedentes investigativos de la gestión escolar.....	64
1.1. Retos investigativos en el contexto de la reforma.....	64
1.2. Diferenciación de los tipos de discurso.....	66
1.3. Regulación del espacio-tiempo .....	67
1.4. Actitudes necesarias para enfrentar los cambios.....	68
1.5. Escuelas efectivas: una experiencia en suspenso .....	70

2. Enfoque metodológico.....	73
2.1. Paradigma interpretativo .....	73
2.2. Enfoque de la investigación.....	74
2.3. Método de la investigación.....	74
2.4. Enfoque epistemológico .....	75
2.5. El valor de investigar lo local y lo propio .....	75
2.6. Teoría de las Representaciones Sociales (RS).....	76
3. Planteamiento del problema .....	80
3.1. Situación (o área) problemática.....	80
3.2. Problema de la investigación.....	81
4. Hipótesis de la investigación .....	82
4.1. Hipótesis de trabajo: .....	82
4.2. Supuestos investigativos.....	83
5. Intención investigativa.....	84
6. Diseño de la investigación.....	85
6.1. Criterios de selección del objeto de investigación .....	85
6.2. Establecimientos educacionales estudiados .....	86
6.3. Fases y procedimientos empleados en la investigación .....	90
I. Fase Inicial: Trabajo de campo .....	91
II. Fase Proceso: Análisis de la información .....	94
III. Fase Final: Construcción de resultados .....	101
7. Técnicas de investigación.....	102
7.1. Observación participante .....	102
7.2. Grupo de discusión .....	103
Síntesis del capítulo .....	105
CAPITULO III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	107
Introducción.....	109
LICEO 1 .....	109
GRUPO DE DISCUSIÓN N °1 .....	109
1. Concepto de Gestión Escolar.....	109
1.1. La percepción de la gestión .....	109
1.2. La evaluación de la gestión .....	114
2. Espacios de la gestión.....	120
2.1. Escenarios.....	120
2.2. Los programas y proyectos.....	124
3. Tiempo de la gestión .....	130
3.1. Pasado y presente .....	130
3.2. Tiempo pedagógico y administrativo .....	131

4. Actores de la gestión .....	135
4.1. Actores del liceo.....	135
4.2. Actores externos.....	138
5. La Práctica Curricular .....	138
5.1. Gestión pedagógica .....	138
5.2. Tensiones de la práctica curricular.....	142
6. Recursos y Medios .....	149
6.1. Recursos internos .....	149
6.2. Recursos externos.....	150
GRUPO DISCUSIÓN N° 2.....	152
1. Concepto de Gestión Escolar .....	152
1.1. La percepción de la gestión.....	152
1.2. La evaluación de la gestión .....	157
2. Espacios de la gestión .....	163
2.1. Escenarios.....	163
2.2. Programas y proyectos .....	165
3. Tiempo de la gestión .....	166
3.1. Tiempo pedagógico y administrativo.....	166
4. Actores de la gestión .....	169
4.1. Actores del Liceo .....	169
4.2. Actores externos.....	171
5. La Práctica Curricular .....	172
5.1. Gestión Pedagógica .....	172
5.2. Tensiones de la práctica curricular.....	177
6. Recursos y medios.....	180
6.1. Recursos internos .....	180
6.2. Recursos externos.....	182
GRUPO DE DISCUSIÓN N ° 3.....	184
1. Concepto de Gestión Escolar .....	184
1.1. La percepción de la gestión.....	184
1.2. La evaluación de la gestión .....	192
2. Espacios de la gestión .....	204
2.1. Escenarios.....	204
2.2. Programas y proyectos .....	208
3. Tiempo de la gestión .....	211
3.1 Pasado y presente .....	211
3.2 Tiempo pedagógico y administrativo.....	214
4. Actores de la Gestión .....	217
4.1. Actores del Liceo .....	217
4.2. Actores externos.....	220

5. La Práctica Curricular.....	221
5.1 Gestión Pedagógica .....	221
5.2. Tensiones de la práctica curricular .....	228
6. Recursos y Medios .....	230
6.1. Recursos internos.....	230
6.2. Recursos externos.....	233
LICEO 2 .....	234
GRUPO DE DISCUSIÓN N ° 4 .....	234
1. Concepto de Gestión Escolar.....	234
1.1 La percepción de la gestión .....	234
1.2 La evaluación de la gestión .....	238
2. Espacios de la Gestión.....	251
2.1. Escenarios.....	251
2.2. Programas y proyectos .....	252
3. Tiempo de la Gestión.....	256
3.1. Pasado y presente .....	256
3.2. Tiempo pedagógico y administrativo .....	259
4. Actores de la Gestión.....	261
4.1 Actores del Liceo.....	261
4.2. Actores externos .....	265
5. La Práctica Curricular.....	270
5.1 Gestión Pedagógica .....	270
5.2 Tensiones de la práctica curricular .....	271
6. Recursos y Medios .....	275
6.1. Recursos internos.....	275
6.2. Recursos externos.....	278
GRUPO DE DISCUSIÓN N ° 5.....	279
1. Concepto de Gestión Escolar.....	279
1.1. La percepción de la gestión .....	279
1.2. La evaluación de la gestión .....	280
2. Espacios de la Gestión.....	290
2.1. Escenarios.....	290
2.2. Programas y proyectos .....	293
3. Tiempo de la Gestión.....	296
3.1. Pasado y presente .....	296
3.2. Tiempo pedagógico y administrativo .....	298
4. Actores de la gestión .....	300
4.1. Actores del Liceo.....	300
4.2. Actores externos .....	302

5. La Práctica Curricular .....	306
5.1. Gestión pedagógica .....	306
5.2 Tensiones de la práctica curricular .....	309
6. Recursos y medios.....	317
6.1. Recursos internos .....	317
6.2. Recursos externos.....	323
Síntesis del capítulo.....	325
CAPÍTULO IV. ANALISIS INTERCATEGORIAL .....	327
Introducción .....	329
1. Concepto de la gestión escolar .....	331
1.1. Percepción de la gestión.....	331
1.2. Evaluación de la gestión.....	332
2. Espacios de la gestión escolar .....	338
2.1. Escenarios para la gestión .....	338
2.2. Programa y proyecto .....	342
3. El tiempo de la gestión escolar.....	345
3.1. Pasado y presente de la gestión .....	345
3.2. Tiempo pedagógico y administrativo.....	347
4. Actores de la gestión escolar .....	351
4.1. Actores del liceo.....	351
4.2. Actores externos al liceo .....	355
5. La práctica curricular .....	359
5.1. Gestión pedagógica .....	359
5.2. Tensiones de la práctica curricular.....	364
6. Recursos y medios.....	371
6.1. Recursos internos .....	371
6.2. Recursos externos.....	373
Síntesis del capítulo.....	375
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	377
Introducción .....	379
1. Configuración de los discursos colectivos .....	379
1.1. La conversación, una forma de coordinar acciones .....	379
1.2. Acerca de los modos de conversación y participación.....	381
1.3. Acerca de la regulación de los discursos.....	381
1.4. Discursos cooptados por el poder.....	381
2. Negación del sujeto-estudiante.....	382
2.1. La concepción de educación y la negación del estudiante .....	382
2.2. En busca del derecho a disciplinar a los estudiantes .....	382
2.3. Escuela exclusora .....	384

2.4. Rechazo a la integración de estudiantes con NEE.....	385
2.5. Formación docente y atención a las NEE.....	388
2.6. Justificaciones para la discriminar.....	389
2.7. ¿Complicidad con los padres?.....	390
2.8. Bajas expectativas acerca de los estudiantes .....	391
3. Relación familia escuela: una tensión constante .....	392
3.1. Crítica a las familias .....	392
3.2. Percepción negativa de las reuniones de padres y apoderados..	395
3.3. Familias en que ambos padres trabajan .....	396
3.4. Participación de las familias.....	397
3.5. La realidad social de las familias de los estudiantes .....	398
4. Crisis de la profesionalidad docente.....	399
4.1. Participación postergada.....	399
4.2. Perfeccionamiento docente: ¿igual calidad de la docencia?.....	400
4.3. Sensaciones compartidas .....	401
5. En la construcción de autoimagen del docente.....	401
5.1. La práctica del trabajo colaborativo de los docentes.....	401
5.2. Nuevos roles del docente.....	403
6. Práctica pedagógica: un espacio indeterminado.....	404
6.1. El MECE-Media y la práctica pedagógica .....	404
6.2. El Marco para la Buena Enseñanza: ¿un referente para la práctica docente? .....	405
6.3. Perspectivas curriculares en la práctica pedagógica.....	406
6.4. Planificación de la práctica pedagógica .....	407
7. Concepto de Gestión.....	409
8. Verticalidad de la gestión .....	411
9. El recurso tiempo en la gestión .....	414
10. Resistencias en la implementación de las políticas educacionales.	418
11. Conflictos de Aula.....	431
12. Equidad y eficiencia en establecimientos vulnerables .....	433
13. La participación: una meta frustrada .....	438
14. Conflictos de liderazgo en los equipos de gestión.....	441
15. Hacia un estado evaluador.....	443
16. Cambios en la institución escolar .....	446
Síntesis de capítulo .....	448
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES GENERALES .....	453
1. Presentación conclusiones .....	455
2. Conclusiones generales .....	456
3. Recomendaciones a futuras líneas de investigación.....	469

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	471
Bibliografía.....	473





# **INTRODUCCIÓN GENERAL**



## Introducción

En el contexto del sistema escolar chileno y de la implementación de la Reforma Educacional se desarrolló el presente estudio acerca de las representaciones y creencias que manifiestan los directivos y docentes en sus discursos, considerando los conceptos de *gestión escolar*<sup>1</sup> y de *práctica curricular (pedagógica)*. Esto permitió situar en forma más específica las interacciones y tensiones que se dan en la gestión escolar en relación con el desarrollo del currículum. La investigación admitió focalizarse en las concepciones que elaboran los directivos, que lideran las instituciones escolares y en las imágenes que construyen los docentes acerca de su propia práctica pedagógica. Asimismo, las interpretaciones que construyen estos actores en el marco del proceso de Reforma, de manera de desvelar lo que está potencialmente presente, pero no siempre es visible.

El considerar las experiencias vividas por los sujetos en la estructura organizacional cotidiana del liceo, permitió penetrar el discurso que denota el modo en que significan su quehacer en el contexto de la reforma. Asimismo, de los límites que les pone la gestión en su concepción tradicional y a la práctica pedagógica en su propia cosmovisión. Desvelar las circunstancias y el modo en que procesan las políticas educativas que orientan los cambios en la institución escolar en tiempo de Reforma.

La tesis tiene como objeto de estudio aspectos relevantes de la micropolítica educativa, considerada como el escenario auténtico de la práctica escolar y donde se evidencian las interacciones de los sujetos. A la vez, que es donde se ponen de manifiesto las tensiones, las resistencias y los “*nudos críticos*” del sistema. En este escenario es donde situamos lo que se ha denominado la “*caja negra*” del sistema educativo, ya que contiene la información más relevante acerca de lo que efectivamente ocurre con los cambios educativos establecidos por el Estado de Chile y sus respectivos gobiernos.

Esta investigación buscó proporcionar un nuevo conocimiento que explicara desde una mirada más profunda que los simples datos estandarizados no son las razones que subyacen e impiden llevar a efecto los cambios propiciados por la Reforma en la escuela. Así, también, indaga en la resignificación que hacen los actores de sus propios procesos, para y desde allí contribuir al análisis, reflexión y la reconceptualización de la gestión

---

<sup>1</sup> Entiéndase «**gestión escolar**» en tanto gestión escolar del currículum en la escuela y en el aula.

escolar y de la práctica pedagógica. Esto permite que los actores revelen desde sus propios escenarios y desde sus discursos el modo de concebir una nueva gestión escolar más asociada al desarrollo del currículum en una organización escolar más democrática y transformadora de los procesos de formación.

La presente Tesis se estructura en tres partes. La primera, consigna el capítulo I del Marco Teórico, proporcionando al lector las concepciones de gestión escolar y su irrupción en sistema escolar; asimismo, sitúa al sistema escolar chileno en relación los procesos vividos en las últimas tres décadas. La segunda, contiene al capítulo II del Marco Metodológico, que entrega antecedentes investigativos acerca de la gestión escolar, describe el enfoque metodológico empleado, a la vez, que presenta el planteamiento del problema, la hipótesis de trabajo y la intención investigativa. Finalmente, en esta parte se describe el diseño de investigación y se declaran las técnicas e instrumentos utilizados.

La tercera parte, corresponde al cuerpo de la tesis propiamente, puesto que se desarrolla el capítulo III sobre Presentación de Resultados de la Investigación sobre la base de las categorías y el subcategorías establecidas en cada uno de los dos liceos y en el total de los cinco grupos de discusión. El capítulo IV considera el Análisis Intercategorial, que conlleva la realización del estudio conceptual, empleando las mismas categorías, sólo que ahora, se les denomina rúbrica y dimensiones, con el fin de evidenciar los significados, las caracterizaciones de cada concepto y los componentes de éstos (se complementan con mapas). El capítulo V contiene la Discusión de Resultados, configurando nuevas categorías que expresan la radiografía del actual sistema escolar y sus problemáticas en la gestión, práctica y aplicación de los cambios establecidos en la Reforma Educacional.

Finalmente, en el cuerpo de la tesis, se presenta el capítulo VI correspondiente a las conclusiones a que llegó este estudio, en virtud de las triangulaciones y discusión acerca de los hallazgos con las fuentes bibliográficas en virtud de la pregunta problemática, la hipótesis, los supuestos y la intención investigativa.

Al final del texto, se exponen las referencias bibliográficas primarias y secundarias referidas en el Marco Teórico, así como también los anexos que muestran parte de los textos complementarios.

**CAPÍTULO I**  
**MARCO TEÓRICO**



## **Introducción**

En este capítulo se presenta la revisión del concepto “*gestión*” y su entrada a la terminología del campo educacional, asimismo, se analizan los subyacentes que están en las diferentes perspectivas de la organización escolar de acuerdo con las fuentes bibliográficas estudiadas. Se examina la micropolítica de la escuela como espacio relevante de comprender, en virtud de sus interacciones y particularidades, en relación con las perspectivas comprensivas acerca de la organización escolar. En este apartado, finalmente, se hace referencia a los enmarcamientos de los discursos de la Reforma en relación con los conceptos de gestión y calidad, de modo de llegar a establecer qué se está entendiendo hoy por gestión escolar.

Por otra parte, se analiza el concepto de gestión curricular como un constructo que pone en evidencia la tensión entre gestión y desarrollo curricular en la institución escolar. A su vez, plantea la reflexión hacer de lo que conlleva repensar la escuela como una institución en que la gestión debe girar en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

El sistema escolar chileno, en este capítulo, constituye el referente sobre el cual se analizan los procesos de transformación, considerando los antecedentes que dan origen a la formulación de la Reforma Educacional. Se busca visualizar las políticas educacionales vinculadas a su contexto, así, como establecer los procesos histórico-políticos que determinaron el desarrollo profesional docente. Con el fin de profundizar más en este último tema, se describen las concepciones de la práctica docente y el desarrollo del currículum, el efecto en la profesionalización de la docencia como, también, en el ser del maestro y los modelos esperados en el actual contexto educacional.

## **1. Revisión al concepto de gestión**

### **1.1. Transmisión del concepto gestión a la escuela**

El concepto de gestión ha sido importado al sistema educacional desde las teorías empresariales, y su acepción primaria viene del latín *gestiō-ōnis*. 1. f. Acción y efecto de gestionar y de la palabra negocios, que deriva en cuasicontrato que se origina por el cuidado de intereses ajenos sin mandato de su dueño, según el diccionario de la RAE se limita a la administración de los recursos, como es hacer diligencias conducentes al

logro de un negocio o de un deseo cualquiera. A partir de las transformaciones que han operado en la administración de las empresas, el término "gestión" ofrece una visión más sistémica. Entendiéndose por visión sistémica:

*la que nos ayuda a "ver" el todo, apreciar sus interacciones, la energía presente y descubrir sus características distintivas, aquellas que son propias del conjunto y que no existen en las partes. A la vez, ubica el sistema en su entorno, acepta la complejidad que nos excede, la irreversibilidad del tiempo, la autoorganización, la "inteligencia" de los sistemas y nuestra responsabilidad con el bien común (Bravo, 2008).*

Lo que permite visualizar la organizaciones de manera más dinámica, según Carrasco, J. (1998) para ello

*"Debemos descubrir los sistemas y aprender de ellos para ayudar en el desarrollo de las organizaciones. La vieja cosmovisión mecanicista, que considera el mundo estable y predecible, abre paso a la visión sistémica. Un sistema es energía en la forma de interacciones, también es evolutivo, caótico, adaptable, relacional y... complejo".*

La organización escolar, de acuerdo con una visión sistémica corresponde a lo que se podría denominar una estructura organizacional compleja. Dicha complejidad ha sido reconocida entre quienes lideran el pensamiento sobre una concepción global de la noción de calidad de la educación, por ejemplo.

La transferencia mecánica de las reglas del mercado a la escuela- sin pasar por el filtro de las características histórico-culturales de ésta – es como transportar prácticas de un campo de actividad a otro sin mediar las particularidades que éste posee, sin evaluar la pertinencia de la aplicación de una teoría o de una estrategia determinada. En este sentido, la diferencia fundamental entre un establecimiento escolar y una empresa, es que responden a intereses distintos. La escuela es una institución social por esencia, que cumple un rol, una función central – exclusiva- para la sociedad como lo es la de formar ciudadanos. Es decir, personas con capacidad de construir una vida de calidad, para sí y para otros; desempeñarse económica, social, cultural y políticamente y contribuir a lo procesos de desarrollo social. Si bien vemos *"que la institución escolar comparte con otras instituciones esas funciones, también se puede afirmar que es la única institución social encargada de promover sistemáticamente esos aprendizajes"* (Lavin y otros 2002: 16). En tanto, la empresa va tras sus intereses enteramente económicos, de modo que su compromiso está orientado a producir medios y recursos que le reporten ganancia individual.

Cuando se transfieren al lenguaje de la escuela los conceptos y categorías de la empresa no sólo se ha modificado el léxico, sino que en ello



se está aceptando la mutación de la misión social de la institución escolar. Pues las palabras son portadoras de significados culturales profundos que van más allá de la simple nominación de las cosas.

A este respecto, Peter Drucker (2000) define la gestión como una aplicación ordenada y sistemática del saber al saber. Si existe, señala este autor, un tipo de organización en donde esta definición actualizada de gestión resulta especialmente pertinente, ése es el que corresponde a los establecimientos escolares, debido a su implicación sustantiva con el saber, con el saber hacer y con el saber ser. Es decir, es donde se instituye la acción pedagógica y educativa de la sociedad.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, que constituyen o debieran constituir la razón de ser de este tipo de organizaciones, están vinculados a otros procesos que tienen lugar en su seno y que están afectados por un conjunto de relaciones mutuas entre ellos. Así, dan cuenta diversas investigaciones en este ámbito, que consideran por ejemplo que:

- La efectividad de la labor docente de un profesor no es independiente de la consideración que de él posean sus compañeros y la Dirección;
- La eficiencia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar de que goce la institución educativa;
- Ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo de la Dirección y por la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa.

Se asume, en efecto, que los diversos procesos que se están desarrollando al interior de la institución, así como de las diversas interacciones que allí se producen. La institución escolar, desde esta perspectiva, es el conjunto de una serie de interacciones e interrelaciones dinámicas que se establecen entre los distintos sujetos que cohabitan la organización. De ahí la necesidad de situar las acciones de mejoramiento de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente amplia.

No obstante, no sólo se trata de ampliar la perspectiva de la gestión, sino que es necesario revisar desde qué racionalidad teórica nos situamos para abordar la gestión, el currículum y, en definitiva, qué concepto de educación y escuela subyace en los discursos.

El análisis de las perspectivas teóricas de la gestión nos lleva a revisar el desarrollo teórico más reciente en el ámbito de la organización escolar; asimismo, como dar cuenta del clima de reflexión y de la

reconceptualización que se ha generado en este ámbito, lo que ha producido la apertura a nuevas perspectivas y enfoques de fundamentación, conceptualización e investigación.

## **1.2. Perspectivas teóricas de la organización escolar**

En este sentido se examinarán, los tres grandes enfoques teóricos, el Científico-racional, el Interpretativo y el Crítico, que representan miradas paradigmáticas que están concebidas por lo que se denomina el enfoque teórico, que lo define como: “*el conjunto de presupuestos conceptuales que subyacen a determinadas líneas de reflexión, análisis o perspectivas, modelos teóricos, etc.*” (González, M.T., 1994:20)

En el ámbito de la Organización Escolar el enfoque teórico dominante ha venido siendo *el enfoque científico-racional*; en su seno se han ido desarrollando muy diversas corrientes y líneas de trabajo, siempre sobre el telón de fondo de una concepción de la organización como entidad real y observable, que existe independiente de los individuos que la constituyen y que funciona de un modo propositivo y racionalmente consistente en sus metas. (González, M.T. 1994)

De acuerdo con estos lineamientos, la concepción de la organización escolar como una realidad objetiva, lineal, neutral, que funciona racionalmente llega a ser tal, que las organizaciones escolares podrían ser sometidas a estudio científico - al igual que otros fenómenos físico-naturales- con la pretensión de ir elaborando un conocimiento científico y riguroso que posibilitase descubrir las leyes y regularidades que expliquen el funcionamiento de las organizaciones educativas. Se presupone que con dicho conocimiento es posible aumentar el control sobre la organización y la racionalidad en orden a alcanzar mayores cotas de eficacia. (Rizvi, 1985 en González de 1994). Haciendo con ello, total omisión de los contextos y de las características propias de los sujetos de cada institución.

En Chile como en América Latina lo que ha dominado hasta hoy, en el campo de la organización escolar, ha sido un enfoque racionalista-instrumental que ve a la escuela como una institución que hace una “oferta educativa” a la comunidad, de acuerdo a las reglas del mercado. En consecuencia, una institución que compite con relación a sus similares respecto de la infraestructura, resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas que se aplican en el sistema (llámese PAA y SIMCE), entre otras.

En este sentido, el paradigma científico-racional ha asumido otras nomenclaturas, pero el concepto de escuela sigue estando preestablecido por definiciones externas y estandarizadas, por estudios que consideran como

válidamente confiable aquellos aspectos que sean observables, mensurables, comprobables, que contradicen seriamente los principios de equidad y justicia social, que la reforma ha proclamado y promovido a través de algunos programas.

No obstante, la predominancia que ha tenido el enfoque científico-racionalista han surgido otras racionalidades, que como el *enfoque interpretativo*, se centran en la idea de que los significados subjetivos y consensuales que configuran la realidad social son el elemento prioritario cuando se pretende estudiar la misma y, por tanto las organizaciones. Greenfield (1984), propuso, una postura alternativa en la que las organizaciones no son concebidas como estructuras sujetas a leyes universales, sino como “*artefactos culturales*” que dependen del significado subjetivo, de la intención e interacción de las personas que forman parte de ella.

Este enfoque nos sitúa en la premisa de que el significado de las cosas no es algo que venga dado a priori, sino que se deriva de la interpretación y de procesos interpretativos desarrollados “*in situ*”. En consecuencia, se asume que la realidad social no es algo objetivo, externo o independiente del individuo sino, más bien, una construcción social elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás. De manera, que la realidad organizativa no estaría constituida tanto por acontecimientos objetivos, observables, externos al propio sujeto, sino por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por sus miembros, a través de sus interacciones e interpretaciones en un contexto social dado.

Desde esta perspectiva, se sostiene que la escuela como organización es una realidad subjetivamente construida, una realidad construida “*a medida*” por las personas que la constituyen, la van desarrollando, y la mantienen a través de sus interacciones, modos comunes o conflictivos de interpretación y comprensión de la experiencia organizativa (Smircich, 1983, 1983<sup>a</sup>, 1983<sup>b</sup>; Kreps, 1983). Desde la organización escolar se entiende que todas las escuelas son similares en su estructura y sus funciones, no obstante desde el punto de vista de la cultura organizacional, de las relaciones que se establecen, de los significados que les atribuyen a las cosas, éstas son distintas y diversas.

Si bien, el enfoque interpretativo proporciona grandes aportes en términos de revelar aspectos ocultos de la vida de las organizaciones, entre otros; el *enfoque crítico* va más allá subrayando la inadecuación e incapacidad de los enfoques tradicionales para dar cuenta de la realidad compleja del mundo organizativo (Foster, 1983; Bates, 1988)

Los teóricos críticos, además de señalar que la organización es una construcción social políticamente determinada y que en ella puede diferenciarse un nivel superficial y uno profundo, apuntarán a que una vez que la realidad organizativa es construida, queda envuelta por un componente ideológico que la protege del examen crítico.

Desde la perspectiva de la realidad educativa, como por ejemplo, los proyectos educativos institucionales han sido instrumentos elaborados por cada institución escolar, supuestamente en forma participativa, (en algunos casos son expertos externos que lo hacen o el equipo directivo solo), para orientar la misión de la escuela. Pues en ellos se ocultan aspectos que tienden a la discriminación en forma solapada. Es decir, en nombre del proyecto educativo se clasifica, se excluye, entre otras situaciones. De manera que es necesario develar lo que se oculta en la declaración de determinados principios, no basta que sea participativo o que exprese identidad si con ello se vulneran derechos de las personas.

### **1.3. La micropolítica de la escuela**

Las racionalidades que han operado en las concepciones de la organización escolar, nos señalan las concepciones de hombre y sociedad que subyacen en el sistema educacional. Sin embargo, es en la escuela donde efectivamente situamos las complejidades de ésta, la mirada profunda a las prácticas institucionales y pedagógicas de cada comunidad escolar nos develan sus creencias y con ellas sus verdaderos principios.

En este sentido es que resulta interesante revisar, ahora, la perspectiva micropolítica de las organizaciones, que según Hoyle (1986,1988) citado por M<sup>a</sup>. Teresa González (1994), plantea la hipótesis de que: *“el dominio de la micro política escolar abarca aquellas estrategias por las cuales los individuos y grupos en la escuela tratan de usar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses”*.

Hoyle (1988), establece la diferenciación entre la micropolítica y los procesos convencionales de gestión.

*“la teoría administrativa se focaliza en las estructuras y los procesos asociados al poder, toma de decisión, comunicación, etc. Pero el espacio entre estructuras está ocupado por algo más que por los individuos y sus motivos. Esto “otro” consiste en las estructuras y los procesos micropolíticos. Está caracterizado por coaliciones más que por departamentos, por estrategias más que por reglas promulgadas, por la influencia más que por el poder, por el conocimiento más que por la posición” (González, T. , 1994:52)*

La micropolítica, para Hoyle, constituye el lado informal e implícito de la vida organizativa, un “submundo” organizativo que todos reconocen y en el que todos participan. De este modo, este autor reconoce el carácter informal e implícito de la micropolítica.

La escuela entendida en la perspectiva micropolítica, nos permite adentrarnos en la complejidad con que opera una organización en que todo no funciona racionalmente, conforme a las dinámicas estructurales normalmente establecidas, sino una realidad, al decir de María Teresa González,

*“una realidad política compuesta por diversidad de individuos y grupos de interés que difieren en sus preferencias, creencias, valores, percepción de la realidad, movilizan un cierto poder y se implican en procesos de negociaciones, pactos, dinámicas conflictivas... (González 1994:53)”*

En este sentido, Martínez Rodríguez (1999) ratifica la necesidad de que las instituciones educativas revisen sus propuestas, acciones, relaciones entre y con los sujetos, pues desde este breve universo se construyen formas de concebir al hombre y la sociedad. En consecuencia, como señala este mismo autor: *“Sólo en la consideración y aspiración de un ciudadano libre, con capacidad de reconstruir la realidad que le afecta en el marco de una democracia, tiene sentido la educación” (Martínez R., 1999:2).*

Hoy, *el destino de la democracia*, señala Touraine en Martínez (1997:29) *definida como política del sujeto, se juega ante todo en la escuela y en la ciudad.* Pues no cabe duda, que la escuela concebida como institución para el aprendizaje está destinada a desarrollar no sólo habilidades cognitivas, sino también (y con la misma intensidad) habilidades sociales y políticas que potencien el pensamiento crítico de los alumnos, que les otorgue oportunidades de experimentar la democracia en sus sentidos más altos, que les permitan identificar y diferenciar situaciones justas de las injustas, no aceptar decisiones que atenten contra la dignidad de las personas.

Equivocadamente, se ha concebido a las organizaciones educativas como entidades neutras, exentas de ideologías, cuando en la realidad están concebidas para conservar valores y principios dados por el poder dominante. Sin embargo, no se puede sostener que en una institución exista una sola ideología, cuando en realidad coexisten diferentes formas de concebir la educación y la realidad. Las organizaciones escolares, de acuerdo con McPeherson (1986), en González (1994) son:

*“un calidoscopio de conductas, una mezcla de valores e intereses no siempre armoniosa ni comprensible acudiendo a lo formal; las distintas partes de la organización están implicadas en acciones interdependientes y colectivas, pero también en acciones de algún*

*modo enfrentadas, como consecuencia de sus respectivos intereses en tensión.”*

Será entonces pertinente encontrar las respuestas a las tensiones, al porqué de los no avances en la educación y, particularmente, en los aprendizajes de los niños, en el interior de las instituciones educativas. Si las miradas sobre los propósitos, que supuestamente los une, son dispersas difícilmente podrán comprometer proyectos y metas comunes; las podrán declarar, pero no se concretan en la realidad.

#### **1.4. Discursos enmarcados en los conceptos de gestión y calidad**

La Reforma de la Educación, emprendida en los últimos decenios, en todos los países latinoamericanos comporta no solamente un cambio en los planes y programas de estudio o un cambio de metodología en la enseñanza. La Reforma implica el reconocimiento de un nuevo rol de la educación en la sociedad y ello implica un profundo cambio cultural en la escuela. Dicho cambio no se da por decreto, requiere ser promovido y por lo tanto gestionado, para que un conjunto de innovaciones prenda y se haga carne en aprendizajes más relevantes y más significativos para los alumnos.

A partir de los procesos de Reforma se han desplegado una multiplicidad de estrategias y recursos para mejorar los procesos educativos en un intento por reducir, en alguna medida, la brecha calidad - equidad.

Sin embargo, se observa que no ha sido suficiente con dotar a las escuelas con diversos recursos de aprendizaje, por ricos que éstos sean. Pues, para que ellos puedan ser aprehendidos y apropiados por la comunidad escolar, se requiere intencionar y fortalecer la gestión interna y externa del establecimiento para que ésta se transforme en el hilo conductor que enhebre tanto la organización como los recursos en torno a los aprendizajes de los alumnos. Es decir, vincule el componente curricular-pedagógico con las decisiones y recursos que posee el establecimiento para que los cambios esperados se produzcan efectivamente.

De manera que las instituciones escolares para responder a los nuevos desafíos habrán de constituirse en instituciones gestoras de los cambios, para ello deben articular sus propósitos que tienen como institución (misión), con los proyectos de innovación y el saber pedagógico producido en esa comunidad. Al decir, de Peter Senge (1994)

*“... la arquitectura de las organizaciones inteligentes están sustentadas en un triángulo en cuya cúspide están las ideas rectoras*

*que guían el propósito de la institución; en el segundo vértice se encuentra la innovación en infraestructura organizacional, y, en el tercero, las teorías, métodos y herramientas que permiten la acción. “*

la organización no es una máquina sino un organismo viviente que puede tener un sentido colectivo de identidad y propósito, pero que sin estos tres elementos no es posible lograr una gestión de calidad.

Algunas escuelas y colegios en Chile están asumiendo el desafío de constituirse en organizaciones eficaces para elevar sus estándares. En este sentido Chile, señala José Joaquín Brunner (2003), sería el primer país latinoamericano que instala un proceso de certificación para escuelas, algo que ya existe en España y Japón. Los expertos de la Fundación Chile estiman, que la experiencia internacional asegura que la certificación logra darle tiraje a la chimenea, *“logra que el sistema en general tienda a subir”*, en la medida en que se autoevalúen en sus virtudes, vicios, logros y fracasos organizacionales.

Según el enfoque centrado en la gestión educativa, gran parte de que los logros en el sistema chileno sean escasos o muy lentos, se debe a escuelas ineficaces; incluso hay investigaciones que afirman que establecimientos de funcionamiento torpe con profesores de mal desempeño no sólo estancan las capacidades de los alumnos, sino que pueden llegar a disminuirlas. En este sentido la Fundación Chile ha constituido un Consejo Nacional de Certificación que espera lograr en el año la certificación de 100 escuelas.

Pero, ¿para qué se quiere certificar? Sin duda, el sistema educacional, desde sus autoridades hacia abajo preocupa, de distinta manera y con diversas motivaciones, la brecha que se extiende entre los logros de las instituciones educativas que reciben a los alumnos de la pobreza y a las que reciben a los hijos de la población más acomodada del país. No cabe duda, que como señala un artículo de El Mercurio, no somos los únicos. Sin embargo lo que no dice este periódico es que la escuela en gran medida reproduce las injusticias sociales que la sociedad tiene establecidas y, en consecuencia, no es posible revertirlas sólo desde la educación. La escuela como institución debe seguir haciendo los esfuerzos por alcanzar mejores oportunidades para sus alumnos, pero es la sociedad toda que tiene que mejorar esas oportunidades.

En consecuencia, el Estado en los últimos gobiernos ha asumido como prioridad la educación, lo que se ha traducido en mayores recursos (computadores, libros, capacitación), pero como ya decíamos los recursos solos no son suficientes. Se necesita de una gestión escolar distinta que articule todos estos elementos con otros factores y que como estima el Consejo de Certificación de la Fundación Chile será necesario evaluar seis

rasgos indicadores de una gestión de calidad: gestión de la comunidad, liderazgo directivo, competencias profesionales, visión y estrategia, gestión de proceso y resultados.

López Superes, señala:

*"...esa concepción global o integral de la noción de calidad escolar nos remite, necesariamente, a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes". (López R., 1999:77)*

### **1.5. La gestión escolar**

Se entiende, en consecuencia, a la gestión escolar como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución.

Si consideramos que gestión es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intenciona una organización para cumplir con su propósito, gestionar el establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr lo que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. En esa perspectiva el director/a no sólo administra, sino que debe involucrarse, ejercer un liderazgo pedagógico y ser capaz de formar equipos. Si los procesos de gestión estuvieran dirigidos en ese sentido, sin duda, los resultados serán mejores en todo orden, porque los docentes encontrarán eco en sus preocupaciones pedagógicas y a la vez el director/a centrará su preocupación en lo medular del quehacer de la institución.

Gestionar los aprendizajes implica cosas tan variadas, señalan los autores de la propuesta CIGA:

- como organizar los horarios para que los profesores puedan trabajar en equipo;
- tener un sistema de control ordenado que permita disponer los equipos cuando requieran;
- contar con reglamento consensuado para regular la disciplina;
- conocer los lineamientos jurídicos que rigen la institución escolar; involucra a los diferentes actores en las distintas tareas de gestión;



- disponer de información completa y oportuna para saber qué organizaciones podrían apoyar al centro en vistas a enfrentar problemas, por ejemplo, de drogas o de violencia en las familias, entre muchas otras cosas. (Lavín, 2002:25).

A partir de nuestra experiencia, señalan los expertos del proyecto GIGA y, ante la necesidad de connotar la complejidad del proceso de gestión en la institución educativa, acuñaron la noción de gestión escolar integral como aquel proceso que articula las múltiples instancias de la vida escolar con una direccionalidad, cual es, la de lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Desde esta perspectiva, gestionar *implica enhebrar, hilvanar, entretrejer todo aquello que acontece diariamente en el cotidiano de la escuela con miras a un fin, una meta a lograr, que es una educación de calidad (CIGA, 2002)*. Gestionar, por ello, es hacer posible el logro del propósito de la institución.

La propuesta de Gestión Integral pretende facilitar que los docentes articulen los distintos ámbitos de su quehacer educativo y contribuir; así, a crear las condiciones para que los profesores logren reflexionar en la profundidad sobre su quehacer profesional y proyectarla a la escuela, en un proyecto institucional.

Sin duda, aquí no se pretende ni adherir a un modelo o adscribir alguno como receta, puesto que cada institución escolar constituye un evento específico, de manera que las respuestas o soluciones “*a priori*”, no deben formularse externamente a la institución escolar, prescindiendo de los sujetos que las integran y de las relaciones que se instituyen. Más bien, se debe vincular la búsqueda de propuestas con una postura investigativa que permita develar los aspectos configuradores de una institución como son lo emergente y la presencia de lo cultural en las organizaciones escolares, pues éstos le otorgan su identidad diferencial por encima y más allá de lo estructural, parece evidente que es ahí donde deberemos indagar para actuar cambios verdaderamente significativos.

Si bien el concepto de calidad en la educación ha sido mañosamente manipulado por los intereses efectistas (metas y resultados), no cabe duda que es un desafío que el sistema educacional no debe omitir, sólo que debe ser asumido luego de una relectura, que implique una reconceptualización a partir del análisis y reflexión de los actores involucrados. Es decir, la calidad de la educación dependerá del grado de satisfacción que logren los beneficiados. No es posible trasladar en forma mecánica los estándares de calidad utilizados en otros confines, que por cierto, no negamos que pueden constituirse en un referente, pero que sin duda no necesariamente responden a las necesidades educacionales que cada país requiere para sus ciudadanos.

Las realidades educacionales y sociales son, generalmente, similares, pero la particularidad de sus satisfactores hace la gran diferencia.

La gestión escolar integral descontextualizada, a nuestro juicio tampoco será la respuesta a los problemas de escuela, puesto que gestión integral entendida exclusivamente como articuladora de determinados aspectos de la institución no cubre las múltiples complejidades que involucran los procesos de gestión en la escuela. En Chile los procesos de gestión escolar han estado marcados por procesos autocráticos, que generaron entre otras tensiones la desconfianza entre los miembros de la institución. Para pensar en una gestión integral, hay que pensar en reconstruir confianzas mutuas, que se explican en un contexto histórico.

## **2. Gestión Curricular**

### **2.1. La gestión curricular y su inclusión en el ámbito escolar**

La tensión y, a veces, contradicción entre currículum y gestión no sólo se expresa en una discrepancia discursiva, sino que constituye una fuente de aclaración de los orígenes de la actual práctica docente, o más bien, se explica a través de ella. Generalmente, los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no sólo deben ser administrados, sino que también gestionados aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar. En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profundizarlos, ampliarlos, hacerlos complejos, completarlos; pero sobretodo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica. Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social. Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo

y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. De acuerdo con Serafín Antúnez (1998:139), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela.

Los saberes necesarios para el estudio de la gestión curricular, demandan en primer lugar, abordar cuestiones curriculares, con la complejidad que supone definir “*lo curricular*”. Desde esta perspectiva, se asume el currículum como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segundo el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento, señala Poggi, Margarita (1998: 17).

En segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión propiamente tal y que es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intencionan una organización para cumplir con su propósito; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

La gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa. Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

No obstante lo anterior, cabe señalar que la concepción de gestión curricular se introduce en el marco estructural que ha prevalecido en la escuela, de manera que el transitar por los caminos de la gestión del currículum, implica como cualquier cambio e innovación, la ruptura y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela. En este sentido, el concepto de estructura que desarrolla Popkewitz (1997: 37): “*los límites cambiantes y los puntos de interacción entre instituciones y sistemas sociales definen las pautas estructurales*”, permite observar la estructura a través de un conjunto de relaciones y dinámicas que no son lineales. Del mismo modo, como presentan rupturas con el pasado proporcionan los criterios para estudiar el cambio.

La inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo. Implica, también, identificar en la estructura las relaciones institucionales,

ofreciendo una lectura dinámica de la realidad social de la escuela. Por una parte, se reconoce que las estructuras no son la representación de un mundo consistente y sin cambios. Pero, por otra parte, también implica no centrarse exclusivamente en los actores, pues se establece la supremacía de una teoría voluntarista del cambio. Sin embargo, lo relevante de la lectura estructural de la gestión curricular es comprender las interacciones institucionales y la práctica docente, a través de ellas como señala Bourdieu y Passeron (1998) se entrelazan una cadena de hechos los cuales producen un habitus: *“las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica”*.

## **2.2. El currículum y las racionalidades que lo sustentan**

El currículum es el componente que sitúa el centro de la atención en las relaciones estructurales que determinan los hechos educativos en la institución escolar. Pues, engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa, según Popkewitz (1997:35). El currículum, los métodos y la clase escolar eran invenciones para resaltar la coherencia racional, el orden sucesivo interno y, más tarde, la disciplina calvinista, relacionados en conjunto con la formación de la organización social y económica. En las formas sociales que se desarrollaban en torno a la palabra currículum estaba una disciplina que orientaba las opciones adecuadas y el ámbito de la acción permisible. Por tanto, hablar sobre currículum exige admitir un conjunto de supuestos y valores no inmediatamente aparentes, que el limitan el ámbito de las opciones disponibles.

El concepto de currículum hace mucho tiempo está asestado en la cultura educativa de los intelectuales y técnicos, no así en el uso de los profesores, que generalmente han debido aplicar la operatoria del currículo, sin mucho saber a qué modelo o enfoque corresponde. Sin duda, la responsabilidad de ese desconocimiento teórico en la práctica de los profesores no obedece solamente a los profesores, sino también a las instituciones formadoras que han privilegiado una instrucción curricular por sobre una reflexión teórica o discusión epistemológica.

Ante las diversas definiciones de currículo, están subyacentes las racionalidades o paradigmas que las sustentan, en consecuencia no es posible suscribir un concepto como el definitorio, pues para unos tampoco currículo es un concepto, así lo define S. Grundy (1994:19-20) *“el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la*

*experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”.*

Desde la perspectiva del currículo como praxis, se entiende que el currículum es construido en la interacción de los sujetos, con el conocimiento, en un contexto dado. Es decir, el currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, el currículum se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del currículo. En consecuencia, y, de acuerdo al decir de Paulo Freire (1972b), *“Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo”*; las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo.

En Kemmis, observamos la estrecha vinculación del currículo con la vida social, en que la práctica curricular es concebida como un proceso social, y, en consecuencia, una construcción social. Es decir, estamos frente a la lectura de un currículo comprometido con la existencia histórica, cultural y social de los sujetos, por tanto lejos de las perspectivas que lo asocian estrictamente con las disciplinas o especialidades, dándole un barniz de neutralidad. En efecto, este autor apuesta por el currículo como:

*“La práctica del currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del currículo en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares (Kemmis 1993:13)*

En la perspectiva descrita por Kemmis, se inscribe también Stenhouse (1985:5), cuando señala: *“El currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”*. El currículo como articulador de una cosmovisión que se reflexiona críticamente en su relación directa con la práctica. Pensar en currículo es pensar en cómo se actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe a parte de la interacción humana (Grundy, 1994:21).

Como se ha señalado, toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo. Las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. De manera, que importante hacer una breve referencia, por el momento, a las racionalidades que operan en los enfoques y modelos curriculares, pues en ella subyacen miradas específicas sobre el conocimiento, las que pueden ser

representadas a partir de los tres intereses cognitivos básicos que Habermas, llama: técnicos, prácticos y emancipadores; este autor destaca que estos tres intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber de nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. Por tanto, señala Grundy (1994:27), aunque Habermas haga hincapié en el papel que estos intereses desempeñan en la construcción del conocimiento, pueden denominarse también intereses “*constitutivos de la acción*” (1972:211). Esto cobra mayor significado cuando se considera al currículo como construcción social que forma parte de la estructura vital de la sociedad.

El *interés técnico*, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. Habermas (1982:28-29) denomina a esta orientación interés técnico. Este tipo de saber es generado por la ciencia empírico-analítica se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación. Las teorías asociadas con esta ciencia “*comprenden conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten la deducción de hipótesis de contenido empírico*”.

Según Habermas, el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico). De manera que el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento empírico.

En tanto, el *interés práctico*, interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. Se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir.

El interés práctico, genera conocimiento subjetivo en vez del saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Se puede definir este interés del siguiente modo, dice Grundy (1994: 33): *el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado*. Los conceptos claves asociados con el interés cognitivo práctico son la comprensión y la interacción.

El currículo informado por el interés práctico no es tipo medio-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de estudiantes objetivados. En cambio, el diseño del currículo se considera como un proceso en el que el alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo: Stenhouse afirma:

*“la clase infantil que considera los orígenes de una pelea habida en el patio de recreo y el historiador que revisa los orígenes de la Primera Guerra Mundial llevan a cabo esencialmente el mismo tipo de tarea. Tratan de comprender tanto el acontecimiento como el concepto mediante el que intentan explicarlo” (Stenhouse, 1985:85)*

Por último, el *interés emancipador* de acuerdo con Habermas es identificado como la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Sino que el interés emancipador es: *Un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.* (Grundy: 1994. 36).

Aunque sean fundamentales, dice Grundy (1994: 39), la asimilación de estas relaciones es complicada. Han de comprenderse frente al telón de fondo de los otros intereses cognitivos y lo que de ellos se deriva para el currículo. El principio más importante que hemos de reconocer a partir de esta visión general de los intereses cognitivos consiste en que el currículo es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo.

### **2.3. Los énfasis del currículum escolar en el actual contexto**

El discurso curricular, circunstanciado e impactado por los innumerables cambios se debate, hoy, entre la relevancia, rigor, científicidad y racionalidad de lo que haya que enseñarse en las escuelas y su sensibilidad al conocimiento vulgar, experiencial, cotidiano, de la calle. Al decir de Escudero (1999:13), se persigue, entonces, un currículum no sólo centrado en el desarrollo del conocimiento y habilidades sino también en el desarrollo personal, social y actitudinal de los alumnos. De manera que los requerimientos son cada vez mayores pues se está asumiendo la necesidad de una formación integral que involucre diferentes aspectos, que hasta ayer se omitían predominando con ello lo cognitivo como exclusiva preocupación del currículo.

Lo anterior, conduce a considerar la reconversión de los profesores en relación con los estudiantes y aquello sobre lo que han de trabajar (la cultura, el conocimiento, las relaciones, los valores, el aprender a pensar y desarrollar habilidades sobre resolver problemas). Estos dominios afectan fundamentalmente al núcleo básico de la profesión y al cometido social encomendado a las instituciones educativas. Sin duda, que la ampliación de roles de los profesores y profesoras requiere de una nueva propuesta en la formación de estos profesionales así como de instituciones educativas que ofrezcan nuevas oportunidades de profesionalización en el ejercicio docente.

En este sentido, al decir de Escudero habrá que:

*“cambiar y mejorar la educación en el tipo de sociedad en la que vivimos, elaborar, desarrollar y evaluar el currículo como una respuesta sociocultural y pedagógica, pasa, necesariamente, por mejorar y reconstruir los propios centros para que pueda ofrecerse una educación de calidad”*(Escudero, 1999:17).

Ello desafía, sin duda, a generar las condiciones adecuadas para producir verdadera reflexión sobre la acción de la institución a través de la participación de sus miembros y en particular de los profesores, pues la respuesta sociocultural y pedagógica que debe dar el currículo no se puede concebir sin la construcción colectiva de una comunidad; en consecuencia, se deben articular los aspectos pedagógicos y administrativos de manera de producir un continuo de oportunidades para producirlas.

No obstante lo anterior, la tendencia es una vuelta a lo tecnológico que se evidencia en el discurso pedagógico y así lo describe según Bautista Rodríguez (1999:20) *“El discurso pedagógico que se está manteniendo en los centros escolares vuelve a ser hoy tecnológico, es decir, vuelve a centrarse en ordenar e instrumentar lo existente en vez de revisar o descubrir nuestras necesidades y decidir soluciones razonadamente.* Es una realidad, también, en nuestro país que el currículum está siendo cada vez más intervenido por los intereses económicos, que demandan la formación de recurso humano más calificado y /o competente. De manera, que el currículum por su naturaleza social y política, se pone nuevamente al servicio de los intereses globales de la sociedad más que las necesidades reales de la comunidad educativa en que se desarrolla y más alejados de los sujetos en sus más diversas complejidades.

Para generar estas realizaciones efectivas del currículo se necesita de una política de desarrollo curricular, que potencie, reconozca, amplíe y promueva mayores márgenes de autonomía en los establecimientos educacionales, como condición importante para el desarrollo de las reformas y para la persecución de la calidad. Sin duda, que ello requiere de cambios estructurales, de gestión y funcionamiento para facilitar los procesos de



cambio, es decir deben modificarse la cultura de la escuela como instituciones de servicio educativo que actúan en un mundo cambiante, socialmente heterogéneo y culturalmente diverso.

#### **2.4. La gestión de los aprendizajes: un núcleo del quehacer educativo**

La gestión curricular conlleva la gestión de los aprendizajes en la escuela y la correspondiente responsabilidad social, es decir, la reflexión debe situarse en las “enseñanzas” y los “aprendizajes”, que se desarrollan en el seno de la institución escolar, involucrando en ello a estudiantes, docentes, directivos, principalmente. Preocuparse acerca de la enseñanza y el aprendizaje implica, más allá de las diversas teorías que las sustentan, asumir rupturas y conflictos cognitivos, pero fundamentalmente tomar conciencia de lo que significa para la institución escolar desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que introduzca la responsabilidad de generar y potenciar aprendizajes significativos y relevantes en sus estudiantes.

En consecuencia, cabe señalar que tanto el niño (cuando llega a clase), como el adulto docente, cuando accede a su formación, disponen de una serie de saberes, que se constituyen, simultáneamente, en puentes para acceder a otros saberes más complejos y en obstáculos para dicho acceso, según Poggi (1998), sino se introducen situaciones de enseñanza que provoquen la reelaboración y reestructuración de los conocimientos en niveles de formulación diferentes. Para los didactas y, especialmente, para Bachelard se conoce en contra de un conocimiento anterior, de manera que desde allí se avanza al concepto de ruptura epistemológica.

De acuerdo con Develay (1992), existen tres rupturas de órdenes diferentes: las rupturas epistemológicas, las pedagógicas y las didácticas, que se pondrían en juego en las escuelas en relación con el conocimiento de los estudiantes, de los docentes y de los directivos. Las rupturas epistemológicas se refieren, a la reformulación, la organización, la reorganización y la estructuración alrededor de nuevos conceptos. Se podría hablar de verdaderas “recomposiciones” en los campos disciplinarios. En tanto, las rupturas pedagógicas, hacen referencias a las reorganizaciones de la relación educativa en torno a nuevas perspectivas que reestructuran dicha relación, se pueden relacionar con la intencionalidad docente y con los procesos de negociación del currículum y; finalmente, están las rupturas didácticas a través de las cuales la relación entre el estudiante y el saber escolar se vincula con las nuevas posiciones en torno a la comunicación de los conocimientos y sus transformaciones, y a los efectos en los usuarios y las instituciones que produce esa comunicación.

En consecuencia, se entiende que la gestión de los aprendizajes en la institución escolar se relaciona directamente con la necesidad de reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los contextos y a los sujetos que participan de esta construcción del conocimiento. Esto implica resituar la escuela, ya no como la reproductora de los saberes producidos por otros, sino como la generadora de nuevos conocimientos en la medida que éstos son reflexionados y contextualizados. En efecto, está claro que la educación no es una «*ciencia dura*» y abordar el proceso de construcción de conocimiento sobre el hecho educativo, «...significa necesariamente tratar de abordar el campo social desde una perspectiva totalmente distinta a la construcción cientifista».

No obstante lo anterior, en nuestras escuelas es aún lejano aquello de la transformación del quehacer pedagógico y de la posibilidad de una nueva relación entre aprendiente y enseñante, pues esta última sigue siendo una relación vertical, de superioridad en que el profesor es quien domina y el estudiantes es el dominado. En ello concuerdan investigaciones, que señalan que:

*“el eje central en torno al cual se articulan los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela es la relación jerárquica del profesor con respecto a sus alumnos, centrándose el proceso pedagógico, fundamentalmente, en la entrega de contenidos escolares por parte del primero a los segundos.” (Cerde, 1994: 80).*

En este sentido, se confirma que se sigue enfatizando en cómo se enseña o cómo se transmite la cultura más que en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Lo expuesto permite reiterar la necesidad de favorecer los procesos de construcción y negociación de significados en el marco de la participación colectiva de los docentes como una función importante en su rol como profesional de la educación.

La visión que ha imperado en torno al quehacer pedagógico en el aula es que éste pasa por cambiar procedimientos, de manera que se institucionaliza la idea de que en la medida que el profesor logre dominar más técnicas será mejor. Bajo este supuesto se conciben los cambios, que en la práctica constituyen una acción superficial que no modifica lo sustantivo, pues es en este sentido se ratifica que: *“el énfasis que se pone en el conocimiento de métodos y técnicas no necesariamente significa que los docentes creen o desarrollen nuevas formas de enseñanza que apoyen los aprendizajes de sus propios alumnos, con sus características y peculiaridades” (Cerde, 1994: 81)*

En relación con la transmisión de un currículum basado en la existencia de un supuesto conocimiento como verdad acabada, de manera que los profesores se constituyen asimismo como agentes de ese saber. Las

prácticas tienen que ver, en parte, con las formas en que el docente y la mayoría de los sujetos, se vinculan con el conocimiento validado socialmente. En efecto, el conocimiento acumulado por nuestra sociedad pareciera ser considerado, en la escuela, y en la sociedad, como una verdad concluida.

Los acelerados cambios en el ámbito de la ciencia y la tecnología, llevan a revisar las concepciones que se tenían acerca del proceso de aprender, de manera que las prácticas pedagógicas son este instante puntos claves en que se advierten la incorporación de esos cambios o no. Así lo reconocen los profesores en Primer Encuentro Nacional de Educación, en la fase de convocatoria:

*“... están incorporando a nuestra cultura profesional una serie de modelos curriculares asociados principalmente al cognoscitividad y al constructivismo. Con ello se espera que se modifiquen completamente la concepción del trabajo en el aula. Por ejemplo, terminar con la llamada “educación frontal” para reemplazarla por espacios de comunicación y participación en la construcción progresiva del conocimiento”. (Colegio de Profesores, 1997:15).*

Estos no sólo se orientan a cambiar posturas nuevas en el aula, ni asumir nuevos modelos de aprendizaje basados en nuevas teorías como lo es el constructivismo, sino que deberían orientar un proceso mayor de reflexión acerca del rol de un profesor que delibera críticamente acerca de éstos y otros modelos.

## **2.5. El rol directivo en la gestión escolar**

De acuerdo con la gestión del aprendizaje y la construcción de conocimientos en la escuela, el ejercicio del rol directivo se vincula con ser un “*provocador*” de rupturas y un “*constructor*” de algunas certezas que puedan volver a ponerse en cuestión en otro momento. Para ello las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, de supervisión, en fin, todas aquellas funciones centrales para que la escuela asegure una propuesta intencional de enseñanza y de aprendizaje, son claves.

Una clave para definir la gestión del curricular de los directivos en las instituciones escolares, bajo la concepción del currículum como construcción cultural y social, es el directivo que trabaja con los profesores para que ellos sean los que decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza.

En la escuela se trabaja con un currículum real, que retoma, integra y traduce de manera variada y con diferentes matices aspectos del currículum

prescrito. En consecuencia, un currículum “*funcionando*” es un punto de partida sobre el cual puede, y debe, operar el director cuando desea sostener ciertos principios en torno a la enseñanza y el aprendizaje de áreas y disciplinas en su escuela.

## **2.6. La gestión del currículum frente a la innovación y el cambio**

En educación escolar, señala Serafín Antúnez (1998), no es posible gestionar el currículum promoviendo innovaciones consistentes y eficaces sin incidir clara y decididamente en algunas variables que tienen una importancia decisiva. Pues cuando se pretende innovar no se puede mantener invariable algún factor en medio de otros que se modifican constantemente.

Los importantes avances que se han ido efectuando a lo largo de los años con la Reforma Educacional en Chile y, particularmente, en las transformaciones en el ámbito curricular, como lo son: un nuevo marco curricular (que procura una mejor selección y organización de los contenidos), la incorporación de la informática, el desarrollo de una didáctica más centrada en los aprendizajes y en el estudiante, los esfuerzos por ofrecer una variedad en los procedimientos educativos de manera de lograr aprendizajes más efectivos. No obstante, los diversos cambios que han operado en la escuela de hoy, admitiendo variaciones y dispositivos nuevos que propenden mejorar la práctica educativa, subsisten algunos elementos organizativos, otras “*invariables*”, al decir de Serafín Antúnez (1998), que han ido escapando a las tentativas de cambio. Son según este autor, fundamentalmente tres factores que suelen ser poco considerados y que se mantienen extrañamente intocables a lo largo de los años. Estos son: a) la organización del tiempo, b) el agrupamiento de los alumnos y alumnas y c) la organización del espacio.

### **a) la organización del tiempo**

En relación con la organización del tiempo, lo primero que cabe señalar es que este es un bien escaso y por lo tanto siempre en la escuela se está en déficit en este sentido, entonces cabe preguntarse: ¿el tiempo es un recurso del que hay que disponer o un recurso al que hay que amoldarse necesariamente? Por lo general, los diversos ámbitos de la gestión obliga a fragmentar y dispersar el trabajo de los enseñantes y ha desarrollado ese trabajo múltiple en una magnitud de tiempo que suele “*gestarse*” casi totalmente en las acciones directas con los alumnos y en la planificación y evaluación curricular. Pues, el tiempo, es un recurso perecedero y que, en consecuencia, no puede almacenarse ni ahorrarse cuando sobra para poderlo utilizar cuando falta. En la escuela, se actúa adaptándose al tiempo, ya que resulta más fácil que hacerlo a la inversa. La costumbre, las normativas, el

control puramente burocrático, la prevalencia del tiempo racional o administrativo por sobre el tiempo pedagógico, por ejemplo, hacen que sea frecuente esta actitud frente al tiempo.

La concepción de tiempo administrativo y el empleo que conlleva está siendo un factor que bloquea de forma muy importante la renovación de las prácticas educativas y un impedimento para la introducción de objetivos y métodos nuevos en la organización escolar, que procura ser innovadora, especialmente, en su capacidad de adecuarse a las necesidades de los alumnos y alumnas. En consecuencia se produce, al decir de Antúnez, una coexistencia evidente entre objetivos, medios y métodos, por una parte, y una concepción de tiempo antigua, por otro. De manera, que el empleo de las unidades de tiempo de forma repetitiva, uniforme y estática se reproduce continuamente en un modelo definitivamente poco eficaz y anacrónico.

De acuerdo con la concepción y uso del tiempo, que se asume en la escuela, es tal vez el primer eslabón de la cadena que hay que romper para realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas. En este sentido, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje en relación con los tiempos que se destinan a ellas no deberían determinarse por criterios administrativos. Pues los alumnos y alumnas no aprenden por épocas ni se detienen en sus procesos de aprendizaje coincidiendo con los semestres o los periodos de vacaciones. Cada uno aprende al ritmo que le permiten su motivación y sus capacidades y como éstas son diferentes se debería procurar que cada uno pudiese desarrollarlas adecuadamente mediante un uso de tiempo y unos agrupamientos adecuados. Al mismo tiempo, bajo la lógica del tiempo administrativo no discrimina entre el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje.

### **b) el agrupamiento de los alumnos y alumnas**

La educación escolar siempre se ha desenvuelto a partir de actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en grupos de alumnos y alumnas, asumiendo una dimensión estandarizada y homogeneizada de la realidad. Aún cuando se resguarde el derecho que la educación debe ser para todos, sin discriminación, al mismo tiempo, no se procura proporcionar una enseñanza que se acomode a las aptitudes y capacidades de cada uno de los y las estudiantes.

Como se sabe cualquier docente conoce que entre los y las estudiantes de su grupo- curso existen diferencias de naturaleza diversa que le obligan a considerar a cada estudiante como un caso único y particular, sobretodo cuando hoy se hace tanto énfasis en ello. Las diferencias más relevantes se expresan en: los ritmos de aprendizaje, en los intereses, en la maduración, en las características socio-culturales y del ámbito familiar de

procedencia, en las aptitudes, entre otras variables que dan lugar a realidades heterogéneas respecto a las que merece la pena ser especialmente sensible. En consecuencia, intervenir en las aulas como si todos los y las estudiantes que tenemos en ellas fuesen iguales, sin discriminar actuaciones ni destinatarios es tanto como garantizar la ineficiencia y alejarse del propósito de cubrir las necesidades de cada uno de ellos.

Ciertamente, el éxito o fracaso de la intervención de los profesores y profesoras afecta, alguna medida, el tipo de agrupamiento y sobretodo en Chile y en América Latina la cantidad de estudiantes por aula, dado que las condiciones no permiten del todo atender la diversidad de realidades. No obstante, también, se estima que la oportunidad y pertinencia de la metodología que se utilice, constituye un factor que favorece las posibilidades de desarrollo de un quehacer educativo efectivo. Una metodología adecuada al contexto en el que se desarrolla la acción y que sea congruente con las características y necesidades y expectativas de los alumnos y alumnas considerados individualmente se acercará al intento de educar eficazmente que la simple elección de un procedimiento u otro agrupamiento.

Tradicionalmente, la forma de organizar los alumnos y alumnas a lo largo del periodo de escolarización ha sido la organización vertical graduada, es decir, divide el progreso de los alumnos en niveles o grados que deben ser cursados durante un año académico exactamente. Ello ha permitido asignar objetivos y contenidos de aprendizaje de acuerdo a los niveles, utilizar la promoción del grupo de alumnos al nivel siguiente de manera colectiva, entre otros. Sin embargo, este sistema es comprobado que no favorece, por ejemplo, el trabajo colaborativo de los profesores y profesoras ni propicia estrategias metodológicas individualizadas. A pesar, de sus limitaciones, el sistema de organización graduada es el más frecuente, porque existe una regularidad que permite organizar la escolarización de los alumnos y alumnas, el agrupar por la edad facilita la planificación y control y, en definitiva es el modelo menos complicado. En consecuencia, este régimen se mueve en la contradicción que supone tratar de individualizar la enseñanza y, a la vez, agrupar a los estudiantes en función casi exclusivamente de la edad cronológica.

Se han explorado e implementado otras formas de agrupar a los alumnos y alumnas, que no son necesariamente generalizables ni frecuentes. Están, por ejemplo, el ciclo que puede ofrecer una forma más flexible y que proporciona respuestas más adecuadas a heterogeneidad de los estudiantes. La ordenación en ciclos es un sistema de organización semigraduada de las y los estudiantes y de los profesores. Dentro de este marco de flexibilidad, se dan otras propuestas como los multiniveles, que consiste en organizar el currículum de algunas áreas o materias mediante una secuenciación de los

contenidos muy pautada. Los alumnos pueden progresar en el “itinerario” de los contenidos de cada materia según el ritmo y capacidad de cada uno. Otro ejemplo, lo es la organización del currículum por proyectos, que permite agrupar a los estudiantes en función del propósito que guía cada proyecto de tal manera que posibilite el trabajo cooperativo y el estudio de un hecho, de un fenómeno o de un problema desde una orientación pluridisciplinar o interdisciplinar. Asimismo se pueden mencionar, los rincones o áreas de actividad y talleres, la enseñanza mediante módulos, entre otros.

### **c) la organización del espacio**

El espacio viene a constituir, según Antúnez (1998), la tercera “invariable” en las decisiones curriculares. El uso adecuado del espacio ayuda a crear una ambiente favorecedor del equilibrio personal de estudiantes y profesores y de la mejora de sus relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, debiera ser aprovechado como un recurso que contribuye a la creación de estímulos físicos, sensoriales y psicológicos facilitadores de oportunidades educativas ricas y variadas.

El espacio es, además, un contenido curricular que tiene múltiples expresiones en el desarrollo de los diferentes sectores de aprendizaje, como por ejemplo, comprensión del medio natural, social y cultural, en las áreas de la expresión visual y plástica o en las de expresión dinámica y musical.

En la práctica educativa, sobre todo en nuestro país, está delimitado en relación al edificio. Allí se ubican las aulas, los laboratorios, salas de consejo de profesores, salones y /o gimnasios, comedores, sanitarios, lugares para el esparcimiento, entre otros. Dada la focalización del edificio como espacio educativo, se requiere en consecuencia que éstos sea flexibles y funcionales, que permitan: acomodar grupos de diversos tamaños, proporcionar rincones para el trabajo personal, proporcionar espacios para el trabajo personal de los profesores y profesoras, para la recepción y atención de apoderados, acoger todas la posibilidades de organización que determine la metodología didáctica que utilice el o la docente. Asimismo debe brindar seguridad e higiene, para ello es importante reparar en las dimensiones de las aulas, en la iluminación y ventilación y, por sobretodo responder a las necesidades metodológicas. Esto último, implica también, reparar en los muebles y el material didáctico, que deberán ser adecuados a las características de los niños.

## **2.7. El proyecto curricular**

Una forma de realización de la gestión curricular lo comprende el Proyecto Curricular, el que, a su vez, se inscribe en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una herramienta de gestión y política

institucional, es un instrumento de coherencia educativa, una guía abierta y flexible y un medio dinamizador de la acción educativa mediante el cual se concreta, de manera clara, el “*deber ser*” educacional establecido en el PEI. Debe elaborarse de acuerdo a la realidad de cada establecimiento, a las metas que se propone lograr con los alumnos.

Supone la continuidad y la coherencia en la actualización del equipo de educadores. Es coherencia ha de lograrse en torno a los valores y actitudes; capacidades y destrezas propuestas por los educadores en el establecimiento educativo como objetivos del aprendizaje y de la enseñanza; y a los contenidos y métodos, que reemplen como medios.

La gestión del currículum, en definitiva, vincula diversos dispositivos que se relacionan en el quehacer diario de la institución escolar y que tienen su centro en el desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes, que cada día entran en relación con el mundo escolar. Estos van premunidos de sus propios saberes y se vinculan con el conocimiento, a través de la mediación y facilitación que hacen los profesores y profesoras en el acto pedagógico instituido. Es el currículum, desde su complejidad polisémica es el que se gestiona, provocando la reflexión y la decisión compartida acerca de la escuela, sujeto y sociedad que se disponen a construir, para ello se necesita contar con herramientas como el proyecto curricular de la escuela, que permita visualizar con claridad su realidad y proyectarse en sus legítimas aspiraciones .

### **3. Sistema Escolar Chileno**

El sistema educacional chileno se caracteriza por su organización descentralizada en relación con la administración de los establecimientos, pues ésta es realizada por personas o instituciones municipales y particulares denominadas “*sostenedores*”, que asumen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional. De esta forma, el sistema esta conformado por establecimientos subvencionados de dependencia municipal y particular (sostenedores y corporaciones privadas), así como establecimientos particulares pagados.

**Municipales:** Estos tienen un financiamiento con un aporte estatal, el principal aporte fiscal es la subvención de escolaridad, la cual se otorga mensualmente a estos establecimientos adscritos a esta modalidad de financiamiento por cada estudiante que asiste a clases (equivalente a 2 UTM aprox. por alumno). Éste dependiendo del tipo de enseñanza, ya que en el caso de la educación diferencial equivale a 4 UTM aprox. por estudiante.



**Subvencionados:** Es un financiamiento compartido, con una modalidad en la cual los cobros mensuales a padres y apoderados se suman al financiamiento fiscal con el objeto de colaborar en la educación de sus hijos. A la vez, que se adscriben a la misma modalidad de financiamiento estatal determinada por cada estudiante que asiste a clases.

**Particulares:** su financiamiento solamente corresponde a cobros mensuales de padres y apoderados y recursos privados.

Los niveles en que se organiza el sistema educativo escolar, considera un nivel preescolar, que atiende a niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; un nivel básico, de ocho grados, cumplido en escuelas municipales o privadas; un nivel medio, de cuatro años que se ofrece en liceos con dos modalidades la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo. Actualmente, desde el nivel básico al medio se establecen doce años de escolaridad obligatoria.

A su vez, existe en forma paralela la "*educación diferencial*" la cual es de tipo transversal e interdisciplinaria para integrar en el sistema escolar normal a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) y, también, para atenderlos en establecimientos específicos, dependiendo del nivel de retraso mental.

### **3.1. Antecedentes de la Reforma Educacional**

La Reforma Educacional de los noventa, promovida por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, se explica en el devenir histórico del país, por lo que es necesario antes revisar algunos de los aspectos claves que estaban presentes en la Reforma de los Ochenta, establecida ésta por el régimen militar que gobernó diecisiete años a Chile. Bajo esa institucionalidad se resolvieron políticas que impactaron el desarrollo profesional y laboral de los docentes, en el marco de la aplicación de la doctrina de "*Seguridad Nacional*" a la educación. Esto implicó, entre otras cosas, la intervención en el accionar del sector que tuvo el gobierno, pasando por control de las profesiones y el disciplinamiento de la cultura escolar. Lo que llevó a las modificaciones, por ejemplo del currículo de Historia y Ciencias Sociales de acuerdo a la nueva ideología, instalando la censura y autocensura en la escuela y en la práctica docente en aula y fuera de ella. Asimismo, se logró comprimir el currículo a su mínima expresión, lo que derivó en la principal fuente de fragmentación del sistema y discriminación, puesto que las currículas que sufrieron el mayor reducción fueron las que se aplicaron a los establecimientos escolares públicos, hoy municipalizados. Esto significó que se atendiera a la población escolar en un

mismo establecimiento en dobles y hasta triples jornadas en la educación básica, instituyendo con ello menos horas en los planes de estudio y menos contenidos<sup>2</sup> (Cox, 2003: 30)

Otro factor que impactó fuertemente al sistema educacional chileno, fue la municipalización. A las municipalidades (325 en 1981) se les dio autoridad para contratar y despedir profesores y administrar edificios e instalaciones; en tanto, el MINEDUC mantuvo sus funciones reguladoras principalmente en la determinación del currículum y de los libros de texto, en la entrega de la supervisión técnica y en la evaluación del sistema. Los profesores perdieron su condición de empleados públicos, sus sueldos fueron determinados por cada empleador, ya fuera del municipio o un sostenedor privado. La municipalización, que en definitiva fue la alcaldeización<sup>3</sup>, pues las municipalidades fueron dirigidas por alcaldes designados directamente por el Presidente de la República, lo que produce la masiva exoneración de docentes, ya que se estima que un quinto de los profesores del país perdieron su trabajo entre 1980-1989. A partir de esta situación se conoce uno de los mayores episodios de agresión a los docentes en Chile, puesto éstos que fueron alejados de sus cargos fundamentalmente por razones políticas como la causa única, no obstante, que para ello se utilizaron distintos subterfugios que dieron lugar a una persecución política encubierta.

Bajo el régimen del gobierno militar, sin duda, se establecieron una de las máximas discriminaciones a los docentes, que trajeron entre otras consecuencias la subvaloración de la carrera docente, haciéndola bajar de estatus de manera estrepitosa. Un detonante fue la legislación de 1980-81, que produjo la diversificación inducida a la educación superior, distinguiendo universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, donde se definió un rango de doce carreras como exclusivamente universitarias, y en el cual no figuraba educación. Sólo en 1990 se reestablece el estatus universitario de la carrera docente con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), específicamente el once de marzo de ese año.

---

<sup>2</sup> El decreto de 1980 que establece el Plan de estudios de la educación básica (Decreto N° 002) permitió a las escuelas que funcionaban en una doble jornada (la mayoría del sistema municipal urbano), elegir entre una jornada lectiva semanal de 30 horas y una de 25 horas.

<sup>3</sup> Este concepto hace referencia al proceso de municipalización en que los establecimientos y docentes fueron traspasados desde el Ministerio de Educación a los municipios, a raíz de lo cual quedan bajo el dominio de los alcaldes designados por el régimen militar (desde el 80 al año 1990)

En efecto, las condiciones laborales y económicas de los docentes se vieron fuertemente afectadas, los sueldos de los que sirven en el sector público-municipal se diferencian marcadamente durante la década de los ochenta de los que se desempeñan en la educación particular. Es decir, concluye un sistema político que deja un gremio fragmentado y debilitado, pues gracias a la privatización de la educación, los docentes se encontraron en situaciones laborales contractuales absolutamente distintas, ya que de alguna manera unos tenían como empleadores a los alcaldes otros a sostenedores particulares, ya sea en corporaciones o en forma individual. El sistema se fragmentó de tal manera que la educación quedó bajo la dependencia de cuatro sistemas distintos. Al 2001 se puede leer lo siguiente: sistema municipal 6.242 escuelas, sistema particular subvencionados con 3.460 escuelas, sistema particular pagado con 1.031 colegios y el sistema de corporaciones con 70 escuelas secundarias técnico profesionales.

En efecto ello ha significado condiciones laborales distintas, como es que los municipalizados se rijan por el Estatuto Docente<sup>4</sup> en todo lo referente a contrataciones, así como desarrollo de la carrera funcionaria; en tanto, los docentes que ejercen en el sector privado, ya sea particular pagado o particular subvencionado se rigen para efectos de contratación por Código Laboral. Esto significó asumir consecuencias tales como, que tengan que negociar colectivamente sus remuneraciones cada cierto periodo, que en la mayoría de las situaciones han tenido que ejercer presión a través de huelgas para lograr un porcentaje mínimo de elevación de sus remuneraciones.

### **3.2. Contexto de las políticas educacionales**

Situarse en los contextos de gestión implica, también, situarse en los contextos que generan las políticas educacionales, las que en definitiva orientan y dan el marco a los cambios curriculares, que intencionan modificaciones en los modos que asume el quehacer pedagógico y las estructuras organizacionales en las instituciones escolares. No es menor el hecho que a partir de la reforma curricular las escuelas se hayan visto conminadas a revisar sus prácticas de gestión o instalar otras, aunque sea incipientemente.

Los cambios que realizan las políticas de los años 90 se desarrollan en una matriz institucional descentralizada en las que operan mecanismos de financiamiento competitivos, instaurados a comienzos de la década de 1980, que llevan implícito una cierta continuidad, de hecho la municipalización no

---

<sup>4</sup> Estatuto Docente 1 (Ley N° 19.070/1991) y Estatuto Docente 2 (Ley N° 19.040/1995).

se pudo revertir con los gobiernos de la Concertación, a pesar de constituir un tema de lucha de parte del gremio de los docentes que contribuyó entre otras demandas a la resistencia al régimen militar imperante. Asimismo, se mantuvo el sistema de medición de la calidad de la educación implementado en ese periodo, el SIMCE, hasta hoy vigente.

Si bien las políticas de los noventa marcaron más bien la continuidad con el régimen anterior en materias educacionales de gran impacto, como la municipalización y las condiciones laborales de los docentes, en éstas últimas se deben reconocer algunas mejoras salariales, que se han expresado en nivelaciones del sueldo mínimo, complementado con asignaciones y bonos. No obstante, las condiciones de desempeño han sido poco intervenidas como son la cantidad de alumnos por aula, y la sobrecarga de trabajo bajo nuevas exigencias de rendimiento, sin tiempos para la preparación de la docencia.

En este nuevo contexto en que la educación se establece como prioridad de Estado, a la formación docente se le da nuevamente el carácter de carrera universitaria, ahora el Ministerio de Educación se relaciona con el Colegio de Profesores en forma más asidua y horizontal, a pesar de ello, se incentiva remunerativamente el buen desempeño<sup>5</sup>, entre otros, no se ha logrado resituar al docente en su rol y estatus que había conquistado a fuerza de lucha y organización, los que se vieron prácticamente eliminados en el periodo del gobierno autoritario.

Particularmente, en lo que se refiere a las políticas dirigidas a los docentes se deben reconocer que ha habido programas de acción que han buscado contrarrestar el nivel de deterioro que alcanzó la profesión en el periodo del gobierno militar. De ahí, entonces, en el marco de la Reforma educacional se declaren tareas vinculadas al desarrollo profesional de los docentes, que propician políticas dirigidas a un aumento gradual, pero persistente en los salarios, incorporación de incentivos, otorgar el premio de Excelencia Docente, Sistema Nacional de evaluación del desempeño, Pasantías al Extranjero, Perfeccionamiento Fundamental en Decreto N° 40<sup>6</sup> y N° 220 y mejoramiento de la Formación Inicial, a través del Programa de Formación Inicial de Docente.

En este sentido, el Programa de Desarrollo Profesional de los Docentes se expresa como un programa integral que incluye iniciativas en el campo de la formación inicial, en el perfeccionamiento fundamental de los

---

<sup>5</sup> Sistema nacional de evaluación de desempeño (SNED), Bonos salariales: antigüedad en el cargo y desempeños.

<sup>6</sup> Modificado posteriormente por (N° 240/ 1998 y N° 320/2002)

profesores en servicio, en un programa de becas y pasantías en el extranjero para profesionales de la educación y el otorgamiento de Premios Nacionales a la Excelencia Docente. Se suma a ello, la elaboración y aplicación de un Estatuto Docente que regula la carrera docente con énfasis en el profesionalismo de los mismos; el aumento sostenido y gradual de remuneraciones a través de la aplicación de dicho Estatuto; la puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, que implica premios económicos a los mejores establecimientos, los nuevos espacios organizacionales, los programas de capacitación, los nuevos medios educativos, el nuevo enfoque de supervisión, la asesoría técnica externa y los nuevos espacios de participación en los Programas de Mejoramiento, aspectos todos que diseñan y permiten que el docente efectivamente desempeñe un rol profesional (MINEDUC; 1998:66).

En efecto, en el discurso oficial se consigna que las acciones descritas anteriormente están dirigidas a reconocer en el profesor, el actor clave de la realización de la Reforma. Dicho reconocimiento, pasa por considerar que son los profesores y profesoras quienes en definitiva harán uso de los múltiples recursos que el proceso de reforma ha puesto a disposición de las escuelas y liceos. En tal sentido, señala el Ministerio: *se puede afirmar que de la calidad de los docentes depende la calidad de la educación* (MINEDUC; 1998:66). Es decir, constituye un requisito indispensable para el proceso de reforma en el mediano y largo plazo, el mejoramiento de las condiciones de trabajo y de formación de los docentes.

### **3.3. Procesos histórico-políticos del desarrollo profesional docente**

La práctica docente, como ya se ha señalado, en las últimas décadas se construyó en un contexto de cambios profundos del país, de ahí que el análisis se haya referido a partir de ese conjunto de situaciones que no son posibles de omitir, como lo son los escenarios políticos, sociales y económicos desarrollado en las últimas tres décadas en Chile y, que ha marcado fuertemente a la sociedad chilena, a la educación y, en particular, a los docentes.

En el proceso histórico descrito a través de los hitos educacionales en el país da cuenta, también, que la escuela vivió un proceso encapsulamiento al margen del acontecer social, lo que lleva a entender que el quehacer docente se desenvuelve en un escenario restringido y en el que los “*libretos*” están previamente establecidos. Los espacios de libertad son cada vez más limitados y el docente se debate entre el ser un sujeto que piensa el mundo con autonomía y que por lo mismo constituye un ejemplo a seguir por sus alumnos o un ente más del sistema que se debe silenciar para

poder seguir sobreviviendo él y su familia. Asimismo, ello trae entre otras consecuencias que la escuela reciba obedientemente lo que se le da y entregar lo que de ella se requiere, pero ¿en qué medida la escuela (llámese sistema escolar) está cumpliendo su rol social de formar personas capaces cambiar la sociedad y no limitarse a reproducirla? La acción social de la escuela, por lo menos en lo que se refiere a expectativas se ve empobrecida. Los agentes sociales que fueron históricamente los profesores han sido reducidos a planos de poca relevancia. García-Huidobro (1999), haciendo referencia a las insuficiencias de las Políticas hacia los Docentes, señalaba en una de sus partes:

*“Al comunicar las reformas no se ha generado un discurso que incorpore a los profesores y profesoras como actores protagonistas de las mismas. En efecto, pese a que muchos docentes están participando activamente y con entusiasmo en los diversos programas en curso en las escuelas y liceos del país, muchas veces ellos no se sienten actores de una reforma nacional de la educación, que trasciende los límites de cada uno de los establecimientos y le otorga un sentido único y común a las distintas acciones”.*

El sentimiento y la percepción que tienen los profesores al respecto, se sustenta en la prescindencia que se ha tenido de ellos en temas de fuerte impacto.

Una muestra lo constituye la formulación de Planes y Programas propios de las escuelas, que como parte de la política de autonomía, se entendía que los principales protagonistas iban a ser los profesores. Pues en la realidad, la mayoría de los establecimientos acogieron lo que puso a disposición el Ministerio, en tanto los del sector subvencionado y particular pagado contrataron expertos para elaborarlos. Así lo corrobora en una de las conclusiones de su investigación la Prof. Juana Castro.

*“La formulación de planes y programas propios se ve lejana en los tres establecimientos (estudiados) por factores de tiempo, falta de asesoría y falta de interés de los sostenedores. Consideran que los planes del Ministerio de Educación son mejores que los que podrían formular los profesores. En el colegio particular la transformación opera por la autonomía centralizada, que no alcanza a los docentes y los deja fuera del proceso” (Castro, J. 1999:170)*

En relación con el desarrollo de la profesión docente, vinculado a los profesores de base se observa que aún dista mucho lo que se establece en los discursos oficiales y lo que efectivamente ocurre en la realidad de los establecimientos en el país. Es a partir de ahí que encontramos que los cambios en la educación son en parte lo que señala Hasbún (1991:111) como definición de cambio en oposición a la innovación: *“el cambio es toda acción modificadora de lo actual, concebido para satisfacer ciertas necesidades, tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos..*

*Normalmente es vertical, de arriba hacia abajo de una sola vía. No necesariamente implica algo nuevo...".* La Reforma, en general, y el Proyecto Desarrollo Profesional de los Docentes, en particular, ocurren en los mismos esquemas administrativos de la educación que se han institucionalizado con la práctica del autoritarismo, lo que impide una efectiva intervención en el sistema.

En el contexto internacional el gobierno ha contraído compromisos importantes con relación al desarrollo de los docentes y su participación efectiva en los procesos de cambio. Así lo fue en el 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en que se estableció, entre otros acuerdos, el siguiente: “...

*Es indispensable revalorizar estatuto si se quiere que la educación a lo largo de la vida cumpla la misión clave que le asigna la Comisión a favor del progreso de nuestras sociedades y del fortalecimiento de la comprensión mutua entre los pueblos. La sociedad tiene que reconocer al maestro como tal y dotarle de la autoridad necesaria y de los adecuados medios de trabajo”* (MINEDUC, *La reforma en marcha*, 1998: 111)

Al establecerse la educación como una prioridad para el Estado Chileno, se definió cinco propósitos o requisitos principales, entre ellos, que era un requisito básico desarrollar el estatuto de los profesores, el que se dictó en el año 1991 y se modificó, en parte, en 1995. Sin embargo, este Estatuto no satisfizo plenamente las demandas de los profesores, postergadas por años y su efecto no abarca a toda la realidad de los maestros puesto que hay fuerte componente del sector privado, que en materias laborales se rige por la Ley Laboral que se emplea con los trabajadores del país.

En el análisis que realiza el Prof. Iván Núñez , en la Reforma Educacional Chilena (1999: 192) deja en evidencia, por una parte, que los conflictos no resueltos entre las condiciones laborales de los profesores y las exigencias que se les plantean, han pasado porque:

*“el discurso (de las políticas de gobierno) y la mirada tiende a considerar por separado componentes como la política laboral (Estatuto y remuneraciones), el fomento a la excelencia de la formación inicial, la ampliación y la diversificación del perfeccionamiento profesional o los varios incentivos al desempeño. No se hace un esfuerzo discursivo por señalar clara y fundadamente las conexiones entre todas ellas, ni por promover las correspondientes sinergias”,*

Y por otra parte, en la actualidad y desde otro ámbito, la Reforma desde ciertas estructuras de cambio en el liceo, como son los GPT, que conllevan un proceso de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, lentamente va dando paso para crear instancias de reflexión que los profesores por año han carecido.

No obstante los avances descritos en materia de participación han ido perdiendo fuerza por el afán “*eficientista*” del Ministerio, puesto que se está hoy más bien en pos de los resultados más que los profesores reflexionen. De manera que pareciera no interesar el desarrollo de un profesional docente que actúa curricularmente, ya que precisamente en materia curricular está participando cada vez menos. Esto ha favorecido la aplicación de un currículo preestablecido por sobre el currículo construido, negando así la posibilidad que el docente intervenga en el currículo a partir de la reflexión de su propia práctica.

Sin embargo respecto de la formación inicial de profesores y a partir de la Reforma Educacional, se señalaban varios requerimientos (Ávalos, 1999:198). Entre éstos estaban: profesores capaces de elaborar o adaptar programas curriculares, según las necesidades de niños y niñas en situaciones geográficas diversas; en Programas como el de las 900 escuelas necesita profesores con fuerte compromiso y capacidad para ofrecer experiencias educativas estimulantes que ayuden a sus alumnos a lograr niveles de aprendizaje, profesores capaces de apoyar el diseño e implementación de proyectos, entre otras. Esto venía a poner, sin duda, en tensión la formación inicial docente que se había desarrollado igual que todo el sistema educacional en un marco político social de restricciones y de grandes fracturas. Es evidente, que las universidades e instituciones de formación de profesores en general no han podido responder a estas exigencias de formación, por las mismas razones históricas que involucraron a las instituciones formadoras. Es decir, una universidad cercenada por años en sus espacios de investigación, encapsulada sin relacionarse con el medio social, actuando con un currículum comprimido en que se prescindió de disciplinas indispensables para la formación de los maestros, como lo son las provenientes de las ciencias sociales, tales como antropología y sociología por señalar algunas. El alejamiento obligado de grandes académicos de las universidades chilenas, que venían haciendo un aporte sustancial a la educación chilena y de América Latina, terminó por abortar proyectos fundamentales para la inserción del profesor en el desarrollo educacional del país.

En consecuencia, hoy es necesario más que nunca recuperar la dinámica y la acción en la formación inicial, puesto que los desafíos son cada vez más. Los actuales cuerpos académicos deberán replantearse sus prácticas y miradas teóricas para la educación chilena. Los procesos de innovación y cambio son urgentes, lo que implica asumir un cambio significativo y que responda a una innovación tecnológica, a una nueva organización, a nuevas actitudes, a nuevas formas de pensar.



### 3.4. La práctica docente y la gestión del currículum

Situarse en los contextos de gestión , implica también situarse en los contextos que generan las políticas educacionales, las que en definitiva orientan y dan el marco a los cambios curriculares, que intencionan modificaciones en los modos que asume el quehacer pedagógico y las estructuras organizacionales en las instituciones escolares. No es menor el hecho que a partir de la reforma curricular las escuelas se hayan visto conminadas a revisar sus prácticas de gestión o instalar otras, aunque sea incipientemente.

El currículum es el componente que sitúa el centro de atención en la escuela y en las relaciones estructurales que determinan los hechos educativos en la institución escolar. Pues, engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa, *“el currículum implica entonces admitir un conjunto de supuestos invisibles, que limitan el ámbito de las opciones disponibles”*, según PopKewintz (1997:220).

El currículum considerado como proyecto cultural y la organización del trabajo en las escuelas como una práctica política, establecen al espacio escolar como un lugar donde *“se generan contradicciones y se materializan la tensión dialéctica entre ideología del profesionalismo y la conciencia de la función social del intelectual transformador”* (Martínez Bonafé, 1999:77). Es también el espacio en que las combinaciones entre coerción y el consenso público.

La comprensión de las posibilidades y los límites de una renovación pedagógica en el trabajo cotidiano en las escuelas exige identificar el conjunto de factores que inciden sobre la estructuración de la práctica y averiguar las relaciones que se establecen entre ellos. Si bien con esto no haríamos más que construir una cartografía conceptual del puesto de trabajo docente, la explicación y el modo de uso va a depender de la óptica con que tratemos de elaborar ese mapa de complejidad. Para Martínez Bonafé (1999:80- 81) las políticas de control sobre el trabajo docente deben estar presentes en la analítica factorial del puesto de trabajo. O dicho de otra manera, es desde el análisis del modo en que se manifiestan las relaciones de poder político en el conjunto de factores analizados desde donde resulta posible construir una cartografía conceptual- política- que nos ayude a interpretar las determinaciones y posibilidades de la práctica.

Conceptualizar la práctica nos llevará a diferentes autores, y por lo mismo a diversas definiciones, en consecuencia iniciaremos este recorrido

abordando lo que señala a este respecto Wilfred CAAR, para quien la práctica educativa es:

*“algo que hacen las personas. En consecuencia, la práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúe tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. En esta perspectiva de la práctica educativa entendida como el ejercicio de un poder, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos”. (CARR 1996:17)*

En este sentido, se da una enorme potencial a la práctica, que como ya señaláramos tiene en sí un fuerte componente de realización o no, de las propuestas. No cabe duda, que esta práctica está radicada en los maestros y maestras, que depende de ellos comprometerse con los cambios; nos obstante, contar con la voluntad de los docentes no pasa exclusivamente por una acción voluntarista, pues hay diversos factores que condicionan ese compromiso. Algunos de ellos abordaremos en este capítulo en particular, así como en el estudio en general.

La práctica generalmente se ha establecido distante de la teoría y, viceversa, porque en esta tarea se ha visto al docente como ejecutor de ciertos modelos sin que medie en ello una reflexión; ayer se era conductista hoy se aspira que sea constructivista. En ese cambio paradigmático no han sido considerados los procesos de reflexión en torno a la realidad en que se opera, para qué personas y bajo qué creencias. Es decir, se siguen aplicando las teorías como verdaderos dogmas y no como hipótesis que en la práctica se deben contrastar.

Acerca de la relación entre la teoría y la práctica educativas comenta Kemmis, Wilfred Carr ha hecho al menos tres aportaciones importantes a nuestra forma de entender esta relación. Un aspecto a esa contribución ha consistido en: *“mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen.*

De manera que cada realidad educativa tiene su propia concepción de la práctica y que no necesariamente es transferible a otra, o generalizable. El segundo aspecto ha consistido en:

*“reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, recuperando, por una parte, la perspectiva aristotélica del razonamiento práctico y, por otra, enriqueciendo la visión aristotélica a la luz de las posturas contemporáneas de la teoría social crítica, para llegar a la idea de razonamiento”.*

El penetrar los aspectos constituyentes de la práctica, no se está sólo dando cuenta de un fenómeno que se da en forma aislada en una sala de

clases, sino que ésta responde a una construcción cultural y social, que se dan en un contexto determinado. El tercer aspecto de su contribución ha consistido en mostrar que:

*“estas perspectivas sobre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico tienen consecuencias significativas para la investigación educativa, poniendo de manifiesto puntos débiles y concepciones erróneas de gran parte de lo que se considera en la actualidad investigación educativa y sentando las bases sobre las que pueda establecerse una forma más adecuada de investigación educativa: una ciencia crítica de la educación” (Carr 1996:16).*

Desde esta perspectiva se abre, entonces, la posibilidad de generar a partir de la investigación una ciencia de la educación, mediada por la dialéctica de la teoría y la práctica, así como de los contextos de realización.

A este respecto, también aporta Bernstein (1994:168) cuando señala que: *“Los discursos de educación se analizan por su poder para reproducir relaciones dominante/dominado externas al discurso que, sin embargo, penetran en las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico”*. A pesar, que desde esta perspectiva se ha considerado que la voz ausente en la escuela ha sido la de la clase trabajadora, pues ahora se sostiene que en realidad la voz ausente del discurso pedagógico es su propia voz.

En este sentido, se demuestra que el discurso predominante es el discurso definido por la estructura social, política y económica que busca el fortalecimiento del sistema imperante: En consecuencia, la educación termina cumpliendo un rol funcional a las necesidades de ese sistema. La formación de recurso humano, obediente al modelo de sociedad que se aspira, inspirada en el *“pensamiento único”* (Ramonet, 1998) que en el campo educativo, se expresa hoy en la retórica del capital humano Torres, R. M. (1999:39), pone a la práctica y al docente, en consecuencia en el rol de meros operadores de la enseñanza, relegados a un rol cada vez más alienado y marginal, considerados un *“insumo”* más de la enseñanza (Lockheed y Verspoor, 1991; Banco Mundial, 1996).

En esta línea de reflexión, Bernstein (1993:171) señala: *“la comunicación pedagógica es la transmisión de las pautas de dominancia externas a sí misma”*, que se manifiestan en esto que este autor ha denominado la *“ausencia del discurso pedagógico”*, pues no son los intereses del desarrollo humano los que predominan sino los de capital humano. La educación y como, consecuencia, el quehacer pedagógico está dominado por un discurso que no le es propio, sino que viene definido por instancias de poder que operan al margen de las preocupaciones netamente educativas, pero que instrumentalizan la comunicación pedagógica en pos de esos intereses.

En este capítulo, además se revisará aquello que dice relación con la dimensión profesional, la práctica pedagógica y la gestión del currículo. Las representaciones de una práctica docente dominadas por variadas exigencias ponen al maestro en constante desafío como, por ejemplo, ésta que señala: *“No basta que el maestro renueve instrumentos, métodos, temas, contenidos y objetivos, es necesario que se sienta sujeto de una interacción dialógica en que se dinamiza y mediatiza el proceso de aprender –enseñar – hacer – pensar – valorar –saber”* (Estévez Solano , 1997:26).

### **3.5. La profesionalización docente**

En la discusión acerca de la profesionalización docente, subyace la preocupación de cómo se ha llegado a constituir en una necesidad abordar este tema. Ello, fundamentalmente, está radicado en los mismos profesores que se sienten permanentemente cuestionados en su quehacer, desde una profesión que ejerce con una fuerte dependencia de poderes político-administrativos que van poniendo énfasis distintos, dependiendo del proyecto político que los sustenta. Los profesores en Chile en las últimas tres décadas han estado condicionados a los vaivenes de políticas de gobierno que los han puesto en una situación de frecuente inestabilidad, de incertidumbre acerca de su rol. Para unos, los profesores se constituyeron en agentes transmisores y reproductores de las nuevas políticas de dominio y acciones que el gobierno autoritario quería implantar; para los nuevos gobiernos, los profesores son considerados, también, como ejecutores de los cambios que se quieren implementar. En ninguna de las situaciones señaladas se le ha considerado como profesionales que deban participar en la definición de las políticas educativas y que efectivamente se mejoren sus condiciones de trabajo. En consecuencia, subsiste en el profesor aquello que señala el documento de discusión para el Primer Congreso Nacional de Educación (Colegio de Profesores, 1997:46) *“uno de los puntos más sensibles para el profesorado, cual es el reconocimiento y la valoración social de su labor, así como las condiciones en que se desarrolla su función y la retribución económica a su trabajo”*.

Como ya se ha señalado en este estudio, cada vez surge con mayor fuerza en la discusión teórica y ciudadana la necesidad de abordar la problemática de la llamada profesionalización docente. Levantada por unos para darle o recuperar el estatus social que esta profesión ha perdido y por otros como una forma para mejorar los aprendizajes. En ambos discursos está implícita la idea de déficit; falta reconocimiento social y de compromiso profesional de los docentes con la educación y particularmente con los aprendizajes.

A partir de esta problemática han surgido innumerables estudios e investigaciones que intentan dar cuenta acerca de lo que está ocurriendo con los docentes, tanto desde las políticas implementadas para fortalecer la profesión como desde su propio quehacer. Al respecto, resulta conveniente mencionar el trabajo desarrollado en un Proyecto Fondecyt (Cerde, 1996) en que se aborda esta temática. En el se señala, entre otros, que la profesionalización docente ha sido, según estos investigadores, una condición levantada desde diferentes sectores por mejorar la calidad de los aprendizajes. Ello se condice con los componentes de la Reforma Educacional Chilena, pues uno de ellos se ha focalizado hacia el fortalecimiento de la profesión docente, aspecto que ya se ha desarrollado en este estudio. No obstante, cabe señalar que los esfuerzos en este sentido han estado dirigidos a generar un sistema de incentivos para los profesores (pasantías, premios a la excelencia docente, y en camino a establecer la evaluación de desempeño) que tienen como fin último elevar los aprendizajes, a partir de que los profesionales de la educación mejoren “sus estándares” de desempeño.

En la investigación referida, se hacen algunas precisiones en torno a la noción de profesión que señala que tradicionalmente, el tipo de quehacer que se considera como profesión, se relaciona con tres aspectos, que se han vinculado fundamentalmente, al reconocimiento social. Estos son: “*el saber especializado, una retribución económica superior a otros trabajadores que no tengan estudios especializados; y la autonomía, es decir la capacidad de tomar decisiones sobre su quehacer, generalmente ligado a la constitución de las profesiones liberarles*” (Cerde, 1996).

En este mismo orden resulta interesante situar esta noción en el ámbito de las representaciones que los profesores tienen a este respecto. En otra investigación desarrollada por el Colegio de Profesores de Chile (A. G.) y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) señalan que en el marco de los talleres de perfeccionamiento para profesores se dio una situación que grafica la percepción que los profesores poseen de sí mismo y que les ayuda a resistir intervenciones en su quehacer. Estos investigadores, relatan la siguiente situación:

*“al mencionarse que se trataba de una convocatoria para repensar el quehacer docente, para cual resultaba necesario revisar críticamente la práctica docente cotidiana de los participantes, uno de ellos reaccionó con cierto tono molesto, expresando que no consideraba que aquello fuera necesario “ya que todos los aquí presentes somos profesionales y no corresponde revisar lo que hacemos”. En dicha oportunidad los demás componentes del grupo evidenciaron, muestras de apoyo al planteamiento” (Cerde 1994)*

No obstante, la discusión sobre la profesionalización docente va más allá del reconocimiento social... pues se define a partir de los elementos

constitutivos del quehacer mismo... y en este sentido, señalan estas investigadoras (Cerde, 1996:5), es necesario preguntarse por esta dimensión y su construcción. Tradicionalmente, desde la constitución del sistema escolar el cual tenía como rol fundamental el fortalecer la nación, socializando a los futuros ciudadanos en la cultura y sociedad legitimada y validada, *“al docente se le entregaba un rol central, era el responsable que la escuela cumpliera su función”*. El rol docente estaba definido por la enseñanza, desde las concepciones de enseñanza y aprendizaje propias de la época.

En este mismo sentido, Becerril al definir la organización como una noción que surge de su objeto de estudio (la práctica pedagógica): *“como conjuntos prácticos, colectividades o asociaciones que persiguen diferentes objetivos y que por alcanzarlos expresan conductas sociales (Becerril, 1999:59)*. Señala, en virtud de esta noción de organización, que el sujeto maestro es portador de normas y determinaciones que aceptó, al formar parte de la organización, para desempeñar un papel (maestro) y una función social (enseñar). En este contexto, *la organización aparece como medio para caracterizar y describir el establecimiento social y la dinámica interna que produce*.

En ese contexto, se entiende que durante mucho tiempo predominó la concepción de enseñanza inserta en el paradigma de transmisión coherente con una concepción de aprendizaje heterónoma (como moldeamiento externo) donde el profesor era autoridad y el eje central del proceso pedagógico.

*“El quehacer docente se definía, desde esta perspectiva por la transmisión discursiva de contenidos, valores y normas, y por la búsqueda de formas para que los alumnos lo escucharan y realizaran las actividades de repetición y memorización que permitieran grabar dichos saberes”*. (Cerde y otros, 1996:5).

En el contexto de un Estado desarrollista, señalan estos investigadores, el profesor empieza a ser considerado como un técnico. El quehacer docente es definido por la aplicación de técnicas, elaboradas por expertos, en la sala de clases. La tarea docente se realiza de acuerdo a una programación externa de los objetivos, de los contenidos y sus secuencias. Este rol está adscrito al currículo tecnológico, dentro del paradigma positivista; en este sentido, se entiende el rol del docente *“como un operador de los procedimientos y técnicas y que su función está constreñida a parámetros donde su papel se concibe frecuentemente como si pudiera definirse siempre en términos mesurables...”* (Remedi, 1999:5)

Desde el paradigma racionalista instrumental hoy se sigue sosteniendo, por parte de algunos sectores, el quehacer docente como

eminente técnico -y la profesionalización se entiende como lograr que los docentes se constituyan en mejores técnicos-. No cabe duda, que desde esta mirada predominante, la autonomía, la reflexión sobre el quehacer pedagógico es absolutamente prescindible, puesto que se opera en función de resultados que dan cuenta de lo eficiente y eficaz que ha sido el docente para llevar a cabo el programa de estudio.

En tanto, se estima que desde los aportes de diversas teorías del aprendizaje que se inscriben en el paradigma de la construcción de conocimiento, desde el reconocimiento de una diversidad cultural y de la valoración de lo distinto, empieza a surgir con fuerza otra tendencia educativa que concibe al alumno como un sujeto activo, que va construyendo sus propios aprendizajes en situaciones de comunicación, a partir de sus experiencias, conocimientos, representaciones y emociones, de distintas maneras y con distintos ritmos. En consecuencia, desde esta perspectiva, se entiende el hecho pedagógico como un proceso heterogéneo y complejo que se juega en las relaciones pedagógicas que se viven cotidianamente en la escuela, Cerda y otros, (1996:5). En este sentido, *“el rol del profesor se entiende que su tarea es la organización de contextos de aprendizaje y de comunicación para los alumnos, en los que el docente se inserta, observando y tratando de comprender los procesos pedagógicos que allí ocurren...”* (Cerda, 1996:7)

Este nuevo paradigma, hace complejo el concepto de profesional de la educación. Se concibe al profesor como un:

*“profesional que posee dominio en un saber específico y complejo, como es el saber pedagógico; que diagnostica; que investiga los procesos de enseñanza diversos y complejos; que decide con niveles de autonomía sobre los contenidos, métodos y técnicas; que elabora distintas estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos. Se concibe al profesor como un profesional que entiende el carácter eminentemente colectivo e institucional del acto de enseñar, en la complejidad de la institución educativa y del sistema escolar. Entonces, el docente elabora con otros, las estrategias educativas del establecimiento, y participa directa e indirectamente- en las políticas educativas. Ligado a lo anterior, el docente como profesional se responsabiliza de su quehacer, es decir, sabe, en definitiva, los por qué y los para qué de su actuar docente”* (Ássael 1995:33)

En esta perspectiva, se configura un complejo rol para el profesor, que despierta una enorme incertidumbre sobre las posibilidades de llevar a cabo tanto y variado mandato. Sin duda, que el que asuma cada uno de las acciones señaladas trae consigo una mayor legitimación de su quehacer, no obstante, cabe preguntarse ¿están las condiciones administrativas, pedagógicas y sociales para que ello ocurra? o estas expectativas no formaran parte de la larga lista de frustraciones, porque no estaban los

espacios ni las oportunidades. En este sentido, se abordaran con más detalle los discursos que hablan de los nuevos roles del profesor y la forma en que están siendo tratadas.

Finalmente, en este sentido cabe señalar que los ministros de educación de la región, reunidos en Cochabamba, señalaron entre las recomendaciones; precisamente en la N° 16, la necesidad de:

*“Otorgar prioridad al desarrollo de políticas nacionales integrales en relación con la profesión docente, de manera que se revalorice su tarea, y puedan responder de manera efectiva a las demandas de la sociedad. Esto requiere articular la formación inicial con la formación en servicio, establecer la carrera docente en función del compromiso y la responsabilidad por los resultados, y mejorar las condiciones laborales y las remuneraciones.”(Blanco, 2001: 7)*

La profesión docente está, como ya se ha dicho, en este momento en el centro de las preocupaciones, pues las autoridades han reconsiderado el tema dado que nos es posible un cambio sustantivo en educación si no se cuenta con los profesores. El contar con ellos significa, entre otras cosas, salvaguardar aspectos que dicen relación con su estabilidad laboral, con oportunidades de profesionalización y con un efecto en la consecución de su carrera, es decir, que los esfuerzos y la dedicación tanto en perfeccionarse como en innovarse, constituyan elementos de una mayor graduación.

En este marco, cabe preguntarse: ¿Están dadas las condiciones para desarrollar una evaluación a los maestros? Porque, es sabido que la gran mayoría de los profesores temen a la evaluación, lo que ha sido interpretado de diversas maneras, pues no cabe duda que la historia reciente generara una experiencia negativa para profesorado en este sentido. El régimen militar impuso un tipo de evaluación que implicaba el control hacia los docentes, además del uso espurio que se hizo de ello, puesto que significó la justificación para despedir a un alto número de profesores, y que en muchos casos coincidió con aquellos que sostenían posturas políticas distintas al gobierno. A este respecto, sostienen los profesores en los acuerdos del Primer Congreso de Educación que:

*“cuando se habla de evaluar el desempeño docente, necesariamente hay que centrar la mirada en aquellos aspectos específicos del quehacer diario, que sean relevantes para los mismos docentes y que, por su naturaleza, resulten insoslayables. No se trata, por lo tanto, de negarnos a pensar en la evaluación, sino en impedir que se pretenda imponer un modelo de calificaciones cuyos parámetros sean exógenos y no reconozcan la especificidad del trabajo pedagógico. De ahí la importancia de tener un claro diagnóstico de las condiciones institucionales iniciales con las cuales el profesor comienza el proceso que deberá ser evaluado (tales como la situación de sus alumnos y sus condiciones de trabajo), para sí evalúa su*



*ejercicio profesional sobre realidades conocidas y ponderadas previamente.” (Informe C. de P. 1997:56)*

Los profesores han debido de estar atento acerca de los diversos discursos que se han formulado en torno a la necesidad de mejorar su situación profesional, puesto que los nuevos gobiernos se encontraron con un gremio depauperado, desmotivado, sin alumnos que se interesaran por seguir esta carrera, en fin, ello ha hecho sentir a los gobiernos de la coalición posterior al gobierno militar, han hecho esfuerzos sustantivos por levantar la condición del maestro, respecto de cómo estaban el año 90, sobretodo cuantitativamente. Pero en los profesores subyace otra percepción, y así lo señalan en los acuerdos del Congreso Nacional de Educación:

*“En cuanto a la percepción de perspectivas profesionales, en términos de avance hacia la profesionalización, los cambios producidos son más aparentes que reales. Los compromisos que se logran obtener del Ejecutivo a menudo no se cumplen, se distorsionan o se resuelven a destiempo. Tal es el caso del D. L. 3551, de la Ley 19.410 y de la Ley 19.504, entre otras.” (Informe C. de P. 1997:64)*

Sin duda, que estas sensaciones agregan a los profesores otra percepción negativa que es la de sentirse defraudados y, en consecuencia frustrados. Muchos de ellos cifraron esperanzas en que los cambios políticos iban a traer consigo el reconocimiento profesional del cual habían sido despojados. Se han argüido distintas razones, que dicen relación con que los profesores deben superarse en determinadas áreas. Porque, no cabe duda que los resultados en educación no sean los deseados y, la mirada se dirige, entonces, al profesor. Puestos en ese trance, se vuelve la mirada a esta profesión en términos de señalar qué aspectos debe incorporar. A este respecto el colegio de profesores señala:

*“a fin de incrementar la citada profesionalización y de que ella constituya para la sociedad un valor social y económico, se requiere profundizar en aspectos tales como la responsabilidad ético-social, la habilitación técnica, autonomía y participación” (informe c. De p. 1997:67)*

### **3.6. El ser del maestro y los modelos esperados**

Luego de considerar los problemas de la participación de los maestros en las decisiones y definiciones de políticas educativas tanto en Chile como en otros países; se observa, también, que son los mismos maestros a quienes les interesa establecer los rasgos y características que estiman necesarios que cada uno debe poseer. En este sentido, se introduce en la revisión del concepto de ser maestro, pues como señala Ibarra (1989) citado por Becerril:

*“... la ciencia y la voluntad del maestro están en el ámbito de lo necesario; no son fortuitos ni arbitrarios sus contenidos, no obedecen al azar aún cuando tampoco sean mero reflejo de su medio”. “El maestro es un sujeto constituido por él – y en el – proceso histórico y sólo es inteligible en su relación con el mundo; él –el maestro– muestra su actividad en el proceso como agente de las diferentes prácticas sociales de producción y reproducción preexistentes a su acción, de tal manera que no es posible concebir al maestro como ajeno a su inscripción social” (Becerril, 1999:24)*

El maestro, como sujeto social, no es el maestro en general, es el maestro circunscrito a relaciones sociales, producto de una historia de vida en un mundo que cobra sentido y significación para él desde el momento mismo en que interactúa con su medio para obtener satisfactores, y, también, para proporcionar algunos. De manera, que el maestro conserva o agencia cambios y ello se puede observar en su acción, pero sin duda que él tiene una postura frente a la educación y al mundo que lo rodea, sólo falta que la comparta y la explicita con otros para dar lugar a un proyecto común.

En la perspectiva, de que el maestro es un sujeto determinado por las condiciones histórico-materiales y que su comportamiento lo refleja, también el maestro-sujeto puede aludir a decisiones propias, tener una práctica social que le permita tomar conciencia de las relaciones que establece con los demás e identificar que las condiciones materiales y las relaciones de producción lo determinan. (Becerril, 1999: 24)

Tradicionalmente se ha definido al maestro como:

*“... el que enseña una ciencia u oficio, o tiene título para hacerlo; el que es práctico en una materia y la maneja con desembarazo” (Diccionario Hispanoamericano, 1986:94). También lo es, afirma el pedagogo Alfredo Miguel Aguayo– el que consciente y con un propósito determinado influye en la educación de un individuo, de un grupo de individuos y aún de la comunidad (...) en general, toda persona que se propone estimular y dirigir el pensamiento, la conducta o la vida emotiva de sus semejantes” (Aguayo: 1999:86).*

De estas y otras tantas y variadas percepciones que se ha instalado en la concepción colectiva a cerca del maestros, subyacen también concepciones del aprendizaje y enseñanza, así como la idea agente político, social y cultural que influye en las nuevas generaciones.

En tanto, Esteve, Franco y Vera (1995) ven ello que existe un doble discurso. Uno promovido por el cine, la televisión, y en los centros de formación inicial del profesorado, se utiliza una imagen ideal, según estos autores prefieren calificarla de idílica, del profesor y de la enseñanza. En ella se exige, dicen ellos, del profesor que sea fundamentalmente un amigo del alumno y se pide de él que sea comprensivo, tolerante, paciente, objetivo,

justo, bondadoso, humano, competente, bien preparado en su materia y en sus estrategias pedagógicas, buen psicólogo, inteligente despierto, dialogante, imaginativo, creativo, familiar y comunicativo, honrado y moral, respetuoso, considerado imparcial, democrático y con actitudes cooperativas (El País, 17-12-85). En Conclusión se pide que sea perfecto, o más concretamente, que responda al estereotipo social vigente de todas las cualidades consideradas como positivas. Sólo un mutante excepcional integrador de las cualidades del santo Job, Robert Redford, Picasso y Superman sería capaz de cumplir tales exigencias". (Esteve, F., 1995:9). Sin duda, que este discurso radicaliza bastante el análisis e incluso llega a la ironía, pero en verdad es tan fuertemente impactante la cantidad de características que solicitan al maestro que al anotarlas son, como ya se dijo en los *nuevos roles del maestro* son absolutamente apabullantes en términos que se exige un ser excepcional y en consecuencia sobre él o ella recae toda la tarea de formar a los nuevos ciudadanos de este tercer milenio, haciendo abstracción de la cada vez más minimizada influencia de la escuela en la formación de las personas.

Por otro, lado estos autores señalan que existe un segundo discurso, fácil de encontrar en los medios de comunicación diarios, reproduce una imagen ruinosa -igualmente estereotipada- de la realidad de la enseñanza y de la actuación de nuestros profesores: estadísticas del fracaso escolar, situaciones de violencia física en las aulas, situaciones de conflicto con respecto a los valores a transmitir en nuestras escuelas, despidos y juicios contra los profesores acusados ante las más variadas jurisdicciones, deficiencias de todo tipo en los servicios educativos, edificios en ruina y una acusación generalizada de no responder a las cambiantes demandas sociales (Esteve, Franco y Vera, 1995: 10). En definitiva, dicen estos autores, nos encontramos con una sociedad que ha definido un alto nivel de calidad para los servicios educativos, a partir de las expectativas compuestas desde una imagen ideal y estereotipada, manifestando su decepción al observar que sus exigencias ideales no se cumplen en la práctica.

## **Síntesis del capítulo**

En este capítulo se concibe la penetración del concepto gestión en el espacio escolar como un concepto no neutro, puesto que depende de la perspectiva ideológica con que asuma la gestión y de acuerdo con el modo de liderar y participar en la organización de la escuela.

Del mismo modo, la gestión curricular como un constructo nuevo en el ámbito escolar, es expresivo de las racionalidades que subyacen en su práctica, pero fundamentalmente evidencia la recuperación del sentido

último que tiene la institución escolar que es el desarrollo curricular, en virtud de que éste es el núcleo del quehacer educativo. Es decir, cuando se asume la gestión curricular como una tarea central, se está dando un paso decisivo en asumir la escuela como un lugar donde se construye currículum y no sólo se reproduce. En que los docentes se instituyen en sujetos de su práctica no sólo en torno al cómo sino también el qué enseñar en una reflexión continua y dialógica entre la teoría y práctica.

Asimismo, se analizaron las vicisitudes que ha vivido el sistema escolar chileno, dejando en precarias condiciones el proceso de desarrollo profesional docente, el que más bien ha quedado truncado en el proceso de reforma educacional.

**CAPITULO II**

**MARCO METODOLÓGICO**



## Introducción

El capítulo II, referido a la metodología de la investigación, está compuesto por los siguientes apartados: antecedentes investigativos en la gestión escolar, la presentación del enfoque investigativo que asume este estudio, el planteamiento del problema, la hipótesis de trabajo, los supuestos de investigación, la intención investigativa, el diseño de investigación, que comporta la explicitación de los criterios de selección de objeto de investigación, las fase y procedimientos empleados en la investigación y la referencia de las técnicas utilizadas para la recolección de la información.

Los antecedentes investigativos en la gestión escolar son el marco de partida para la presente investigación, proporcionan información de investigaciones realizadas que desarrollan tópicos de la gestión escolar y práctica curricular en la escuela. Asimismo, se exponen los desafíos que depara la investigación educacional en esta área problemática y en el marco de la Reforma Educacional. Se hace una reseña de los tipos de discursos predominantes en el contexto del sistema educativo y se establecen las necesarias diferencias que permiten visualizar las racionalidades que subyacen en ellos. A la vez, se analizan las actitudes que deben acompañar cambios en la institución escolar de parte de los directivos y docentes. Finalmente, en esta entrega de antecedentes, se expone la experiencia de las denominadas “*escuelas efectivas*” en relación sus aciertos y desaciertos.

La presentación del enfoque metodológico que asume esta investigación, permite reflexionar acerca de la pertinencia de los métodos en relación con la naturaleza del objeto de estudio, por cuanto, se argumenta la adscripción al paradigma interpretativo. En este sentido, se desarrolla un breve marco epistemológico, que plantea la importancia y la recomendación de investigar lo local, lo propio, fundamentalmente, basado en la necesidad de develar lo sentidos y significados que generan los sujetos en contextos. De manera, que las teorías acerca de las representaciones sociales ofrecen la perspectiva epistemológica que hace sostener la validez de generar nuevo conocimiento desde la práctica y la experiencia diaria.

El planteamiento del problema parte presentar el área problemática de la gestión escolar y sus prácticas, emergiendo desde allí la pregunta problematizadora de esta investigación. No obstante, también se hace referencia a las condicionantes del campo de estudio, que implicó ganar confianzas para poder adentrarse en la realidad de los establecimientos escolares.

Las intenciones investigativas se definieron en directa relación con la necesidad de establecer los grandes propósitos de la investigación, así como anticipar la operativa de este proceso.

El diseño de la investigación describe los criterios que determinaron el objeto de investigación, además, se hace un relato histórico-institucional de los dos establecimientos estudiados. Se detalla la constitución de los grupos de discusión en relación con su disposición geográfica y el clima que imperó en la conversación. Se describen y se expresan gráficamente las fases y procedimientos de investigación empleados, constituyéndose, a su vez, en un relato de la historia de la investigación realizada y de la presentación de productos del proceso investigativo como la *“pauta de análisis temático”*, entre otras.

Por último, se refiere en forma más específica a las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de información de este estudio. Particularmente, la observación participante, fue más parcial, pero permitió adentrarnos en los escenarios naturales de la organización escolar y sirvió de referencia para situar algunas afirmaciones realizadas por sujetos en las conversaciones desarrolladas en los grupos. El grupo de discusión fue la técnica principal, pues ella garantizaba profundización en el conocimiento de los discursos de todos los sujetos participantes.

## **1. Antecedentes investigativos de la gestión escolar**

### **1.1. Retos investigativos en el contexto de la reforma**

La investigación educacional debe buscar contextualizar los discursos y las acciones en el marco de las políticas educacionales, definidas en las orientaciones de proceso de modernización de la educación en el país. De manera que el reconocer las incidencias de las políticas tanto en las acciones como en los discursos de los directivos y docentes, implica reconocer la intervención de la política sobre la práctica educativa que tiene manifestaciones diversas y complejas, y se produce en diferentes contextos y niveles de regulación de esa práctica.

Lo anterior nos lleva a la necesidad de situarse en la organización de la escuela, que implica generar la oportunidad de centrarse en los procesos, al decir de Beltrán (2000:164)

*“cuando hablamos de organización no estamos hablando del nombre que le damos a un objeto sino que es también un proceso constante”.*



Lo constitutivo de la organización, para este autor, no son sus miembros o los elementos que aparentemente la componen, sino las relaciones siempre fluidas que se establecen entre aquellos que están ligados por los lazos. En este sentido, Beltrán hace una distinción entre lo organizado y lo organizante que nos permite determinar con más claridad cuál o cuáles podrían ser objeto de estudio. *Lo organizado* vendría a ser todo aquello que encontramos prefigurado a modo del armazón básico o en torno al cual se articulan las diferentes personas, objetos y relaciones; es la parte más claramente identificable con la dimensión estructural; en nuestros instituciones escolares actuales serían los marcos horarios, la división entre cursos, ciclos y materia, la plantilla mínima, las condiciones para el acceso a la profesión, entre otras. En tanto, *lo organizante* sin embargo, no es algo que podamos decir “*está constituido por...*” puesto que se va trabando y destrabando mediante el hacer cotidiano de unos y otros; es el modo en que nosotros dotamos de vida a lo organizado, imprimiéndole uno u otro carácter.

En el contexto de Reforma cabe hacer notar que nos enfrentamos también al cambio paradigmático de lo organizacional, lo que implica una revisión profunda del modo de gestión en los distintos niveles. En este sentido, se ha dado por prevalecer el desarrollo de las llamadas organizaciones “*efectivas*” (ya analizadas en este estudio), que radican en la descentralización; la capacidad de tomar las decisiones de quienes la dirigen; la sustitución de la programación de detalle por la orientación estratégica; el “*achatamiento*” de la jerarquía; el trabajo en equipo, y el control por los resultados. Su logro depende, según sus promotores, de la solidez de la cultura organizacional que los refuerce, y de la capacidad del colectivo para reflexionar y construir respuestas a los desafíos que, como tal se planteen.

La importancia que tiene para comprender los procesos de gestión, cabe señalar, está en el develar los discursos que producen los actores (los directivos y docentes) desde sus lugares de habla, pues son informantes claves acerca de cómo se perciben los procesos de cambio en el escenario de la práctica. Ello implica penetrar el discurso para llegar establecer, de qué se habla, cómo se habla, cómo se construye el encadenamiento de significados y la teoría como una forma de lenguaje sobre la realidad, porque nada de ello es ajeno a la configuración ideológica y social de las prácticas. A través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas.

## **1.2. Diferenciación de los tipos de discurso**

Los discursos se construyen desde distintas racionalidades lo que lleva a producir tipos de discursos distintos. En este caso hacemos la distinción y circunscripción conceptual con la que hace referencia a dos tipos de discurso: *el técnico-administrativo* y *el deliberativo*. Con el término foucaultiano de discurso se quiere indicar no sólo el contenido estructural de un ámbito de conocimiento, con sus formas de argumentación y tratamiento metodológico específico, sino también el modo en que constituyen expresiones legitimadoras del espacio de posiciones, de apropiación social y de funcionamientos diferenciados de los sujetos o de las instituciones.

*“Todo sistema de educación- dice Foucault en L’orde du discours- es una forma política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. (Foucault, 1982:127).*

Según el discurso *técnico-administrativo*, la operación de separación provoca una división social (y política) entre el experto, que es quien domina y concibe el discurso, y el lego, que es quien actúa y asume la posición de receptor pasivo y dependiente en la que el discurso lo coloca,

*“con ello se logra, respectivamente la despolitización y la división social del trabajo” (Foucault 1982: 85-87).*

Sin duda, que en la institución escolar ha prevalecido este último tipo de discurso, de manera que los docentes particularmente han asumido por mucho tiempo la posición de receptor pasivo frente al discurso del experto. Cabe, entonces, despejar por la vía de la investigación si los discursos que desarrollan los docentes están determinados por un discurso técnico-administrativo dominado por la asimetría de la comunicación entre hablantes que se estiman con estatus distintos o si se está transitando hacia un proceso dialéctico horizontal de la comunicación que daría paso al discurso deliberativo.

En la medida que se logre profundizar en la indagación acerca del discurso y la acción de los docentes y directivos se comprenderá, por una parte, mucho mejor el planteamiento del currículum, la definición del razonamiento del profesor o la identificación de las categorías de competencia estudiantil que suponen determinados procedimientos de ordenación y mecanismos selectivos que estructuran la práctica curricular; por otra parte, se comprenderá los límites, las estructuras que suponen supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana, pero que definen la práctica de la escuela y que generalmente están dadas por la gestión. Cabe, entonces preguntarse: *¿cuáles son esas reglas no develadas que configuran la práctica curricular de los docentes?* y

*¿de qué manera la gestión determina el modo de ser de la práctica curricular?*, entre otras. En este sentido, se explica lo necesario que resulta desocultar las estructuras para tener en cuenta los modos de constitución de las relaciones que forman parte principal de la cultura organizacional que asumen los establecimientos educacionales en un proceso de cambio.

### 1.3. Regulación del espacio-tiempo

En el sistema escolar el tiempo y el espacio están estructurados y normado de una determinada forma lo que influye en las prácticas cotidianas de los sujetos y más aún, como dice Varela,

*“los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y el tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una visión de mundo ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y objetivación”. (Varela: 1992)*

De este modo se explican, Cerda y otros (1996), la forma en que se organizan y conceptualizan los tiempos y espacios que van estructurando prácticas que, a su vez, afectan a las concepciones de trabajo, de cambio, de gestión, entre otros variados aspectos ha considerar.

Es indispensable, entonces, observar a la escuela en situación de los procesos de cambio que está inmersa y, al mismo tiempo, saber cómo opera el concepto de tiempo en este nuevo escenario. El concepto de Hargreaves de *“tiempo racional”* ayuda a interpretar lo que sucede en las escuelas en este sentido. Este autor conceptualiza el tiempo técnico racional como

*“una fuente finita de recursos o medios que puede ser aumentada o disminuida, dirigida manipulada, organizada o reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados. Esta dimensión del tiempo es la que predomina en la acción y en la interpretación de la administración, la que forma el cuerpo y los principios de la racionalidad técnica”. (Hargreaves: 1992:35)*

En esta perspectiva el tiempo es el medio que predomina en la acción y que se organiza con el propósito de lograr resultados, es lo que se denomina el *“tiempo técnico racional”* y que, por cierto, habrá que determinar si está vigente en el sistema educativo y cómo se manifiesta.

Lo anterior nos sitúa, también en otro aspecto fundamental que el estudio de la escuela no puede obviar; este es el espacio o lugar de trabajo, que influye en términos subjetivos, para percibir las formas de usar el tiempo

en función de los objetivos a lograr. Llevado a la escuela este tema se hace más complejo porque subsisten en ella formas de percibir de manera distinta el tema para los administradores del sistema y los docentes que tienen posiciones diferentes frente al tiempo. Hargreaves (1992) contribuye a hacer visible la diferencia de tiempo de los administradores y de los docentes, pues para este autor los administradores están más cerca de la concepción de tiempo racional, objetivo y monocrónico y los docentes están más cercanos a una visión policrónica por estar imbuidos en la inmediatez del aula; visión, esta última, que dice relación con una sensibilidad que está más cercana a las complicaciones de las circunstancias y del entorno más que al cumplimiento de las metas o resultados.

Es en los procesos de cambio en donde se pretende lograr determinados objetivos y en que el tema del tiempo se releva como un eje problemático. En estas circunstancias habrá que develar si el tiempo pasa a ser un recurso escaso que dificulta desarrollar los procesos de cambio que se desean instalar.

En la perspectiva racionotécnica de concebir el tiempo “se vincula estrechamente con las visiones dadas por el lugar de trabajo, en un sistema con características burocráticas y tecnocráticas en que el quehacer del docente se concibe aislado”, Cerda y otros, (1996). Según este estudio, lo que dificulta integrarse a los cambios de un nuevo currículum, es que requieren de un trabajo colaborativo como lo indican proyectos de innovación o de mejoramiento, así como también, implica abordar procesos de enseñanza y aprendizajes en interdisciplinariedad con otros subsectores. Es decir, estas circunstancias limitan las posibilidades de generar un desarrollo curricular docente que promueva acciones creativas y vitalizantes para la comunidad.

Las consecuencias de la cultura del trabajo solitario no sólo afectan a la acción de los docentes, sino también se expresa en el trabajo del docente directivo, quien generalmente realiza un trabajo solitario. A este respecto, Cerda (1994) en sus investigaciones extrajo la siguiente cita, que a nuestro juicio ilustra muy bien esta problemática. “*Por tanto se puede afirmar que en la escuela hay poco espacio para pensar en el trabajo en equipo, para discutir en equipo y dudar en equipo. Si en general en la escuela hay poco tiempo para todo, para el trabajo en equipo el tiempo casi no existe*”.

#### **1.4. Actitudes necesarias para enfrentar los cambios**

En este marco, los directivos que tradicionalmente han operado en forma solitaria prescindiendo de sus colegas de aula, sienten que la responsabilidad de la institución en lo que se refiere a decisiones sólo les

competen a ellos. Sin duda, ésta ha sido una larga historia de prácticas de gestión basada en el personalismo y en espacios herméticos para el resto de la comunidad. Sin embargo, los cambios en la educación han llegado a la escuela a través de nuevas formas de organización escolar y de soportes para la innovación de los procesos educativos, como los CRA (Centros de Recursos para el Aprendizaje), los textos de estudio y la red ENLACES, la utilización de distintos recursos de aprendizaje y de ciertas estructuras de cambio en el Liceo como lo son los E.G. Equipos de Gestión) para el proceso de mejoramiento institucional, los GPT para el proceso de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, los ACLE (que tienen como propósito el proceso de incorporación de la cultura juvenil), que requieren de un trabajo colaborativo y articulado con todos los miembros de la comunidad.

A pesar de ello, la actitud no ha cambiado del todo pues los directivos siguen sintiendo en la mayoría de las situaciones que es a ellos que les compete exclusivamente la tarea de dirigir, administrar y gestionar el establecimiento (como se señalaba más arriba). En este sentido, luego de un trabajo de investigación-acción con algunos directivos, se logró arribar a conclusiones interesantes vinculadas al cambio de actitud producida a partir de haber vivenciado situaciones que les permitieron incorporar a otros integrantes de la comunidad, como la siguiente:

*“Hemos descubierto profesores con mucha creatividad (dice el director), a esos que antes no se les había dado la oportunidad de participar, hemos visto despertar aquellos que permanecían indiferentes a todo el quehacer de la escuela. Creo que nuestro clima organizacional está mejorando” (Castro R., F. 2002).*

Es decir, cuando se asume la presencia de los otros estamos frente a la posibilidad de constituir acciones en conjunto que den lugar a lograr cambios desde y dentro del sistema, a partir de los mismos sujetos involucrados. En este mismo sentido señala:

*“La estructura actual de la mayoría de las escuelas aísla a los profesores y bloquea las posibilidades de la toma de decisiones democráticas y de las relaciones sociales positivas. Las relaciones entre el personal administrativo y el cuerpo representan a menudo los aspectos más frustrantes de la división del trabajo, la división entre concepción y ejecución”. (Giroux, 1990:49)*

Semejante modelo de gestión, señala este autor, va en menoscabo tanto de los profesores como de los alumnos. Si queremos tomar en serio la enseñanza, las escuelas deben ser espacios donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas de cada uno de nosotros.

Los cambios curriculares que afectan a la escuela, están dirigidos a producir mejoramientos e innovaciones necesarias de introducir en el sistema producto de los diversos desafíos que se formulan a la educación. No obstante, esos cambios no siempre van a la par de los cambios administrativos y de gestión que requiere ese nuevo currículum para llevarlo a cabo. No existen los espacios ni escenarios concretos, son ininteligibles de manera que tampoco se reconocen a los encargados de liderar esos cambios, no se ha dado lugar “a la escucha” de los docentes para recoger desde “sus lugares de habla” la verdad de los procesos de cambios, de cómo ellos los procesan y los problematizan en su quehacer diario. Se ha estimado más conveniente hacerlos acreedores de tremendos desafíos que la sociedad sigue trasladando a la escuela.

Los procesos de gestión como los procesos pedagógicos requieren de una mirada más profunda sobre las situaciones de tensiones que frustran las expectativas de una mejor educación para la población que accede a las instituciones educativas. No siempre se tiene respuesta para explicarse el porqué de la falta aparente de compromiso de los profesores para mejorar los resultados en educación. Al respecto, quizás aproximando una primera respuesta, se señala:

*“los profesores debieran disponer de márgenes de autonomía como colectivo e individualmente, para poder concretar el currículo respetando la igualdad de oportunidades, acomodarse al medio cultural en el que ejercen, así como para evolucionar profesionalmente. Sólo se desarrolla la responsabilidad moral y la reflexión intelectual en aquello sobre lo que se decide y de lo que es preciso responder”. (Tedesco, 1992:92)*

### **1.5. Escuelas efectivas: una experiencia en suspenso**

Una experiencia que hubiera podido demostrar lo señalado por Tedesco (1992) serían las denominadas “*escuelas eficaces*” ó “*escuelas efectivas*”, pues aparecen como aquellas que construyan en conjunto su diagnóstico, propongan acciones coherentes y que se hagan cargo de sus resultados como parte de un proceso propio y no inducido por definiciones dadas por agentes exógenos. Asimismo, la experiencia de las llamadas “*escuelas efectivas*”, aparecen contradiciendo todas las hipótesis posibles del fracaso escolar como una realidad insalvable en contextos sociales de alta vulnerabilidad socioeconómica. El modo de definir las pasa porque se vinculan los resultados con muchos factores asociados al quehacer escolar y, entre ellos, la gestión es considerada un aspecto relevante. La gestión en este tipo de establecimientos es definida como una gestión coherente, porque han logrado imprimir un sentido a la gestión institucional. En términos concretos, han sabido ordenar los recursos con los que cuentan para cumplir

con los objetivos y, sobretodo, priorizar dichos objetivos para ir obteniendo logros paso a paso.

En estas escuelas, a la luz de la investigación de UNICEF y Asesorías para el desarrollo (2004:61), los objetivos institucionales y pedagógicos no forman parte sólo del discurso de los equipos, sino realmente se traducen en una organización que adapta y se adecua de acuerdo a ese horizonte y en prácticas simples que tienen siempre el sello de estos objetivos. En efecto es una organización que se articula en torno al logro de los aprendizajes de los y las estudiantes.

En Chile el universo de estas escuelas es reducido. Se tiene información de 28 establecimientos que cumplen las características que las ubica en esta categoría. La escuela eficaz se define como aquella

*“que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta el rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”.* (Murillo, 2003: 54).

No obstante, el SIMCE reveló que muy pocas "escuelas críticas" han logrado ser efectivas<sup>7</sup>. De los 66 establecimientos que recibieron asesoría técnica entre 2001 y 2005 la mayoría no logró mantener la tendencia al alza mostrada en el SIMCE anterior. Esta es una de las 66 "escuelas críticas" de la Región Metropolitana, que fueron llamadas así porque tenían los peores resultados. El año 2006 fueron las estrellas del SIMCE porque la mayoría de ellas repuntó de un modo sorprendente sus puntajes, después de recibir asesoría externa por casi cuatro años. Si embargo, tras el primer año en que funcionaron solas, sin el apoyo de las agencias externas, los resultados fueron muy dispares. Muchas de las que se habían pegado saltos espectaculares tuvieron caídas igual de estrepitosas. Y otras que había subido sólo un poco mantuvieron su tendencia al alza.

Las consultoras externas provocaron cambios en los modos de funcionar de las escuelas, para que se alinearan con el principal objetivo: el aprendizaje de los niños. Esto implicó el desarrollo de nuevas prácticas, siempre bajo el liderazgo de un equipo directivo. Sin embargo, un punto clave, que señalan las distintas consultoras, es que las escuelas puedan contar con un apoyo a la distancia en su primera

---

<sup>7</sup> Publicado: Domingo, May 13, 2007 12:26 p.m. en [www.estudie.cl](http://www.estudie.cl). Fuente : El Mercurio

etapa de autonomía. Y no que la asistencia técnica se retire del todo de un día para otro. Pues, muchas escuelas críticas

*"se quedaron solas tratando de comprender un marco complejo, de utilizarlo y, al mismo tiempo, tratando de hacer la autoevaluación que les pedía la supervisión (del departamento provincial) que quedó" Cardemil, C. (2006.10).*

Lo queda de manifiesto es que las llamadas “*escuelas efectivas*”, se habían construido en función del apoyo externo que prestan las asesorías, generando una dependencia que, luego, les impidió continuar con el proceso de mejoramiento a los establecimientos educacionales por si solos. Esta experiencia deja demostrado, una vez, más que cambios se deben gestar desde dentro de la institución, instalando capacidades propias y liderando ellos mismo sus procesos, aún cuando no tengan los ritmos esperados por el Ministerio de Educación. Para que ello ocurra, primero se debe creer en las capacidades de los docentes y demás actores del sistema escolar; segundo, establecer mejoras sustantivas a las condiciones de trabajo de los docentes y, generar liderazgos colectivos, que al final son más efectivos que los individuales.

La comprensión de las posibilidades y los límites de una renovación pedagógica en el trabajo cotidiano en las escuelas exige identificar el conjunto de aspectos que inciden sobre la estructuración de la práctica y averiguar las relaciones que se establecen entre ellos. Si bien con esto no haríamos más que construir una cartografía conceptual del puesto de trabajo docente, la explicación y el modo de uso va a depender de la óptica con que tratemos de elaborar ese mapa de complejidad. Se estima, por ejemplo, que

*“las políticas de control sobre el trabajo docente deben estar presentes en la analítica factorial del puesto de trabajo” Martínez Bonafé (1999:80- 81).*

O dicho de otra manera, es desde el análisis del modo en que se manifiestan las relaciones de poder político en el conjunto de factores analizados desde donde resulta posible construir una cartografía conceptual-política- que nos ayude a interpretar las determinaciones y posibilidades de la práctica.



## 2. Enfoque metodológico

### 2.1. Paradigma interpretativo

El presente estudio asume el paradigma interpretativo de investigación y focaliza la comprensión de la gestión escolar y las prácticas pedagógicas desde la perspectiva situacional, de modo de centrar la mirada en los grupos de directivos y docentes para penetrar en la cultura de significados que co-construyen en escenarios reales. Este enfoque ofrece la posibilidad de una perspectiva amplia y contextual de las representaciones expresadas en los discursos de los sujetos, de modo de registrar la narrativa de la cotidianidad de sus prácticas.

El contacto directo con los actores educacionales y sus funciones durante el período de estudio, ha permitido entender de qué modo le dan sentido lo que realizan y a los hechos que ocurren y, ello forma parte de la experiencia cotidiana de la gestión escolar y la práctica pedagógica. La naturaleza de sus discursos y prácticas en el contexto de la gestión escolar es analizada desde la perspectiva interna de los informantes y su expresión en escenarios sociales, es decir, “*desde lo que dicen en grupo*”.

La producción lingüística es lo que se denomina discurso y, en el se describen los campos semánticos que definen qué elementos son incluidos como pertinentes, qué se excluye y qué relaciones no se aceptan. En la situación discursiva que se creó en los grupos, se observó que las hablas individuales trataron de acoplarse entre sí al sentido social de los tópicos propuestos por la investigación. Hacer visibles las reglas y la estructura del discurso, también devela el contexto sociohistórico, de modo que la realidad cultural, social y personal se incorpora y configura el texto y del contexto.

En tanto, Jodelet (1984) propone cuatro fuentes globales de procedencia de información extendidas en un *continuum* que va de lo personal a lo más impersonal:

- Las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas.
- Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas *piensan*, expresado en términos de roles.
- Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación.
- Las informaciones sacadas de conocimientos adquiridos en medios formales como los estudios, las lecturas, los medios de comunicación de masas.

## **2.2. Enfoque de la investigación**

La investigación asumió aspectos análogos a la investigación cualitativa, por cuanto el Diccionario de la Real Academia define el término "*cualitativo*" de acuerdo con la cualidad como la "*manera de ser de una persona o cosa*" (2ª acepción). No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata de realizar un estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, teniendo en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia.

Esta investigación examinó la naturaleza profunda de las realidades escolares, la forma cómo asumen su estructura y comprender la razón de los comportamientos y manifestaciones en situación de conversación. Por tanto, este estudio sitúa la organización escolar en el contexto de los cambios del sistema educativo, es disponerse en el estudio de fenómenos de tipo social, que tienen que ver con objetos propios de las ciencias humanas, como son las creencias y comportamientos que poseen determinados grupos sociales, es que resulta pertinente adentrarse en ellos desde esta perspectiva.

## **2.3. Método de la investigación**

Como la metodología es, por definición, el camino a seguir para alcanzar conocimientos seguros y confiables y, en el caso de que éstos sean demostrables, la elección de la metodología implicó la aceptación de un concepto de "*conocimiento*" y de "*ciencia*", es decir, una *opción epistemológica* (teoría del conocimiento previa); pero esta opción va acompañada a su vez, por otra opción, la *opción ontológica* (teoría sobre la naturaleza de la realidad).

El método de investigación específico, que se empleó fue de acuerdo con la naturaleza de la estructura a estudiar, en este caso las representaciones de los directivos y docentes de establecimientos educacionales. Dado que la metodología cualitativo-sistémica dispone de una serie de métodos este estudio asumió los métodos situacionales, dado que se consideraron más sensibles y adecuados para la investigación de la realidad escolar.

Dado que en este estudio interesaba penetrar las realidades de los conceptos que se estudian y en los significados especiales que adquieren en situación, es que se percibirlos y estudiarlos globalmente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación.

## 2.4. Enfoque epistemológico

Dado que el enfoque interpretativo de la investigación es por su propia naturaleza dialéctico y sistémico, favoreció la comprensión del sistema escolar en contexto, haciendo posible generación de conocimiento validado en la experiencia propia y la contrastación de ésta con las políticas educacionales establecidas en los discursos oficiales en el contexto del proceso de reforma y de instalación del Programa Liceo para Todos (LPT).

Fue clave determinar el modelo investigativo en virtud de la naturaleza de éste, así como la oportunidades que ofrecía asumir un estudio con procedimientos que permitan revelar lo que está en lo profundo de las expresiones de los sujetos, de manera de generar un conocimiento válido social y científicamente. De ahí la necesidad de valorar los aportes que proporcionan los modelos más comprensivos en la construcción de conocimiento.

*“La teoría del conocimiento o filosofía de la ciencia en que se apoya la metodología cualitativa, rechaza el "modelo especular" (positivista), que considera al sujeto conocedor como un espejo y esencialmente pasivo, al estilo de una cámara fotográfica. Acepta, en cambio, el "modelo dialéctico", considerando que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio” (Martínez, 2006: 3).*

No existirían, por consiguiente, siguiendo a Martínez, conocimientos estrictamente *"objetivos"*. El objeto, a su vez, especialmente en el área de las ciencias humanas, es visto y evaluado (opción o supuesto ontológico) por el alto nivel de complejidad estructural o sistémica, producida por el conjunto de variables bio-psicosociales que lo constituyen.

*“En general, se considera que toda realidad, desde el átomo hasta la galaxia, está configurada por sistemas de muy alto nivel de complejidad, donde cada parte interactúa con todas las demás y con el todo” (von Bertalanffy, 1981: 47). De este modo “Estas dos ideas conceptualizadoras (lo dialéctico y lo sistémico) cambiarán la mayoría de los conceptos metodológicos que se apliquen” (Martínez 2006: 3).*

## 2.5. El valor de investigar lo local y lo propio

En las ciencias humanas, es necesario dar mayor énfasis a lo más cercano (lo regional, lo nacional, lo iberoamericano), ya que comparte más nuestra cultura e idiosincrasia. La formulación del "marco teórico" es sólo "teórico-referencial", es decir, fuente de información y, por tanto, no será considerado como modelo teórico en el cual ubicar esta investigación. Servirá para contrastar, luego las conclusiones con las de los autores, y así, entenderlas mejor, dejando espacio a la interpretación argumentada.

En esta investigación se propuso indagar en el contexto local la reconceptualización que realizan los directivos y docentes en torno a tópicos como la gestión escolar y práctica cunicular (pedagógica) en un marco comprensivo de la realidad del establecimiento educativo. En este sentido, el estudio, suscribe la perspectiva epistemológica, que rescata los muchos aportes que llevan a comprender la necesidad de estudiar lo propio, lo que está en la construcción social que hacen los sujetos cotidianamente en sus organizaciones. Al respecto Piaget (1976) define este saber "*local*" que buscamos como "*pensamiento sociocéntrico*", por oposición al pensamiento técnico y científico: "*un saber elaborado para servir a las necesidades, los valores y los intereses del grupo*". En este sentido, coincide con el "*conocimiento emancipatorio*" de Habermas (1982), objeto de la "*investigación-acción*", y que se opone al "*conocimiento instrumental*", que es básicamente controlador y explotador.

Moscovici (1984), por su parte, acentúa todavía más esta postura fenomenológica, dándole el rango epistemológico de ciencia (frente y en oposición al conocimiento científico clásico), al considerar las "*representaciones sociales*" como una forma de conocimiento social específico, natural, de sentido común y práctico, que se constituye a partir de nuestras experiencias, saberes, modelos de pensamiento e información, que recibimos y transmitimos por la tradición, la educación y la comunicación social. Este autor, estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones. Propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: *desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad*. (Banchs, 1988).

## **2.6. Teoría de las Representaciones Sociales (RS)**

El término representaciones sociales fue, como se sabe, desarrollado por Moscovici a mediados del siglo XX en su estudio sobre la representación social del psicoanálisis en la sociedad francesa (Moscovici, 1979 [1961]). Su propósito: volver a definir los problemas y el marco conceptual de la Psicología social a partir del fenómeno de la representación social.

El origen de la noción de representación social se remonta a finales del siglo XIX. En efecto, en su construcción del objeto de la Sociología, Durkheim definió al hecho social como algo enteramente diferente del fenómeno psicológico. La conciencia colectiva no pertenece al mismo orden de la conciencia individual: *«Las formas que revisten los estados colectivos al refractarse en los individuos son realidades de otra especie.»* Se trata de *«representaciones de otra clase»* resultado de la vida común que expresan la reflexión del colectivo respecto a los objetos que le rodean.

*“De ese proceso de reflexión colectivo emergen las concepciones religiosas, los mitos y las creencias las representaciones colectivas— comunes a los individuos de una sociedad” (Durkheim, 1988 [1895]:56-68).*

La teoría de las Representaciones Sociales es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social, porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación.

*“Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (Araya, S. 2002:11)*

Agrega esta autora:

*“Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (R S) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común”.*

El sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar, es un aspecto importante de considerar en el marco del estudio de las realidades sociales. El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está *socialmente elaborado*. Se estima, que incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no sólo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa, en una determinada realidad. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

El concepto de representación social, es definido por Moscovici (1979) como:

*(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979:17-18).*

Por su parte, Robert Farr, citado por Araya (2002), ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función: *“Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”*, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos. Parafraseando a Moscovici, Farr señala que las representaciones sociales son:

*“Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propio. No representan simplemente “opiniones acerca de “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Farr, 1984: 496).*

Según Moscovici (1979) para calificar de social a una representación es necesario poner el acento en la función, más que en el agente que la produce. Así, lo social de una representación proviene de su contribución al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales.

Lo social en las RS no se polariza ni hacia lo micro ni hacia lo macro: existe una determinación social central (macro) y otra, social lateral (micro) de las representaciones (Moscovici, 1979). La primera se refiere a la cultura global de la sociedad en la que se insertan los grupos, los actores y las actoras sociales y la segunda al grupo en particular en el cual se insertan las personas. Estas dos formas de determinación social no tienen un sentido unidireccional:

*...las personas se constituyen y constituyen sus RS y en forma paralela también constituyen un mundo social y construyen y reconstruyen permanentemente su propia realidad social y su propia identidad social.*

De acuerdo con las siguientes precisiones que hace Banchs, permite situarnos en la importancia que tiene el investigar grupos específicos, que forman comunidades de trabajo como son los formadores en el establecimiento escolar. Pues ellos revelan la sociedad desde un espacio concreto de trabajo, de su realidad.

*“Todos estamos insertos en una sociedad con una historia y un fondo de conocimiento culturales, pero todos estamos insertos en una parcela de esa sociedad. Es decir, en grupos que manejan una ideología y poseen normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distinguen como grupos de otros sectores sociales. A su vez, esos grupos están compuestos de individuos, hombres y mujeres que en el proceso de socialización primaria y secundaria van construyendo una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes” (Banchs, 1991: 13).*

El fenómeno de representación, atribuido al concepto y la teoría de las representaciones sociales se refieren a formas o modalidades de conocimiento social mediante las cuales las personas interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana. De manera que las representaciones pueden ser: Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986 [1984]:470-473).

El papel, por último, que desempeñan las representaciones en la configuración de los grupos sociales, y especialmente en la conformación de su identidad, las instituye como fenómenos sociales. Si bien no se puede afirmar que un grupo es tal por el hecho de compartir determinadas representaciones sociales, sí es evidente que, en ocasiones, la denominada cultura grupal define intensamente al grupo y está vinculada no sólo con una memoria y con un lenguaje compartido, sino también con representaciones comunes.

En resumen, las representaciones son sociales por:

- Las condiciones de producción en que emergen.
- Las condiciones de circulación.
- Las funciones sociales.

Los individuos y los grupos despliegan una actividad mental constante para posicionarse en relación con eventos, situaciones, objetos y con procesos comunicacionales que les interesan o les afectan. Esta actividad, sin embargo, no es un proceso individual. Lo social interviene de diferentes maneras; entre otras, mediante el contexto concreto en que actúan personas y grupos; por intermedio de los esquemas comunicacionales y cognoscitivos proporcionados por la cultura, así como de los sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales.

### **3. Planteamiento del problema**

#### **3.1. Situación (o área) problemática**

El problema de investigación se sitúa en el marco de los cambios y transformaciones que ha ido experimentando el sistema educativo chileno, fundamentalmente, en las casi dos últimas décadas. Un hito importante lo constituye la instalación de la Reforma Educacional, a partir de la cual se han ido estableciendo nuevas condiciones tanto materiales como de gestión a nivel micro en los establecimientos educacionales. Ello, a su vez, ha generado diversas expectativas en los actores y usuarios del sistema educativo luego de un periodo intervenciones e imposiciones realizadas por el gobierno de facto (1973-1990). Las políticas de dominio afectaron la estructura social, moral y cultural del sistema educativo en el país, impactando los contenidos de la enseñanza, así como el clima organizacional en los establecimientos escolares. Esta autocrática intervención tuvo como consecuencias, entre otras, la censura y, por condicionamiento, la autocensura que aún no se pueden superar del todo. Estas se manifiestan en las restricciones de manera explícita e implícita en la gestión directiva y en las prácticas docentes.

La realidad de los establecimientos educativos en la cual se instala la Reforma Educacional, es una realidad intervenida por diversos hechos generadores de tensiones, tanto en el pasado como en el presente. Por una parte, tiene que ver con la historia política reciente marcada por las secuelas dejadas por el régimen militar en la conciencia colectiva de la institución escolar y; por otra parte, con el modo actual de hacer del Ministerio de Educación que dirigen los cambios educativos sostenidos, exclusivamente, en la capacidad de sus técnicos y excluyendo de paso a los docentes.



Se es consciente que muchos de los cambios educacionales que se declaran no se llevan a cabo, en la mayoría de los casos se logra un escaso 10%, según Mario Díaz (2002) y que las innovaciones se quedan en la frontera exterior del aula. Por tanto, resulta de alta relevancia desvelar<sup>8</sup> los supuestos que están en el discurso y en la práctica cotidiana de la escuela, generando así un conocimiento contextualizado desde sus propios actores.

En este sentido, se puede entender más claramente que la Reforma Educacional no es sólo la de las cambiantes ideas de currículum y de sus prácticas de organización, sino de los valores e intereses no reconocidos, inmersos en las prácticas vigentes de la escolarización. De acuerdo con Popkewitz (1997), cualquier concepto de cambio ha de tener en cuenta las normas de estructuración. Se puede entender la estructura como pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y la práctica del mundo. Pues, ésta incluye dimensiones de espacio y tiempo que establecen el marco para la acción y entre esos marcos podemos considerar la geografía, los modos de organización de la producción, las estructuras cognitivas y las creencias.

### **3.2. Problema de la investigación**

En consecuencia, resulta indispensable explorar en los “*espacios concretos*” donde se realiza la gestión escolar y la práctica curricular para, de este modo, despejar las incógnitas que subyacen en los bajos éxitos en los procesos de reforma luego de varios años de implementación. Asimismo, comprender los procesos de construcción del sujeto puesto en el tejido social local, conseguir la identificación de las valoraciones personales y colectivas, objetivar los conflictos y resistencias generadas al interior de la institución escolar en proceso de reforma.

En definitiva la necesidad de penetrar en las creencias que se manifiestan en los discursos de los sujetos circunstanciados en la realidad escolar y del aula en virtud de la construcción social que elaboran desde su propio quehacer, puesto que de ello depende las posibilidades de éxito real de los cambios educacionales.

En consecuencia se busca desvelar el siguiente interrogante:

---

<sup>8</sup> Entiéndase desvelar que viene de des- y velar, que significa descubrir, poner de manifiesto. Diccionario de la Lengua Española - Vigésima segunda edición.

***¿Cómo representan en sus discursos los directivos y los docentes de establecimientos de enseñanza media, los procesos de gestión escolar, en tanto gestión escolar del currículum, y práctica curricular en el contexto de la reforma educacional y en el marco del establecimiento del Programa Liceo Para Todos?***

Esta interrogante es expresiva del desconocimiento que se tiene en el sistema, en general, acerca del tipo de aceptación que generan en los sujetos las políticas y de los distintos programas implementados en los establecimientos escolares. Por cuanto, se hace cada vez más necesario generar conocimiento efectivo, particularmente, en el sistema escolar chileno que a raíz de la instalación de la reforma educacional la cual ha venido, en forma sostenida, instaurando distintas intervenciones para lograr mejoras en los diversos centros educacionales.

Los indicadores de resultados del sistema escolar chileno aún no arrojan los efectos esperados a tantos y diversos esfuerzos de financiamiento así como de inversión. Esto pone de relieve la interrogante señalada, puesto que se necesita indagar en el centro del quehacer escolar las respuestas a ésta y otras preguntas que faltan por conocer.

## **4. Hipótesis de la investigación**

Nuestro supuesto investigativo se inició con la formulación de postulados acerca de las posibles respuestas o soluciones al problema en estudio. En coherencia con el enfoque investigativo, estos postulados o supuestos se denominaron *hipótesis de trabajo*. Se establecieron basados en el conocimiento proporcionado por las fuentes referenciales (históricas y teóricas) y de investigación vinculadas al tema de la gestión escolar y de la práctica pedagógica.

### **4.1. Hipótesis de trabajo:**

La siguiente hipótesis de trabajo propone como respuesta conjetural al problema planteado en esta investigación, que:

*Los discursos acerca de la gestión escolar y las prácticas pedagógicas de los directivos y docentes de establecimientos de*

*enseñanza media incorporados al Programa Liceo Para Todos revelan tensiones, resistencias y negaciones frente a los procesos de cambio instalados en el marco de la Reforma Educacional Chilena, a la vez, que construyen nuevos modos de representar su quehacer*

## **4.2. Supuestos investigativos**

### **Supuesto 1:**

*Dado el hábito constante de exclusión que caracteriza al sistema educativo, el discurso de la participación es efímero, porque depende de los contextos de habla desde donde se sitúan los sujetos para que sea confirmado o negado por sus propios declarantes.*

Lo que hace sostener que los discursos contienen en sí problemáticas de validez, dado que los sujetos que los emiten, puestos en situación de conversación, desarrollan prácticas discursivas que en sí son de carácter colectivo-individual, y expresan la presión social que ejerce el grupo sobre el pensamiento individual y lo obliga, en consecuencia, a declarar algo que no está del todo asumido por el individuo.

### **Supuesto 2:**

*Las nuevas perspectivas de la gestión escolar suponen la articulación de la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo, pero ello no está garantizado por los tiempos pedagógicos, ya que éstos se contabilizan, prácticamente, en lo referido a las horas lectivas que realiza el docente.*

La estructura organizacional del tiempo de trabajo del docente se encuentra circunscrita básicamente a la realización de clases, sin contemplar tiempo para el trabajo en equipo ni para la preparación de clases que conlleva, por ejemplo, desarrollar nuevas metodologías.

### **Supuesto 3**

*Las políticas diseñadas por los técnicos del Ministerio de Educación son portadoras de intereses contradictorios, por lo que su aplicación resulta compleja en el establecimiento escolar.*

Las orientaciones de las políticas educacionales, imbuidas de los procesos de negociación tras las llamadas “*políticas de los acuerdos*” entre partidos políticos distintos, generan programas y proyectos educativos con orientaciones y principios antagónicos, que buscan a la vez la competencia y la equidad.

#### **Supuesto 4**

*La práctica de la gestión y práctica pedagógica<sup>9</sup> son procesos fuertemente mediatizados por decisiones de poder que se establecen en el espacio externo del establecimiento escolar, determinando los principales cambios al interior de la organización escolar.*

La centralidad de los cambios en los establecimientos escolares tienen que ver, por una parte, con decisiones políticas que lleva a cabo el Ministerio de Educación y, por otra, con la dependencia de poderes tanto a nivel macro como a nivel meso en el sistema escolar, que condicionan la autonomía de la institución escolar.

### **5. Intención investigativa**

1. Desvelar las creencias y las concepciones que construyen y declaran los directivos y los docentes, en situación de conversación, acerca de la gestión escolar y práctica curricular en contextos escolares complejos, como lo son los liceos focalizados.

2. Comprender las formas que asume el discurso de la Reforma Educacional en el establecimiento escolar, a partir de la interacción de los actores educativos mediante la creación y recreación de representaciones sociales acerca de la gestión escolar y la práctica curricular.

3. Interpretar las lógicas de las representaciones sociales de los docentes y directivos en el contexto de las políticas educacionales y de las diversas fuentes científicas referenciales.

---

<sup>9</sup> Entiéndase tanto práctica curricular.

## 6. Diseño de la investigación

El diseño de investigación de tiene como propósitos investigativos:

- Describir los discursos que elaboran los directivos y docentes en conversación en relación con la gestión y la práctica curricular.
- Categorizar los relatos generados por directivos y docentes en situación de conversación.
- Reconstruir el relato colectivo a partir de los indicios asociados a las concepciones discursivas presentes en los corpus.
- Vincular las expresiones propias de los actores de la institución escolar con las concepciones acerca de la gestión escolar y de la práctica curricular.
- Inferir de las expresiones dadas las creencias y concepciones que los actores construyen en torno a los discursos y a las políticas educacionales oficiales del sistema.
- Evidenciar las convergencias y divergencias en la construcción de los discursos en contextos de cambio.
- Organizar los discursos procesados en categorías conceptuales y teóricas, que den cuenta de la complejidad del relato de la gestión escolar y la práctica curricular.

### 6.1. Criterios de selección del objeto de investigación

La selección del objeto de investigación se hizo en relación con los criterios que se consideraron necesarios o altamente convenientes para obtener una unidad de análisis (liceo) con las mayores ventajas para los fines que perseguía la investigación. Se procuró que la selección representará lo mejor posible los grupos y subgrupos naturales, de manera que se complementaran y equilibraran las informaciones dadas, en forma recíproca. Es decir, se trató de buscar una muestra que fuera comprehensiva y que tuviera, a su vez, en cuenta los casos negativos o desafiantes, pero haciendo énfasis en los casos más representativos. Se asumió el rol de investigador, haciendo una analogía el rol del buen fotógrafo que busca los mejores ángulos para capturar la mayor riqueza de la realidad que tiene delante.

La investigación fue realizada en un liceo técnico profesional y en un liceo científico-humanista municipal, porque éstos reunían las condiciones fundamentales para la investigación, como era el que estuviera

desarrollando el Programa Liceo Para Todos. El primero, es dependiente de una corporación privada y el segundo perteneciente a una corporación municipal, los dos con financiamiento del Estado. Luego, como criterio básico era lograr que consintieran la realización de una investigación en sus respectivos establecimientos como, también, aceptaran participar en las discusiones grupales, que luego se les propondría.

La población de liceos que se adscriben al programa “*Liceo para Todos*” es amplia. En la Provincia de Ñuble de la VIII Región había dieciocho. De ellos se seleccionó una muestra intencionada, además, consideró como criterio que fueran establecimientos educacionales con una amplia historia institucional en la realidad local. En el caso de uno de los establecimientos seleccionados, exhibían un reconocimiento como modelo gestión por el Ministerio de Educación.

Se consideró, entonces, que la comprensión de la realidad y las reflexiones, que emergieran de ella en torno a la gestión escolar y a las prácticas pedagógicas, permitirían ofrecer un interesante aporte al análisis de la complejidad contextual de la gestión escolar en la cotidianidad del aula y de la escuela.

Las unidades de análisis (los discursos) fueron la nueva realidad que emergió de la interacción de las partes constituyentes (actores) de los grupos, lo que favoreció la búsqueda de estructuras con su función y significado. Esta realidad no estaba en las funciones que desempeñaban los sujetos sino que apareció a partir de las relaciones que se dan entre las funciones o roles, así las propiedades del significado al relacionar varias palabras en una estructura lingüística, o la vida por la interacción de varias entidades. Por tanto, se propuso tópicos a los sujetos de la investigación que permitiera desarrollar una conversación acerca de temas que les tocaban en su realidad diaria.

## **6.2. Establecimientos educacionales estudiados**

### **Liceo 1**

El Liceo número uno corresponde a un establecimiento educacional con historia de institución educacional pública, aún cuando en 1987 es traspasado a la administración de corporaciones educacionales privadas, al igual que otros 69 liceos técnico profesionales que tenía bajo su dependencia el Ministerio de Educación. Aproximadamente, a partir del 1980 quedaron bajo la administración privada compuesta por las principales asociaciones gremiales y empresariales, de acuerdo con el Decreto Supremo N° 3166. Este establecimiento es administrado por una de estas corporaciones

educacionales privadas y subvencionadas por el Estado. Depende administrativamente de empleadores particulares, por tanto, todo el personal (directivo, docente, administrativo y auxiliar) se rige por el Código del Trabajo y deben negociar, en consecuencia, su relación contractual de acuerdo a ese marco laboral que, dicho sea de paso, les rige como a cualquier trabajador asalariado del país.

Este establecimiento no es coeducacional, por tanto atiende sólo a las estudiantes que buscan lograr, a la par, obtener la licenciatura de enseñanza media un título o certificación de técnico de nivel medio. La población que accede a este establecimiento corresponde a familias que provienen de sectores rurales aledaños a la ciudad o de sectores poblacionales de la misma. Sus expectativas están determinadas por la posibilidad de insertarse lo más tempranamente al campo laboral, sólo que contando con un ciclo de formación de doce años de escolaridad (que sólo a partir del 2003 se constituyó en obligatoria en el país) y con una certificación que acredite competencias laborales en una determinada especialidad.

En este Liceo se constituyeron tres grupos de discusión, que desarrollaron la actividad simultáneamente en salas separadas. Esto permitió recoger una completa y diversa información en cada uno de los grupos. Altamente valorable fue la disposición de las docentes directivas y de los y las docentes para participar en esta actividad, que por lo demás era ajena a su quehacer y que les implicaba otorgar un tiempo propio de sus actividades para colaborar en esta investigación.

## **Liceo 2**

Este liceo es un establecimiento de dependencia municipal, que se puede caracterizar como semirural, que atiende a una población estudiantil que proviene de los alrededores de la ciudad y de los campos aledaños al establecimiento. También este liceo, como el Liceo 1, tiene en ejecución el Programa focalizado *Liceo Para Todos*, cuestión que define inmediatamente al grupo social que atiende.

Al igual que el Liceo 1, el Liceo 2 tiene una historia de institución pública, fue fundado en 1965 y su quehacer educativo está dirigido a la Formación Diferenciada Humanístico-Científica en la Educación Media. Como la mayoría de las escuelas y liceos públicos del país, este establecimiento educacional dependía directamente del Ministerio de Educación, tanto en los aspectos administrativos como en el técnico-

pedagógico. A partir de 1980, se inicia en Chile el traspaso de los establecimientos fiscales al Sector Municipal<sup>10</sup>, como parte de la política de descentralización que se efectuó durante el gobierno militar y, que los afectados y críticos denominaron “*la municipalización*” y en algunos casos “*la alcaldeización de la educación*”, pues el Ministerio se desvinculaba de todo lo que tenía que ver con la contratación de profesores y administración en general, reservándose sólo la tuición de los aspectos técnico-pedagógico y, en consecuencia, quedando los establecimientos y los profesores en manos de los alcaldes designados por el régimen militar.

Las municipalidades han administrado sus establecimientos en forma directa a través del DAEM (Departamento de Administración Educacional Municipal) y de Corporaciones creadas por ellos mismos, a través de concesiones. El Ministerio de Educación, estima esta modalidad ayuda a flexibilización de la gestión presupuestaria, la que se materializa en una delegación de atribuciones, de reciente publicación (Ley N°19.410). Este establecimiento cuenta con una planta de profesoras y profesores con títulos de Profesor de Estado en Enseñanza Media<sup>11</sup>, en las diversas disciplinas del plan de estudio. La mayoría de los docentes tienen una edad promedio entre 35 a 45 años, es decir, relativamente jóvenes y, aún, cuando entre los docentes prevalece el género femenino (en el anterior liceo se contabilizaron dos docentes varones de un total aproximado de cuarenta) en este liceo es un poco más equilibrado, pues se calcula que un 40% son varones. Cuestión que no necesariamente constituye un dato anecdótico, pues las formas y los modos de percibir la realidad difieren desde un género al otro, según Hargreaves, A (1999), refiriéndose a la concepción de tiempo, señalaba *que la forma de percibirlo es distinta entre el hombre y la mujer. El tiempo más racional, el monocrónico, es en el generalmente se manejan los hombres, en tanto, las mujeres se mueven en un tiempo más policrónico, en que se atiende a las interacciones personales.*

No obstante, el bajo número de docentes varones en el aula es manifestada como una preocupación por la UNESCO que al respecto hace el siguiente llamado de atención a los sistemas educativos de los diferentes países, se necesita, dice, el

---

<sup>10</sup> La normativa relativa a la descentralización de la gestión municipal, es decir, el traspaso de los establecimientos educacionales fiscales al Sector Municipal, se encuentra en el DFL N° 1/3.063, de 1980. este traspaso se relaciona también con la adscripción de estos establecimientos al sistema de subvenciones regido por el DFL N° 5, de 1993 y con un régimen laboral regido por la Ley N° 19.070.

<sup>11</sup> Implica 5 años al menos de formación universitaria.



*“Desarrollo de acciones orientadas a atraer varones, a la profesión docente, que se caracteriza por una presencia femenina que va en aumento en gran parte de los países. Este aspecto es especialmente importante si se considera que en muchos hogares de la región la figura del padre está ausente, lo que dificulta el proceso de socialización de los niños y su identificación con el rol masculino”.*  
(Proyecto PRELAC, 2003:18-19)

Este liceo como se señala en los protocolos de observación (2/10/2002- 17/04/2003) estaba, al momento de la investigación, en etapa de construcción de una nueva etapa de la infraestructura del establecimiento, de manera de cumplir los requerimientos de la Jornada Escolar Completa (JEC).

### 6.3. Fases y procedimientos empleados en la investigación

**CUADRO RESUMEN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

<b>FASE</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>
<b>I</b> <b>INICIAL</b>  Trabajo de campo	1. Negociación para la entrada a las instituciones escolares y realización de la recogida de la información.	1.1. Entrevistas iniciales autoridades y consejo de profesores. 1.2. Observación participante de reuniones de Equipos de Gestión, Grupos Profesionales de trabajo, Padres y Apoderados. 1.3. Constitución de los cinco grupos de discusión o conversación.
<b>II</b> <b>PROCESO</b>  Análisis de la información	2. Construcción de los corpus y análisis de la información	2.1. Construcción de los corpus 2.2. Elaboración de la pauta de análisis 2.3. Aplicación de la pauta de análisis a los corpus 2.4. Agrupamiento de las unidades discursivas 2.5. Caracterización de cada grupo de discusión 2.6. Síntesis descriptiva de cada grupo de discusión.
<b>III</b> <b>FINAL O DE CIERRE</b>  Construcción de resultados	3. Proceso de validación del análisis de contenido y de la producción de resultados	3.1. Triangulación y contrastación del análisis grupal 3.2. Presentación de resultados 3.3. Análisis intercategorial 3.4. Discusión de resultados 3.5. Presentación conclusiones

## **I. Fase Inicial: Trabajo de campo**

La fase inicial de la investigación y consistió principalmente en abrir los espacios para el estudio y la aplicación de los procedimientos investigativos. Ello marcado por las condicionantes del campo de estudio que, por cierto, no estuvo exento de dificultades de acceso a algunos establecimientos educacionales. Se comenzó por las entrevistas iniciales a los directivos y con la concurrencia a los respectivos consejos de profesores para presentar los propósitos de la investigación. Luego, se dio paso a la observación participante en distintos espacios a los que se consistió la asistencia de los investigadores, ello permitió construir los protocolos de los primeros relatos.

Dada la necesidad de priorizar escenarios que no complejizaran las posibilidades de realizar el estudio se optó por constituir *Grupos de Discusión* con el fin de que los directivos y docentes no se sintieran interrogados. Reconociendo, de antemano, las limitaciones que ofrece conformar grupos no naturales en torno a una situación discursiva regulada en el intercambio grupal, por tanto, se tomaron medidas de control de calidad en su diseño, en la formación de los grupos, en su funcionamiento y en el análisis e interpretación ulterior del discurso grupal. La totalidad de las perspectivas y procesos personales confluyeron en un texto producido y cristalizado por el colectivo en torno a temáticas de la gestión escolar y la práctica curricular.

En síntesis, los procedimientos de acceso al campo de estudio fueron previamente planificados, de modo que contemplaron las negociaciones de entrada a los liceos, significando entrevistas iniciales con directivos y reuniones con docentes a quienes se les expuso los objetivos y metodología que se iba a emplear. Ello permitió tener acceso a los dos establecimientos que ya se mencionaron y que aceptaron que se realizara las observaciones en las reuniones del Equipo de Gestión (E.G.), en talleres de Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y en reuniones de Padres y Apoderados (en un solo liceo). Se dieron las facilidades para constituir los Grupos de Discusión y poder de ese modo realizar las entrevistas grupales, a partir de la conversación en torno a las dos temáticas a las cuales se circunscribía la discusión: gestión escolar y práctica curricular (o pedagógica).

### **Presentación de los grupos de discusión**

La formación de los Grupos de Discusión fue de manera aleatoria, en tanto que en el Liceo 1 fueron tres grupos y en Liceo 2 fueron dos. Se trabajó con investigadores por cada grupo en salas de reunión distinta, pero en forma simultánea. Los docentes mostraron en general disposición para colaborar, aún cuando hubo docentes que manifestó preocupación por los

aportes que ésta actividad iba a tener para ellos, lo que es legítimo dado que hicieron una donación de su escaso tiempo.

### **Grupo de Discusión N° 1**

El grupo de Discusión N°1 pertenece al liceo, anteriormente descrito, donde se constituyeron tres grupos de discusión. Este grupo estuvo formado por un total de ocho personas, en su mayoría eran docentes y directivas mujeres, y sólo había un varón. En la conformación del grupo se distinguen, un 60% aproximado de Profesores de Estado (vale decir, con cinco años de universidad) y el otro 40% corresponde a docentes de especialidad con formación de nivel técnico, que proviene de institutos o que se ha formado en la práctica, luego de egresar de estos mismos establecimientos.

El tiempo en que se desarrolló la conversación con algunos visos de discusión fue alrededor de una hora y media, donde los directivos y docentes fueron invitados a pronunciarse acerca de dos temas generales: gestión escolar y práctica pedagógica, a partir de sus propias concepciones y experiencias vividas fundamentalmente en el liceo.

Este grupo de discusión se instala para desarrollar su tarea en la sala de profesores. El lugar es más bien oscuro, de altas murallas y se encuentra amueblado con mobiliario que revela un uso prolongado en el tiempo.

Los integrantes de este grupo se reunieron en torno a una mesa rectangular, de manera en que quedaban personas mirándose de frente, mientras otras quedaban relativamente ocultas a la vistas de las otras. Cabe señalar, que a pesar que el grupo estaba formado aleatoriamente, pues se empleó una técnica que asegurara cierta diversidad, igualmente se ubicaron en relación a las personas con las que después se observó tenían más puntos de convergencia.

Cada persona se ubicó en torno de la mesa en la cual no había nada más que una pequeña grabadora puesta allí por la investigadora. Las participantes comenzaron a hablar, luego que se les instara a responder acerca de lo que consideraban ellos qué es la gestión y quiénes deben gestionar en el liceo y por qué hay que hacer gestión, todo ello en el entendido que no existen definiciones terminales. La primera persona que abre la conversación, en un intento de dar una definición es una profesora que además forma parte del equipo directivo del establecimiento.

### **Grupo de Discusión N° 2**

Este grupo de discusión se desarrolló simultáneamente al grupo N° 1 y al N° 3, de manera que el contexto institucional, la conformación y las circunstancias en que se fundan son las mismas. En consecuencia, se describe, analiza y reflexiona sobre el fluir conversacional de los docentes y directivos, a partir del uso de sus actos de habla, de este segundo grupo. El ambiente es definido por la solicitud del equipo de investigación de asumir una conversación abierta sobre temáticas de interés para el estudio de los discursos y de las acciones declaradas sobre la gestión y de las prácticas curriculares.

De acuerdo con las temáticas dadas se examina las representaciones que los sujetos van construyendo en la conversación grupal, a partir de sus actos de habla. Al igual, que el grupo anterior los temas se desarrollan en virtud de la matriz temática, que ya ha sido aplicada a los registros y que ha permitido el agrupamiento de diferentes unidades de significado.

### **Grupo de Discusión N° 3**

El Grupo de Discusión N° es el último grupo que se analizará del Liceo N°1, al igual que los anteriores este grupo está integrado por directivos y docentes; su constitución se estableció de manera aleatoria. La predominancia es del género femenino, puesto que en este establecimiento los docentes varones forman parte de un número reducidísimo (en las observaciones realizadas se logró registrar la presencia sólo de dos).

Este grupo, del mismo modo que los anteriores se constituyen por un periodo definido (aproximadamente una hora y cuarto) con el propósito de conversar acerca de la gestión escolar y de las prácticas curriculares desde la perspectiva y representaciones construidas por los propios sujetos que experimentan cotidianamente esta realidad.

La conversación fue conducida de manera de poner los temas en discusión a partir de preguntas planteadas en general, para dar lugar así a una participación más fluida. Para registrar dicha conversación, se hizo apoyar con una pequeña grabadora que ubicó en un lugar estratégico de manera que no inhibiera, en lo posible, el fluir del diálogo que se iniciaba.

### **Grupo de Discusión N° 4**

El Grupo de Discusión N° 4 corresponde al primer grupo que se analiza del Liceo 2 de este Liceo. Estuvo formado por aproximadamente seis personas, más los dos investigadores, quienes explicaron en detalle los propósitos de la investigación y las temáticas que les invitaban a dialogar y a

discutir. El registro de lo conversado fue grabado, al igual que en los otros grupos, haciendo lo posible por no interferir y no afectar la naturalidad del clima en que se esperaba realizar la entrevista. Este grupo se extendió en la conversación por aproximadamente una hora y tres cuartos, excediendo lo planificado, que era una hora, pero de acuerdo al interés manifestado por los participantes hubo que flexibilizar dicha norma.

### **Grupo de Discusión N° 5**

El Grupo de Discusión N° 5 corresponde al segundo grupo que se analiza de este Liceo y estuvo conformado por seis personas; dos varones y cuatro mujeres, entre ellas se encontraba una docente directivo.

El diálogo se realizó en una sala de clases nueva, es decir, un espacio con más confort que las salas antiguas. Se pudo disponer de buen un ambiente para llevar a cabo la entrevista colectiva en el formato de un grupo de discusión. No obstante, al principio fue un poco difícil abrir el diálogo y como consecuencia de ello tuvo que hacer uso de la palabra en primer lugar la docente directiva, quien dio el ejemplo al mostrar interés por los temas propuestos para la conversación.

## **II. Fase Proceso: Análisis de la información**

El proceso de análisis de la información permitió la reconstrucción del discurso colectivo a través de las evidencias reunidas en las grabaciones y protocolos de observación. Se trabajó, fundamentalmente, con los corpus producidos por las transcripciones de las conversaciones y discusiones generadas al interior de cada grupo.

Para facilitar el análisis de los datos textuales del grupo de discusión se elaboró una “*pauta análisis*” con los temas y sub-temas tratados por los sujetos de los grupos, sin excluir la incorporación de otros temas no previstos inicialmente.

La posibilidad de establecerse en un tiempo de aproximadamente de dos años lectivos en el establecimiento, permitió adentrarse en la cultura y en los espacios de la construcción de la gestión y de la práctica curricular en un

contexto de gestión intervenida por las políticas educacionales vigentes en el sistema escolar chileno<sup>12</sup>.

Los temas de los cuales discutieron fueron fundamentalmente dos: gestión escolar y práctica curricular. Como ya se ha señalado, a partir de las primeras lecturas de las desgrabaciones se elaboró una “*pauta de análisis temática*” que permitió hacer el agrupamiento posterior por temas y subtemas de las unidades seleccionadas de los cinco corpus. En virtud, de lo cual se construye la narración de cada grupo por separado.

**a) Construcción de los corpus**

La transcripción con los textos auténticamente emitidos por los participantes fue traspasada a una plantilla de manera textual, que recogió todos los registros de aproximadamente nueve (9) horas de grabación en total.

CORPUS		
COD.	TEXTO	OBS.
	----- ----- ----- -----	

(Fig. a)

**b) Elaboración de la pauta de análisis temático<sup>13</sup>**

La pauta análisis temático fue diseñada en correspondencia con las dos ideas propuestas para la conversación y discusión de los grupos de discusión, que a saber fueron: *gestión escolar* y *práctica curricular (pedagógica)*. Estos temas fueron generadores de otros temas vinculantes que constituyeron el primer corpus discursivo. Ello fue posible, a partir de las sucesivas lecturas y reflexiones iniciales de las desgrabaciones, que permitieron finalmente identificar seis temas claves con dos subtemas cada uno (Fig. b), con enunciaciones específicas para cada categoría.

<sup>12</sup> El trabajo de campo se realizó en los años 2002 y 2003 en dos liceos, sólo que en esta investigación en una primera fase se muestra el trabajo centrado en un establecimiento educacional como estudio de caso.

<sup>13</sup> Tomado de la propuesta de análisis textuales del Dr. Manuel Antonio Baeza de la UDEC, quien crea el concepto de “*malla temática*” como “*instrumento para efectuar la “captura” de los significados de los contenidos del discurso –y la idea que subyace en el uso del término “captura”*”.

**PAUTA DE ANÁLISIS TEMÁTICO**

<b>RÚBRICAS</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>DIMENSIONES</b>
<b>1. CONCEPTO DE GESTION ESCOLAR</b>	Es la definición colectiva de lo que entienden por gestión escolar los sujetos, poniendo en evidencias sus miradas o creencias personales y sus interpretaciones del discurso oficial, con sus convergencias y divergencias visibles u ocultas.	<b>1.1. Percepción de la gestión:</b> Es la conceptualización, que hace visible lo descriptivo y lo enunciativo de la gestión escolar.
		<b>1.2. Evaluación de la gestión:</b> Es el discurso evaluativo de la calidad de la gestión escolar, en términos de sus logros y fracasos y de la calidad del clima de trabajo.
<b>2. ESPACIOS DE GESTION</b>	Son lugares físicos o actividades señaladas como las instancias y escenarios en que se toman decisiones organizativas y curriculares, en situaciones formales e informales de gestión.	<b>2.1. Escenarios:</b> Es la identificación, que se hace en el discurso, de los lugares sociales que sirven de escenografía de interacción en torno a la gestión individual y colectiva y que se hacen visibles cuando se refieren a lugares de encuentro o reuniones oficiales o extraoficiales.
		<b>2.2. Programas y proyectos:</b> Son acciones instaladas e identificadas, en el contexto del establecimiento, como orientaciones que sirven de espacio de gestión y articulación interna y externa.
<b>3. TIEMPO DE LA GESTION</b>	Son las percepciones individuales y colectivas que se tiene acerca del tiempo y sus usos.	<b>3.1. Pasado y presente:</b> Es la concepción de gestión a través del tiempo y los cambios experimentados en la institución
		<b>3.2. Tiempo: pedagógico y administrativo:</b> Es la percepción del tiempo institucionalizado y su relación con las demandas internas y externas. Es hacer visible la tensión entre estos dos tiempos.

.../...



Continuación del cuadro anterior.

RÚBRICAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES
<b>4. ACTORES DE LA GESTION</b>	Son identificados como los agentes y organizaciones educativas relevantes con corresponsabilidad, cooperación y autoridad en el logro de objetivos institucionales.	<b>4.1. Actores del liceo:</b> Son identificados como los agentes educativos y organizaciones internas que desarrollan funciones y realizan acciones específicas en la gestión y organización escolar.
		<b>4.2. Actores externos:</b> Son identificados como organizaciones externas a la institución de la que depende con diversos grados de autonomía y que participan de manera directa o indirecta en la gestión escolar. El entorno es identificado como el componente externo que afecta (positiva y negativamente) a la gestión interna.
<b>5. PRÁCTICA CURRICULAR</b>	Es la acción declarada en el discurso acerca de la concreción del currículum, que se hace visible a partir de un conjunto de acciones intencionadas y emergentes	<b>5.1. Gestión pedagógica:</b> Es la identificación de acciones que contempla la toma de decisiones curriculares, la ejecución de las acciones pedagógicas, la consideración de las actitudes y conductas emergentes, lideradas por el docente.
		<b>5.2. Tensiones de la práctica curricular:</b> Son las manifestaciones de malestar, que emergen de la práctica pedagógica y que son verbalizadas y no verbalizadas; estas últimas, son señales para ocultar el conflicto y distraer la atención en otros focos.
<b>6. RECURSOS Y MEDIOS</b>	Son identificados como los elementos e insumos con que se desarrolla la gestión en el establecimiento.	<b>6.1. Recursos Internos:</b> Son identificados como la disponibilidad existente o no de recursos, así como la generación de ellos para desarrollar distintas actividades con los alumnos y profesores en el establecimiento.
		<b>6.2. Recursos externos:</b> Son percibidos como los apoyos que reciben del Ministerio, Municipalidad o Corporación más los aportes de otras instituciones públicas o privadas que están en el entorno.

(Fig. b.) Fuente: Castro R.

Este ejercicio de exploración inicial de los discursos hizo posible, posteriormente, introducirse en los *corpus* con un marco conceptual definido y acotado.

### c) Aplicación de la pauta de análisis temático

La aplicación de la pauta involucró subsumirse en los corpus de los liceos N°1 y N° 2 para capturar las unidades de discursivas que se correspondían con los temas y subtemas previamente definidos en la interfase anterior. La vinculación conceptual se representó con marcadores de colores distintos en el corpus (Fig. c), lo que permitió visualizar las categorías conceptuales en el fluir auténtico de la conversación y en las diversas expresiones.

RÚBRICAS	DIMENSIONES
1. Concepto de gestión	1.1. _____ 1.2. _____
2. Espacios de gestion	2.1. _____ 2.2. _____
3. Tiempo de la gestion	3.1. _____ 3.2. _____
4. Actores de la gestion	4.1. _____ 4.2. _____
5. Practica curricular	5.1. _____ 5.2. _____
6. Medios y recursos	6.1. _____ 6.2. _____

(Fig. c.)

### d) Agrupamiento de las unidades discursivas

El agrupamiento de las unidades, conllevó la generación de una nueva plantilla por cada establecimiento en relación con el corpus de los respectivos grupos. (Fig. d.1 y Fig., d.2). Las unidades discursivas seleccionadas fueron asociadas a cada categoría y subcategoría en virtud de su vínculo semántico, constituyéndose en un conjunto de expresiones que reconceptualizaban, desde las distintas voces, la significación de cada categoría.

En el liceo N° 1 los categorías y subcategoría fueron confrontados en relación con los tres grupos de discusión que se constituyeron (Fig. d.1).

**Liceo 1**

1. CATEGORIA		
1.1. SUBCATEGORIA		
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
“.....”	“.....”	“.....”
“.....”	“.....”	“.....”

(Fig. d.1)

En tanto, en el liceo N° 2 los categoría y subcategoría fueron confrontados en relación con los dos grupos de discusión que se constituyeron para este efecto (Fig. d.2).

1. CATEGORIA	
1.1. SUBCATEGORIA	
GRUPO 1	GRUPO 2
“.....”	“.....”
“.....”	“.....”

(Fig. d. 2)

**e) Caracterización de cada grupo de discusión**

La caracterización se construye a partir de la reconstrucción narrativa del discurso, luego de la fragmentación y posterior reagrupamiento de las unidades discursivas vinculadas a las categorías y subcategorías presentes en cada grupo de discusión (fig. e.). Se describen, analizan y aproximan algunas interpretaciones que permiten en esta instancia construir los perfiles de cada grupo en relación con la cadena de interacciones generadas en el marco conversacional.

De acuerdo con el análisis de que

*“una entrevista de grupo se asemeja, en cierto modo, a la construcción de un drama teatral en el que cada personaje conserva y expresa su propia personalidad, y, al mismo tiempo, construye a la creación de la convivencia social del tema del drama...” Ruiz, J. I. (2003:174) el proceso de caracterización de los grupos de discusión busca mostrar los correlatos que configuran el discurso reconstruido, a partir de los discursos. Por cuanto, se asume que el discurso es a la vez “una actualización parcial de procesos en gran parte inconscientes y la estructuración y transformaciones debidas al paso por el “desfiladero” del lenguaje y del “otro” M.C. d’UNRUG (1977).*

En Análisis de contenido de Lawrence Bardin y las acciones declaradas y representadas por los sujetos se considera a éstos como productores del discurso en tanto están situados en un espacio social determinado. En el contexto de la investigación, el lugar de habla es el liceo y las relaciones que allí establecen docentes y directivos puestos en situación de conversación.

En consecuencia, son los actos de habla recuperados a través de las desgrabaciones los que nos permiten revisar no sólo los discursos, sino también las acciones. De acuerdo con Habermas, citado por Salvat (2004): “al ejecutar un acto de habla se dice también lo que se hace”.

GRUPO N° 1	
CATEGORÍA 1	1.1. subcategoría 1.2. subcategoría
CATEGORÍA 2	2.1. subcategoría 2.2. subcategoría
CATEGORÍA 3	3.1. subcategoría 3.2. subcategoría
CATEGORÍA 4	4.1. subcategoría 4.2. subcategoría
CATEGORÍA 5	5.1. subcategoría 5.2. subcategoría
CATEGORÍA 6	6.1. subcategoría 6.2. subcategoría

(Fig. e. 4)

#### **f) Organización de las representaciones de los subtemas en cada grupo de discusión**

El abordaje de cada subcategoría fue presidido de un cuadro (Fig. f) que consigna las ideas principales y secundarias, que se infirieron a partir de las lecturas de las unidades discursivas agrupadas en temas y subtemas. Se establece, también, los contextos de enunciación que dan cuenta de quién habla y desde qué lugar de habla (rol) lo hace. Asimismo, se revelan las ideas recurrentes que dan cuenta de la recursividad de las ideas en relación con la posibilidad que queden en el registro colectivo.

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas recurrentes
1.	1.1. 1.2.	-	-

(Fig. f)


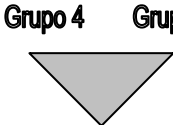
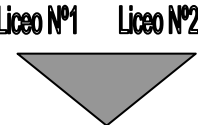
Estos cuadros permitieron estructurar el relato, considerando la totalidad de las ideas expresadas, refrendadas por las citas textuales seleccionadas como unidades discursivas.

**g) Síntesis descriptiva de cada grupo**

Luego del extenso relato que se generó a partir de las lecturas encadenadas de las unidades discursivas que se encontraban reagrupadas, se vuelve sobre el texto para configurar una nueva síntesis, sólo que ahora es sobre la base de un relato reconceptualizado, bajo la dinámica de la permanente contextualización de los discursos de los actores. Sus discursos e interpelaciones son lo central en cada subtema; recuperando, así, sus legítimas voces, a pesar del esfuerzo de síntesis.

**III. Fase Final: Construcción de resultados**

La final o de cierre consiste en el establecimiento del proceso de validación del análisis de contenido y de la producción de resultados, por cuanto, se inicia con la triangulación y contrastación del análisis grupal. Para ello se contrastó la información de los grupos de discusión por liceo (triangulación 1 y contrastación 2) y; luego, se trianguló la información de ambos liceos (contrastación 3), constituyendo una globalidad emergida de las convergencias y diferencias en relación con las seis categorías y doce subcategorías.

Triangulación N° 1 (Liceo N°1)	Contrastación N° 2 (Liceo N° 2)	Contrastación N° 3
		

En síntesis, el proceso de validación tuvo como propósito mostrar los correlatos que configuran el discurso construido en el grupo de discusión.

Luego, esta fase concluye con la presentación de los resultados, el análisis intercategorial, la discusión de los resultados obtenidos y, finalmente, con la presentación de las conclusiones.

## **7. Técnicas de investigación**

Para lograr la comprensión en profundidad del fenómeno en estudio, se utilizaron dos técnicas cualitativas de recogida de información: *observación participante* y *grupo de discusión*. La observación participante ha sido seleccionada con el propósito de recoger datos vinculados a la gestión escolar de modo sistemático y directamente del contexto y de las situaciones específicas que vive el cuerpo de docentes y directivos del liceo seleccionado. Los investigadores participaron en diferentes escenarios naturales de gestión, como los grupos profesionales de trabajo y reuniones del equipo de gestión, así como en actividades de convivencia. Acceder a dichas actividades del grupo humano estudiado como investigadores participantes, propició la inmersión en sus certezas, incertidumbres, ideas y sentimientos con que resignifican en el día a día las políticas educacionales y su cultura institucional. Todo ello ha permitido contextualizar con mayor precisión las prácticas de gestión y pedagógicas.

### **7.1. Observación participante**

Ésta es la técnica clásica primaria y más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información y que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

En este estudio la observación participante, constituyó la primera etapa de la investigación, ya que consistió en observar y describir acerca del campo investigativo. Por tanto, implicó un trabajo en terreno que permitió realizar una descripción sistemática de los espacios escolares, ideas y comportamientos de los sujetos. Particularmente, se observaron las reuniones de trabajo de los Equipos de Gestión (E. G.) y Grupos Profesionales de trabajo (GPT), ello fue más sistemático en uno de los establecimientos estudiados. También, se observó una reunión de Padres y Apoderados, ello fue posible en un solo liceo. A su vez, hubo recorridos guiados por los directivos para mostrar el establecimiento en relación con las salas de clases, los patios, baños, entre otros.

La observación participante, en esta investigación, sirvió para generar los protocolos que conformaban o negaban la información y contexto de los posteriores discursos de los actores en los grupos de discusión. Es decir, fue empleada como una técnica de inicio del estudio de campo, aportando información de manera colateral a la información central recogida en los grupos de discusión.

## 7.2. Grupo de discusión

Es un artificio metodológico que reúne diversas modalidades de grupos, en una articulación específica. En esta investigación el grupo tiene que ver con profesionales que desarrollan actividades similares en el contexto escolar, independiente de sus roles, se reunieron para desarrollar una tarea solicitada por los investigadores. Es, en consecuencia, un grupo teóricamente artificial (en su forma y su propósito), puesto que es una conversación grupal, pero lo es de un grupo que empieza y termina con la conversación, sostenida, además, como un trabajo colectivo para un agente exterior. Se sustenta bajo la ideología de la discusión como modo de producción de la verdad, “*de la discusión nace la luz*”. Con esta técnica se desarrolla una conversación en la que para el investigador los interlocutores desaparecen detrás de las interlocuciones, al contrario de lo que sucede en los grupos naturales, que están influidos por los imaginarios propios de su cultura y, en los que las distintas locuciones tienen siempre nombres y apellidos.

Lo que se propició fue que, a pesar que entre los participantes del grupo había docentes y directivos, se diera un espacio comunicativo que generará el juego de lenguaje de la “*conversación entre iguales*”. Si bien, se logró la conversación, las relaciones entre los interlocutores no fueron del todo simétricas, aún, cuando en el transcurso de la conversación la simetría fue ganando algún terreno. El proceso de conversación avanzó entre resistencia, inhibiciones y acuerdos, que se fueron forjando en el acoplamiento de la palabra (las hablas individuales) al discurso social acerca de la gestión escolar, lo que dio lugar al ordenamiento del discurso social diseminado.

El grupo de discusión, en efecto, realizó una tarea y su dinámica, en ese sentido, simuló la de un grupo de trabajo. El grupo de discusión trabajó en el sentido de orientarse a producir algo, ya que existía por y para ese objetivo, pues el propósito era llegar a construir el concepto de gestión escolar y de prácticas curriculares (o pedagógicas).

El grupo de discusión mostró la tensión entre dos polos: el trabajo (razón de su existencia, y que la figura del prescriptor objetiva) y la delectación del habla (que supone el consumo placentero de la relación grupal). Aspecto, este último, que se corroboró cuando se excedió en el tiempo de realización de la conversación, especialmente, en dos de los cinco grupo. Ello no fue percibido por los participantes, ya que estaban inspirados en su rol de hablantes al fragor de la conversación.

El grupo de discusión instaura un espacio de “*opinión grupal*”. Se instituye como la autoridad que verifica las opiniones pertinentes, adecuadas,

verdaderas o válidas. En él los participantes hacen uso del derecho al habla – emitir opiniones- que queda regulada por el intercambio grupal. En la conversación realizada, se instala ese modo de actuación claramente, sobretodo cuando el grupo no estaba prevenido acerca de los temas a tratar específicamente.

En relación con la ideología conversacional en la que el grupo de discusión se inspira y que sirve para sostenerlo, se podría decir que, en un segundo nivel, puede ser comparable con los “*foros*”, “*mesas redondas*”, “*debates*”, entre otros o con el propio hemiciclo. Todos ellos se sostienen sobre la ideología conversacional, que corresponde al modo radicular o parlamentario, que Deleuze y Guattari (1972:13) señalan como propio de la comunicación democrática: hablas que se cruzan para tejer un consenso. En la teoría filosófica de estos autores, un *rizoma* es un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica —con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, de acuerdo al conocido modelo del árbol de Porfirio—, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro.

En el foro (público, por definición), como en el grupo de discusión, el habla queda explícitamente contextualizada por la ideología vigente. En tanto, los hablantes en el foro lo en calidad de representantes, mientras que en el grupo de discusión los son en calidad de particulares agrupados. Asimismo, en el grupo de discusión, se trata de interconectar puntos de vista, sin que por ello deje en él de haber una batalla imaginaria por la posesión de sentido.

El grupo de discusión privilegia la conversación, la conversación que es siempre una totalidad. Si la dividimos en interlocuciones e interlocutores, la fragmentamos, rompemos esa totalidad, sin que por ello rescatemos sus partes constituyentes, pues éstas se configuran en relación al todo (no lo preexisten) que, como se sabe, es siempre distinto a la suma de sus partes. Cada interlocutor no es considerado en el grupo de discusión como una entidad, sino como parte de un proceso: “al conversar cambia, como cambia el sistema en que conversa” (J. Ibáñez, 1988).

El grupo de discusión como una técnica de investigación social, fue pertinente a los propósitos de la investigación y permitió la producción de discursos colectivos, donde a su vez se observó la regulación del habla investigada. Pues, esta fue siempre “*provocada*” -para y por el investigador- en el seno de la discusión de grupo, ya que por el contrario, el grupo de discusión se diferencia de otras técnicas cualitativas, fundamentalmente, por cuanto constituye un dispositivo que permite la re-construcción del sentido social en el seno de una situación -grupal-discursiva. En esta investigación



se mantuvo siempre el sentido grupal y colectivo, que en la emergencia generó el despliegue de hablas múltiples en una situación de comunicación.

En consecuencia, el grupo de discusión, es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes (ese espacio de topológico de convergencia) que recorren la subjetividad que es, así, intersubjetividad. En el grupo de discusión, la dinámica fue articulada en torno al grupo de directivos y docentes en situación discursiva (o de conversación) y el investigador que no participó de ese proceso de habla, pero sí lo determinó.

## **Síntesis del capítulo**

Este capítulo es el marco metodológico de la investigación, por tanto, se privilegió el desarrollo de tópicos que dieran fundamento epistemológico al proceso investigativo, así como una relación de los procesos empíricos que conllevó realizar el estudio de campo.

Establecer las representaciones sociales de los actores educacionales en el espacio escolar, requirió de un esfuerzo permanente por ser fiel a “*lo dicho*” y a lo “*observado*” en la realidad. Por tanto, es destacable narrar el recorrido investigativo que significó este estudio y que se fue desplegando amén emergía la realidad a través de lo que los sujetos declaraban. Se expresa, en consecuencia, en este capítulo la trama investigativa que permitió contar con los registros textuales en formas de *corpus*, para agruparlos y reagruparlos de acuerdo a las categorías que fueron emergiendo. Lo que apreciará, especialmente, en los siguientes capítulos.



## **CAPITULO III**

# **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**



## **Introducción**

Este capítulo muestra los resultados del análisis de las conversaciones que mantuvieron los sujetos entrevistados (docentes y directivos) en sus respectivos grupos de discusión, en relación con conceptos vinculados a la gestión escolar como son: los espacios, el tiempo, los actores, las prácticas curriculares y los recursos y medios. En el contexto de la entrevista grupal, en el fluir de la conversación, del diálogo y de la discusión, fueron proporcionadas definiciones y conceptualizaciones propias, influidas por las experiencias mediatas e inmediatas de los sujetos y, por las circunstancias acerca de cada uno de estos tópicos y sus respectivos subtemas.

Los resultados son presentados en relación con cada uno de los dos liceos estudiados y, a la vez, por cada uno de los cinco grupos de discusión.

La presentación se organiza en torno al agrupamiento de las unidades seleccionadas de los registros, como se ha señalado, en que se muestran las siguientes descripciones, análisis e interpretaciones que hacen los sujetos en la conversación al interior del grupo de discusión, de manera que las titulaciones y subtitulaciones siguientes corresponden a la etiquetación que se llevó a cabo en el momento de aplicación de la malla temática.

### **LICEO 1**

#### **GRUPO DE DISCUSIÓN N °1**

##### **1. Concepto de Gestión Escolar**

La conceptualización de la gestión escolar en el liceo N° 1 y en el grupo de discusión de docentes y directivos N° 1, asumen la conversación en torno a los dos subtemas, que derivan del concepto principal: la percepción y la evaluación de la gestión.

###### **1.1. La percepción de la gestión**

En relación con el grupo N °1, las ideas de percepción de la gestión escolar se organizan en el siguiente cuadro:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas recurrentes
1. En el liceo todos se consideran actores de la gestión (directivos y docentes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En distinta dimensión</li> <li>- Con distintas Responsabilidades</li> <li>- Cada sujeto gestiona en su ámbito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivo</li> <li>- Docentes</li> </ul>	
2. La primera gestión se realiza en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es lo más básico</li> <li>- Es la acción directa con las alumnas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la primera gestión</li> </ul>
3. La gestión es la coordinación conjunta de acciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donde se distribuyen tareas equitativamente</li> <li>- Es un encuentro entre pares</li> <li>- Donde formulan metas en conjunto.</li> <li>- Acuerdan estrategias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miembro del Dpto. de asignatura</li> <li>- Docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la primera gestión</li> </ul>

De acuerdo con el cuadro precedente, este grupo conceptualiza la gestión escolar en el liceo, como la acción común que define a todos como actores de la gestión (directivos y docentes) en distinta dimensión y con distintas responsabilidades. En este sentido se manifiesta la idea de que cada uno gestiona en su ámbito de acción y, agregan que la primera gestión es la que se realiza en el aula, porque estiman que es lo básico que ellos realizan como profesores, la acción directa con los estudiantes. También, se autoperceben como gestores cuando coordinan acciones en conjunto en el trabajo del departamento de asignatura. La gestión que se genera allí es más horizontal, puesto que se distribuyen equitativamente las tareas, pues este encuentro entre pares, también, permite programar las acciones, elaborar unidades, definir estrategias, discutir ideas.

Entre las ideas que más se repiten están que la gestión en el aula es la primera gestión, pero también están aquellas declaradas en forma inconclusa. Ejemplo de ello, es: *“la gestión es acción y reflexión”*, *“es hacer hacia un objetivo”*, *“gestión es un gesto más que una palabra”*, *“es actuar hoy”*, *“es compromiso”*, *“es participación”*, *“es una cosa de todos”*; entre otras, dichas a manera de eslogan. Se suma a ello, una sentencia que dice que gestión *“es todo lo que tenemos que hacer nosotros”* y, ese todo, implica preparar las unidades, los módulos.

De acuerdo a la percepción de gestión escolar desarrollada, lo que predomina en el discurso es que la gestión es una acción que incluye a todos, lo que la hace ser percibida en diversos espacios y acciones del liceo.

<b>Tópicos</b>	<b>La gestión como una acción común en el Liceo...</b>
1. Participación	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Todos son gestores</li><li>▪ Todos actúan en la gestión</li><li>▪ Involucramiento de la gestión</li></ul>
2. Multidimensionalidad	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Gestión pedagógica</li><li>▪ Gestión en el Dpto. de Asignatura</li><li>▪ Gestión en la Especialidad</li><li>▪ Gestión institucional</li></ul>
3. Responsabilidades múltiples	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Docentes de aula</li><li>▪ Profesores Jefes</li><li>▪ Miembros de departamento</li><li>▪ Directivos</li></ul>
4. Estilos de gestión	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Coordinación de las acciones de tipo horizontal</li><li>▪ Encuentro entre pares</li></ul>

La idea de participación que los hablantes van dejando en la conversación, es que todos se consideran actores, se puede demostrar con la primera afirmación que se hace en la conversación:

*“... somos todos actores de la Gestión en distintas dimensiones y dentro de nuestro colegio, yo creo que cada cual tiene distintas responsabilidades” (G1, Voz 1:1-2).*

Esta idea es asumida y corroborada por la gran mayoría de los participantes del grupo, sólo que como lo indica ésta es a la vez diferenciadora, pues establecen la existencia de distintas dimensiones y responsabilidades. La inclusión, de la idea inicial, los lleva identificarse como gestores en distintos ámbitos de su gestión en el Liceo, produciéndose en ellos un auto-convencimiento.

Producto de la aceptación colectiva de que todos son gestores, emerge la multidimensionalidad de gestión a la par de la clasificación acerca de los tipos de gestión que se realizan en el Liceo. La gestión pedagógica, que es considerada como la más genuina e incluso como la principal y, que es la realizada por la mayoría de los sujetos que participan de la conversación, es decir, los docentes. La gestión que se realiza entre los mismos docente, es aquella que permite la coordinación de acciones de manera conjunta para dar respuestas a determinadas demandas que se les plantean en el Liceo. La gestión específica, es la que se expresa en el trabajo en torno a situaciones vinculadas con la especialidad, con las prácticas de los estudiantes, entre otras. Y como corolario de todas ellas, la gestión corporativa que en algunos casos viene a ser la suma de todas ellas y; en otros, como su referente articulador.

Se identifica una multidimensionalidad de la gestión, en la cual las responsabilidades se dan en forma paralela y se sitúan en relación al o los roles que desempeñan los diversos actores. Son responsabilidades que van desde ser docente de aula, pasando por ser profesor jefe, miembro del departamento de asignatura, integrante del Equipo de Gestión (ocasionalmente), a ser directivo e incluso en algunos casos a ser parte o dirigente del sindicato. Se dan casos en que cada sujeto tiene a su haber más de dos responsabilidades en la gestión multidimensionada como se ha definido en este grupo.

A partir de la clasificación entre los tipos de gestión y las diversas responsabilidades, se distinguen, ahora, estilos de gestión. Por ejemplo, la idea de un estilo de tipo horizontal en la relación de la gestión, que se evidencia cuando se coordinan acciones entre pares y que al ser destacado por los actores se puede colegir que existen otros estilos que se oponen a éste, pero que están expresados en lo no dicho en el discurso y que corresponden probablemente a lo no verbalizado y/o silenciado.

### **Vinculación de los “eslogan”.**

Se ha etiquetado como “eslogan” aquellas definiciones formuladas por los hablantes en el contexto de la conversación grupal y que se dio en una especie de “lluvia de ideas”. En esta situación discursiva los sujetos tendieron a dar definiciones globales sobre su percepción acerca de la gestión, en las cuales confluye lo connotativo y lo denotativo del concepto. En virtud de lo cual, se elaboró el siguiente cuadro, que surge a partir de la existencia de un concepto, complementándolo con lo que no se dice, con lo que se opone y con lo que se insinúa.

GESTIÓN	
ES GESTIÓN :	NO ES GESTIÓN (se opone a gestión):
▪ Acción- reflexión	<i>Pasividad Mecanización</i>
▪ Hacer hacia un objetivo	<i>La improvisación</i>
▪ Más un gesto que una palabra	<i>Aquello que no es representado, ni significado</i>
▪ Actuar hoy	<i>Si se actúa a destiempo</i>
▪ Cuando hay un compromiso	<i>Cuando se actúa de forma descomprometida</i>
▪ Participación, porque es de todos	<i>Si involucra sólo a algunos</i>
▪ El quehacer	<i>Aquello ajeno al quehacer.</i>

La idea gestión que van construyendo los sujetos en la conversación, al parecer, está marcada por lo que no es. Es decir, vinculan las acciones



positivas con el concepto de gestión y las oponen a las acciones o aspectos que niegan la gestión. La gestión, en consecuencia, es asociada por los sujetos como lo bueno que ellos tienen, de manera que cuando declaran que participan de la gestión se vinculan a un referente positivo que les va a permitir entre otras cosas, legitimar su quehacer y evidenciar, al mismo tiempo, lo opuesto.

La idea “*paraguas*” del concepto de gestión que se ha ido asumiendo, (de que todos se consideran actores de la gestión), no evita que se expresen otras identidades de la gestión. Como ya se señalaba, la gestión pedagógica es presentada por los sujetos como la primera y principal, lo que se deja a la gestión que realizan los directivos en un segundo plano. Es más, nadie asume la defensa de esta gestión, simplemente es obviada. Al parecer, se acepta la relevancia de ésta en omisión a las otras expresiones de la gestión. Ello se explica, también, porque todos los que están involucrados en la conversación son docentes, independiente del rol que se encuentren desempeñando en el momento.

Lo anterior se refiere, también, a la influencia que las políticas educacionales ejercen en el discurso de los actores, pues éstas le dan mayor centralidad al aula a nivel teórico en esta nueva etapa de la Reforma, al parecer, se ha entendido que es allí donde efectivamente se hace posible o no la Reforma. En este mismo sentido, se asume la idea del discurso oficial de contar con todos los docentes para llevar a cabo los desafíos institucionales, particularmente en lo que dice relación con los resultados. Por último, en los discursos expresados en la conversación se dice que hay una gestión, la del docente, que es vital para sostener la gestión de la institución.

La significación que los sujetos le atribuyen a la gestión está íntimamente relacionada con su experiencia y su identidad profesional, es decir, se podría decir que prevalece la mirada del docente como profesional en la gestión y no la del funcionario que se subordina a ella:

*“Como profesora de aula, con la reforma educacional que nosotros tenemos en marcha, mi primera gestión es en la sala, en mi clase directa con las alumnas” (G1, Voz 3:39-40)*

En consecuencia, los actores de la gestión construyen una concepción de gestión clasificada. No todos participan de las mismas responsabilidades, pero no quiere decir que asuman “*a priori*” que la gestión más relevante sea la de los directivos, puesto que aplican el principio de ordenamiento: “*la primera gestión*” a la que adscriben la mayoría de los sujetos (docentes) participantes en la situación discursiva y que realizan en el aula o en el departamento de asignatura.

## 1.2. La evaluación de la gestión

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas recurrentes
1. Debilidades en la articulación de las acciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de acuerdo común</li> <li>- Falta de tiempo</li> <li>- Carencia de proyectos interdisciplinarios</li> <li>- Falta disposición para informarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivos</li> </ul>	
2. Logros de la gestión en el marco del LPT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección del liceo.</li> <li>- Elevación de la autoestima de las alumnas</li> <li>- Compromiso con los resultados</li> <li>- Sistematización y organización de las acciones que ya se hacían</li> <li>- Reconocimiento de limitaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivos</li> </ul>	
3. Fracazos de la gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajos resultados en el SIMCE.</li> <li>- Falta de tiempo para hacer una buena gestión</li> <li>- Déficit en las capacidades intelectuales de las alumnas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivos</li> </ul>	- Compromiso
4. Positiva vinculación práctica pedagógica con la gestión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertad de acción</li> <li>- Posibilidades de analizar y decidir acciones.</li> <li>- Conciencia acerca de las responsabilidades</li> <li>- Se crean espacios para la acción</li> <li>- Dar oportunidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivos</li> </ul>	- Libertad de acción
5. Reconocimiento de la gestión personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buena motivadora</li> <li>- Disposición personal para la acción.</li> <li>- Uso de estrategias acertadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesora de aula</li> <li>- Directivos</li> </ul>	

En el grupo N° 1, los actores de la gestión señalan que la gestión debiera proporcionarles un piso común de acuerdos, pues ello es una carencia que les impide desarrollar acciones comunes inter-áreas. Otra carencia, que identifican es la falta de tiempo para realizar una mejor gestión, asimismo, les asiste la convicción, a algunas de las participantes, de lo necesario que es desarrollar proyectos que favorezcan la interdisciplinariedad. De este modo lo dice una docente:

*“(...) uno está dentro de su área, no ve o no busca más allá, falta un acuerdo común ósea no ha habido acuerdo para formar áreas comunes en todo.... Siempre se dice que hay interdisciplinariedad, pero a veces en la práctica, la verdad de las cosas es que no es así.” (G1, voz 6:18-19).*

Esta postura no es compartida por las personas que lideran la gestión en el Liceo, principalmente, las que permanentemente hacen ver durante la conversación que existen acciones que apuntan a favorecer un trabajo colaborativo, sólo que no todos se informan adecuadamente (este aspecto se desarrolla más en el subtema programas y proyectos como espacios para la gestión).

Los participantes, señalan como logros de la gestión la incorporación al Programa Liceo Para Todos<sup>14</sup> que ha permitido la elevación de la autoestima de los estudiantes, a partir, según ellos, del reconocimiento de sus propias capacidades para monitorear a sus compañeras. *“Les dan más cosas que hacer”*, dice una profesora. Asimismo, se valora el contacto con las niñas, el seguimiento más personal con las que tienen problemas. Manifiestan alegría por lo que se ha ido logrando a través de este programa; al cual, también, le atribuyen la posibilidad de ir proyectando al Liceo y de compararse con otros que no tienen este programa.

Consideran, también, que aún cuando este programa tiene muchos aspectos positivos, las acciones que se promueven en él no son del todo nuevas, porque estiman que muchas de esas ya se hacían en el Liceo:

*“Yo lo veo desde esa parte cómo ir a ver alumnas a su casa porque no vienen a clases, son cosas que se han hecho pero ahora es más sistematizado. Por supuesto que hay cosas nuevas, pero hay varias cosas que nosotros también hemos hecho.” (G1, voz 4: 175-176).*

---

<sup>14</sup> El año 2000 se crea el programa Liceo Para Todos, con el propósito de reducir la deserción escolar en los liceos más vulnerables del país a través de la creación de mejores oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos y de la atención especial a los estudiantes que presentan mayor riesgo de abandono de sus estudios en la enseñanza media. En: Cox, Cristian (editor) (2003:344)

También, señalan como virtud de este programa, el que se les dé la posibilidad de reflexionar, organizar, ordenar, esquematizar las acciones.

En general, los participantes identifican los aspectos positivos que han sido introducidos por este programa LPT; pero al mismo tiempo, hay quienes manifiestan que cuando se dan situaciones que ellos no pueden manejar, se debe reconocer que no son capaces. Bajo este argumento, surge otro que dice es que todos debieran estar informados de lo que implica el programa, sin embargo al parecer no todos tienen la preocupación de hacerlo, a pesar de que:

*“lo ideal es que todo el mundo estuviera en conocimiento y trabajara los objetivos y es por eso que están estos afiches por todos lados, para que haya una buena información” (G1, Voz 1:213-214).*

En la perspectiva de evaluar la gestión, el grupo N°1, considera que han fallado con los resultados que han obtenido, como Liceo, en la prueba SIMCE<sup>15</sup>. Pero al mismo tiempo, se manifiesta cierto involucramiento cuando se señala por parte de un participante:

*“En Castellano subimos como tres puntos y bajamos diez en Matemáticas” (G1, Voz 2:255).*

Esta declaración, se refiere a nueva a la forma que asumen los fracasos, por parte de algunos miembros de la institución, como es ser capaz de refrendar aquella información que si bien es pública, puesto que los resultados del SIMCE son difundidos profusamente por los medios de comunicación por parte del Ministerio, podrían perfectamente obviarse. Pero, también se debe considerar que en el marco de las políticas de gestión que promueve el Ministerio está el establecer compromisos con los resultados que se expresan explícitamente: *“Este año habíamos adquirido el compromiso de subir dos puntos” (G1, Voz 3:255).*

No obstante, la actitud expresada anteriormente por los participantes se estima que el problema está radicado en los estudiantes, puesto que éstos serían “buenos” para reproducir contenidos, pero no avanzarían en sus procesos de comprensión. En este marco, los participantes, hacen críticas a sus estudiantes, cuando dicen:

---

<sup>15</sup> Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación, desde 1988 evaluó a más del 90% de los alumnos de cuarto a octavo básicos en Castellano y Matemáticas; y desde 1994 en 2º Año Medio. También expande su cobertura temática a Historia y Ciencias, desde inicios de los 90. En: Cristian (editor) (2004:29).

*“lo que queremos es que la alumna piense, medite, por lo tanto, que sean preguntas inteligentes, no memorísticas y Lenguaje se presta para eso, pero en eso hemos fallado en el SIMCE, la alumna es buena para lo textual, para vaciar, pero le falta comprensión lectora, el lenguaje es informal, muy pobre”.* (G1, Voz 4:263-265).

En efecto, los fracasos de la gestión se concentran en los bajos resultados obtenidos en el SIMCE, a pesar de los esfuerzos que declaran haber realizado docentes, particularmente. Estos asocian el fracaso al bajo desarrollo de capacidades intelectuales de sus alumnas. Así como consideran que otro aspecto que contribuye a no obtener mejores logros en la gestión, es la falta de tiempo para hacer una buena gestión. Respecto del análisis de los fracasos de la gestión surgen expresiones como la siguiente:

*“donde no somos capaces, no somos no más, no se puede contra lo que no se puede”* (G1, voz 4: 197).

En la imagen que invade las representaciones de los docentes se expresa la resignación frente a lo difícil que resulta para ellos revertir las condiciones académicas de sus estudiantes. Pues se hace visible la tensión entre la exigencia de elevar los resultados y la recurrencia en la obtención de magros logros en el liceo.

En tanto, la vinculación de la práctica pedagógica y la gestión es evaluada como positiva por los participantes, puesto que se declara que hay libertad:

*“yo encuentro que se vinculan bien porque aquí se da libre expresión a las personas, si yo quiero hacer mi clase de determinada manera, tengo libertad de acción, se dan los espacios”* (G1, voz 4:236-238).

En lo que se refiere a decisiones curriculares, también declaran esa libertad: *“nosotros libremente en reunión de departamento primero analizamos los decretos y vemos cuántas posibles notas podrían ser y eso es libre”* (G1, voz 4: 234-235). Si bien este sentimiento de libertad es manifestado por el mismo hablante, ello es asentado por los otros. A esta percepción se suma otra expresión que dice:

*“...nadie te presiona. Ponte tú, estamos en octubre y nadie ha puesto ningún aviso que diga “apúrate porque te faltan notas”. Se creó la conciencia que cada colega sabe que tiene que cumplir y nadie te presiona, por lo menos yo lo siento así”* (G1, voz 3:236-238).

En estas expresiones se expresa una imagen positiva del clima de trabajo, construida por los que hacen uso de la palabra y asumida por el resto de los interlocutores.

Entre las expresiones dejan de manifiesto una cadena de conductas que se van legitimando mutuamente: libertad de expresión con libertad de acción; libertad para decidir en relación con determinadas materias técnicas que les afectan. También, la libertad como concepto generador del ambiente no presionante, lo que les lleva a sostener que ello obedece al proceso de toma de conciencia acerca de las responsabilidades que le caben a cada uno. Es decir, declaran un ambiente de libertad que se manifiesta en las posibilidades de los sujetos de expresarse, para actuar y para decidir en virtud de un proceso aceptación y de una cultura del compromiso en el liceo.

En este marco de libertad y de confianzas declarados por algunos de los hablantes; asumido y asentado por los otros, también, se da lugar al reconocimiento de la gestión personal cuando se conversa acerca de la práctica, donde se destaca la capacidad para motivar y la disposición que poseen algunas personas para desarrollar determinadas acciones que les permiten superar dificultades y que, por cierto, surgen de la iniciativa propia. No obstante, ello se señala en oposición a otros (que son los menos) que no todos actúan de ese modo:

*“...tú eres una excelente motivadora y para que estamos con cosas (...) uno también influye, si tú llegas y dices “buenos tardes chiquillas, como están” y bostezas, no entusiasmas a nadie...” (G1, Voz 3: 291-292).*

Esta alabanza surge al calor de la discusión de cómo lograr motivar a los estudiantes, ya que hay profesoras que manifiestan que a ella le es muy difícil. En este sentido se les hacen recomendaciones para darse cuenta de que existe la posibilidad de que se esté logrando algún impacto en las alumnas, sólo que generalmente los resultados son a largo plazo.

Si bien en la conversación, el conflicto no es abordado abiertamente, pues más bien se tiende a acallar por el afán de aparecer de que se “hacen las cosas bien”; a pesar de ello, se percibe cierta tensión. En efecto, el reconocimiento a la gestión personal se ve relacionada con la actitud positiva que desarrollan ciertas personas para ejecutar su tarea en contraposición a quienes ven dificultades para realizar su tarea.

Los contextos de enunciación, aportan lecturas integradoras de estas conversaciones, pues, a partir de ellos se explica que la evaluación de la gestión aparece influida por las diversas intervenciones que realiza el Ministerio de Educación en el contexto de la Reforma Educacional y, particularmente, a partir del Programa Liceo Para Todos, así, como de los efectos que tienen en los resultados de la gestión los procesos de medición que se desarrollan a través del SIMCE. En este contexto, los directivos y docentes, hacen voz común para señalar los fracasos de la gestión en términos de no inculpar responsabilidades mutuas, sino de buscar causas

que están fuera de ellos y que por cierto asocian con las “debilidades” de los estudiantes, que provienen de hogares con baja educabilidad y de alta vulnerabilidad social. En tanto los logros de la gestión se vinculan con un trabajo que ellos venían realizando, pero que los programas que ha propiciado el Ministerio le han permitido sólo confirmar sus aciertos y fortalecerlos, y que ahora han podido darle organización y sistematización a sus acciones. También, sostienen en el diálogo que el Programa Liceo Para Todos es como una oportunidad de proyectar el Liceo, a pesar de que ellos reconocen que haber accedido al proyecto implicó reconocer públicamente el déficit que tenían y que otros liceos no estuvieron tan dispuestos a asumirlo como ellos.

En el transcurso de la conversación se establece un punto de controversia, que está relacionado con la aspiración o preocupación por realizar acciones interdisciplinarias; las ideas contrapuestas son que algunos de los participantes niegan el discurso de los que señalan que no existen proyectos interdisciplinarios y los excluyen, ilustrando con ejemplos de proyectos que se están ejecutando y que ellos le atribuyen características de interdisciplinariedad, por el hecho de que participan docentes de otros sectores de aprendizaje. Los que resisten a este planteamiento, señalan que en la práctica no es así.

En el esfuerzo por conceptualizar la gestión de su Liceo los sujetos emiten observaciones que conllevan la evaluación de la misma. En este sentido los sujetos construyen una evaluación que emana de tres miradas: los que sienten que los están haciendo bien y que lo que cabe es hacer algunos ajustes generales, pero que no comprometan la imagen del Liceo y; otra mirada, que ha sido cooptada y que es expresada tímidamente por los que estiman que hay problemas de fondo como la falta de coordinación para realizar ciertas acciones, pero que son acallados por los que sostienen lo contrario y no permite el desarrollo de esa idea, por lo tanto queda inconclusa. La tercera mirada, en la que sí coinciden en gran parte es atribuir los fracasos de la gestión al nivel de las estudiantes que tiene el Liceo, sin rechazarlas explícitamente.

En este intento de mirarse los sujetos construyen un “collage” compuesto por partes que ofrecen más luminosidad y por otras que son más sombrías; unos se debaten por hacer prevalecer su parte y los otros la suya. Es decir, la evaluación de la gestión que ofrecen los actores tiene la virtud de no ser una imagen homogénea ni plana, sino con ciertas mixturas y contradicciones. Pero al mismo tiempo, muestran argumentos confusos, dado que al atribuirles el fracaso de la gestión a los estudiantes confunden a los sujetos de la gestión, que son ellos mismos.

## 2. Espacios de la gestión

Este segundo tema, es abordado desde sus dos subtemas: escenarios y programas y proyectos como instancias de manifestación de los espacios para gestión en el liceo hoy.

### 2.1. Escenarios

Los sujetos identifican diversos escenarios para la gestión escolar, como los siguientes:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Escenarios físicos	<ul style="list-style-type: none"><li>- El liceo</li><li>- El aula.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lo institucional.</li><li>- Lo estructural</li></ul>
2. Escenarios instituidos	<ul style="list-style-type: none"><li>- El Equipo de Gestión</li><li>- La Especialidad</li><li>- El Departamento de asignatura.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Nuevas estructuras</li><li>- Lo administrativo</li><li>- Lo pedagógico</li></ul>
3. Escenarios diversos	<ul style="list-style-type: none"><li>- El Proyecto Educativo Institucional (PEI).</li><li>- El Centro de Padres.</li><li>- El Centro de Alumnas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Nuevas estructuras</li><li>- Lo institucional</li></ul>
4. Escenarios informales	<ul style="list-style-type: none"><li>- El pasillo</li><li>- La sala de profesores</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lugares usados por los docentes</li></ul>
5. Escenarios para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><li>- Variados</li><li>- Diversos</li><li>- Ampliados</li><li>- Posibles</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Nuevos paradigmas curriculares.</li></ul>

Entre los escenarios diferenciados por los sujetos, están los escenarios físicos: el liceo y el aula, que son mencionados de manera tangencial, focalizándose en los menos tangibles o invisibles como lo son los aquéllos instituidos por la práctica. En esta última categoría se identifica al Equipo de Gestión como un espacio central, ya que como señala una persona:

*“el equipo de gestión, (que es) donde se coordinan todas las acciones” (G1, Voz 1: 5).*



A este tipo escenarios, se suma el de la especialidad como un espacio propio de gestión que desarrollan los profesores de especialidad con las alumnas. El departamento de asignatura es otro escenario muy apreciado por los sujetos, puesto que le atribuyen a este espacio la posibilidad de desarrollar un trabajo colectivo con sus pares. Es, en este último, donde se planifica en conjunto y se distribuyen responsabilidades en relación a la marcha de la asignatura.

En la identificación de escenarios diversos, distinguen en un lugar destacado al PEI (Proyecto Educativo Institucional) como un referente de la gestión, lo que hace que lo mencionen reiteradamente. A este espacio de gestión se le caracteriza como la posibilidad de haber desarrollado un trabajo colaborativo en su etapa de elaboración, no obstante se deja ver que no se entendió como un espacio para la participación, principalmente, porque al parecer no se le asignó el valor que ello tenía. Al mismo tiempo se hace énfasis que el PEI es de donde se direcciona el quehacer, porque es allí donde se convinieron los principios y valores mínimos en que se inspirarían las acciones del liceo.

En relación con el Centro de Padres y el Centro de Alumnos, éstos son descritos como espacios donde se trata de trabajar de acuerdo al proyecto educativo. En el Centro de Alumnos, dicen se pueden organizar actividades de tipo recreativa, por las características de las niñas, pero al mismo tiempo se declara que se debe ir introduciendo: *“estos mínimos valóricos que consensuamos todos en el PEI”* (G1, Voz 3: 61-63).

Entre los escenarios informales se consignan el pasillo y la sala de profesores, estos escenarios son utilizados generalmente por los docentes, porque dado su quehacer y responsabilidades son muy pocos los posibles espacios para el encuentro. Ello unido al escaso tiempo (que será abordado en el tema especialmente considerado para ello) que se dispone entre una clase y otra.,

*“si nosotros como departamento queremos hacer algo extra, nos encontramos en el pasillo y decimos “hagamos una reunión rápida”, para ponernos de acuerdo en tal cosa”* (G1, Voz 3: 121-123).

Se abre un nuevo escenario, que es descrito por los sujetos como escenarios para el aprendizaje; pues éstos, son diversos, amplios y posibles, asumiendo con ello una nueva representación de espacio para el quehacer que habitualmente se desarrolla en el aula. A este respecto el cambio de percepción se sitúa en la voz de los hablantes como una especie de desafío a la capacidad de cambiar de cada persona:

*“depende de las ganas de movilidad que tenga la persona, las ganas de innovar que tengas tú, porque si reduces el área a una sola*

*sala, pero si te quieres cambiar depende ti, el espacio y el tiempo está, pero depende cada una". (G1, Voz 2:225-226).*

En el sentido de percibir otros espacios para el aprendizaje, los sujetos fueron enfáticos en señalar, por ejemplo:

*"depende de la creatividad de cada uno, también, porque los escenarios de aprendizaje son "ene", entonces tú vas a usarlos, así que en ese caso no hay problema" (G1, Voz 4:228).*

Es decir, el elemento clave para percibir nuevos escenarios está dado por la capacidad de inventiva que tiene cada sujeto.

Si bien los escenarios descritos, responden a la percepción que los sujetos tienen de ellos, éstos están directamente relacionados con lo institucional, es decir con "lo establecido" y, en consecuencia, también con la estructura como referente específico para los escenarios físicos. En este sentido, se hace visible de acuerdo a lo sostenido por los actores los escenarios instituidos por las nuevas estructuras creadas en el marco de la actual reforma educacional. Aún cuando, efectivamente la única nueva estructura señalada por ellos es el Equipo de Gestión, lo que se podría entender en dos dimensiones: una, es reconocida porque representa el escenario en que se deciden aspectos importantes para el liceo y; dos, porque las otras nuevas estructuras como el Equipo Profesional de Trabajo aún no ha sido instalado como una realidad en la percepción de los sujetos. Cabe señalar, que si bien los sujetos no lo señalan tampoco lo desechan, pero sí constituye una omisión importante. Esta omisión se podría explicar en que los sujetos reconocen como escenarios instituidos y legitimados por la práctica a la especialidad y al departamento de asignatura más que los GPT.

Con relación a la especialidad como escenario signado por los sujetos; la siguiente cita así lo expresa:

*"en cada especialidad estamos haciendo gestión escolar, con cada niñita, con cada alumna, ya sea por los trabajos que hay que cumplir (y), ser calificados" (G1, Voz 2:8-9).*

Se hace evidente, entonces, que los sujetos atribuyen la calidad de espacio para la gestión a la especialidad, porque este es un escenario que en un liceo como el que se está investigando, tiene una mayor connotación. No habrá que olvidar, que este establecimiento proporciona una formación técnico profesional y, que por tanto, la especialidad es un área nuclear de la acción curricular de esta institución.

El departamento de asignatura, también, se eleva a la nominación de escenario para la gestión, aún más aparece insustituible por el valor que éste

cobra en las posibilidades de desarrollar acciones concordadas por y entre los docentes, como ya se ha dicho:

*“...ahora como gestiona mi departamento, porque no es un trabajo mío, si no un trabajo en común (...). Nosotros gestionamos a través de un encuentro inicial donde nosotros planificamos, distribuimos responsabilidades” (G1, Voz 3: 41-43).*

Bajo la premisa que la gestión del departamento es un trabajo que se hace en común, los sujetos lo instituyen como un espacio de gestión que tiene vigencia y, que al parecer no es reemplazable por otra estructura ni nominación. En este espacio y en el fluir de la conversación, se deja ver que se acogen y se ejecutan los cambios, ya sean estos proyectos o nuevos programas vinculados con las asignaturas, es decir manifiestan una buena disposición para implementar los cambios. En este sentido, la situación que mejor expresa esta disposición es cuando se constituyen en escenarios informales como lo son los pasillos u otro lugar, que ya se ha descrito anteriormente.

De acuerdo con lo anterior, los contextos de enunciación determinan, se podría sostener en un primer análisis, los escenarios informales; en este marco quienes los instituyen, por las características y condiciones de su quehacer, son los docentes. En virtud, de la celeridad con que tienen que abordar distintas tareas están dispuestos a generar escenarios más allá de los posibles espacios físicos y tiempos que pudieran eventualmente otorgar y, que son necesarios para poder coordinar y ejecutar los acuerdos.

Las nuevas políticas educacionales están desafiando a las prácticas curriculares y pedagógicas en el aula, hace sostener por parte de los actores educativos que los escenarios para el aprendizaje son diversos. Por tanto, es en ese clima de apertura, al parecer, por los discursos expresados por los sujetos, se pone en cuestión las capacidades de los mismos profesores para descubrir nuevos escenarios. Es decir, se debe entender que los espacios están y los tiempos están y, entonces, ¿se tendrá que entender que los docentes son en su mayoría sujetos tradicionalistas y cómodos?, o ¿será que no todos ven las bondades que algunos ven en el sistema? Al parecer, en este conflicto de percepciones surge la ideología del innovador que pone en una relación dicotómica a quienes están por asumir los cambios propuestos por el sistema y los que se resisten o ni siquiera se lo han planteado.

La tipificación en torno a los escenarios para la gestión escolar y pedagógica que hacen los sujetos es abierta, flexible y dinámica y, a la vez, se puede sostener que resulta paradójica en una realidad como la institución educativa, que es tradicionalmente, rígida y altamente estructurada.

Lo anterior, corresponde a lo declarado, lo explicitado por quienes tomaron la palabra para expresarse sobre el tema; no obstante, lo que queda pendiente es lo no dicho, es decir, los silenciamientos provocados por la posible inhibición que genera en el grupo el discurso de los sujetos que declaran posiciones más innovadoras que el resto. Bajo este cerco discursivo, se podría sostener que se percibe una cierta imposición para asumir los cambios y los desafíos, que se trenzan en el fragor de la conversación que a la vez hace visible una aparente dicotomía entre los innovadores y los no innovadores en el liceo, lo que se corrobora cuando se señala: voz 2:

*“depende de las ganas que tenga de innovar la persona, las ganas de innovar que tengas tú...” (G1: 225-226).*

Se advierte, en consecuencia, una tensión en el discurso porque al parecer las declaraciones tienen la intención de dejar mensajes, enseñanzas o recomendaciones, lo que naturalmente impide que la percepción de escenarios sea construida en una relación dialógica que garantice, por ejemplo la posibilidad de disentir. Desde esta lectura se podría señalar que los sujetos identifican distintos lugares e instancias como escenarios para la gestión, pero fundamentalmente el nudo crítico se hace visible cuando se trata de identificar escenarios para el aprendizaje.

## **2.2. Los programas y proyectos**

El propósito de definir a los diversos programas y proyectos como espacios o escenarios de la gestión escolar se muestra en el siguiente cuadro, donde se detallan aquellos que fueron mencionados como tales por los sujetos:

<b>Referencias principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. El Proyecto Educativo Institucional (PEI)	- Proporciona participación - Se construye en forma colaborativa - Establece orientaciones para la acción pedagógica.	- Directivos y Docentes	- “Considero a todos”
2. El Programa Liceo Para Todos (LPT)	- Todos tienen acciones concretas que realizar. - Permite profundizar en el quehacer pedagógico. - Involucra a las estudiantes. - Propicia reflexión sobre el quehacer - Proyecta al Liceo.	- Docentes	- “Profundiza en el quehacer pedagógico” - “Confirma las cosas que se ha hecho siempre”
3. Proyectos comunes	- De tipo curricular y/o pedagógico. - Vinculado a eventos.		

Entre los programas y proyectos vistos como escenarios, el Proyecto Educativo Institucional es uno de los primeros aludidos y es descrito como un espacio en que supone que la gestión involucró a todos, donde se dio la oportunidad de extenderse y dar opiniones. Es percibido como un orientador de la acción formativa del liceo y como resultado de un trabajo colaborativo. Asimismo, se señala que del proyecto educativo derivan otros proyectos como por ejemplo uno que les ha permitido trabajar más allá del aula y consiste en salir hacer trabajos fuera del Liceo con los estudiantes.

Cabe señalar el proyecto educativo surge en la conversación como un elemento *“que se debiera tener siempre presente”*, puesto así por uno de los integrantes que lo menciona y lo recuerda:

*“está la gestión del Proyecto Educativo Institucional, donde la gestión y en el caso de este colegio todos tuvimos oportunidad de explayarnos y de dar nuestra opinión en el PEI” (G1, Voz 3: 53-55).*

Al parecer este llamado tiene como propósito focalizar la atención en las posibilidades que se tuvieron con la realización del proyecto y que conllevaban la posibilidad de participar. Esto resulta relevante si, luego, situamos este discurso en la no participación que primó por varios años en el país y, en consecuencia, en los establecimientos educativos que fueron fuertemente intervenidos, a partir de la aplicación de la doctrina de Seguridad Nacional a la Educación, tras el golpe militar de 1973 en Chile, el centro de accionar gubernamental respecto del sector educacional pasa a ser el control de los profesores y el disciplinamiento de la cultura escolar (Catalán, 1985), citado por Cox, 2003, pero al mismo tiempo hace referencia al discurso oficial que la establece como una de las caracterizaciones que tiene el proyecto educativo. Pues *“el Proyecto Educativo Institucional, incluyendo el cambio educativo que éste implica al plantearse como un avance hacia la finalidad compartida, siempre debe basarse en un proceso de reflexión y acción participativa. Aquí el concepto de participación significa que los diferentes actores que se involucran en ella, tanto internos como externos a la unidad educativa, tienen la injerencia en la toma de decisiones y, por ende, son responsables de los resultados y consecuencias de dichas decisiones tienen”*, en guía de apoyo para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (MINEDUC 1996).

En el contexto de oportunidades otorgadas por el proyecto educativo, se le atribuyen una serie de cualidades que provienen de los sujetos que así lo representan, por ejemplo; voz 3,

*“es un trabajo colaborativo, es distinto si todos ocupan la oportunidad pero los espacios estaban” (G1: 55-56).*

Pero al mismo tiempo, que se hace referencia a la colaboración, se deja en evidencia que posiblemente no todos estuvieron conscientes de esa oportunidad y que probablemente primó la apatía, ya que los espacios estaban. Es decir, se percibe en estas declaraciones que se habían otorgado espacios, pero probablemente no fueron evaluados como una oportunidad por los sujetos o también, no le asignaron valor a la posibilidad de participar.

El proyecto educativo es relevado altamente por la persona que lo recordó en la conversación y le concede la connotación de un instrumento rector en el quehacer pedagógico, principalmente. Voz 3,

*“el proyecto educativo dice que tenemos que trabajar en la formación de los alumnos, los valores, se trata de clasificar acciones que apoyen eso” (G1: 60-61).*

Esta representación se puede relacionar claramente con el discurso oficial que le otorga esa dimensión, cuando se señala:

*“en él (PEI) se establecen las prioridades educativas acordadas como comunidad, que perfilan una identidad y orientan la gestión del establecimiento educacional. En el proceso de evaluación es necesario preguntarse si las actividades propuestas para el nuevo tiempo escolar efectivamente dan cuenta de estas prioridades. En Para revisar nuestro proyecto. Jornada Escolar completa, (MINEDUC, 1998).*

No obstante, al igual que la aseveración anterior ésta, también plantea que existe una circunstancia que permitiría llevar a cabo un mandato, pero que para ello se requiere desarrollar acciones oportunas y coherentes con esos postulados. Es decir, se está aludiendo en alguna medida a la voluntad que debiera existir y, que al parecer, no todos los sujetos la comprometen en el logro de estos propósitos comunes, supuestamente.

El proyecto educativo, es evidenciado como un “paraguas” en el cual se cobijan todos los proyectos, programas e iniciativas que se definan en el Liceo. Esto resulta coherente con la idea de considerar al proyecto como un elemento orientador de las diversas acciones del establecimiento.

El Liceo Para Todos (LPT), también, es considerado un espacio de gestión que, de acuerdo con los entrevistados, su instalación no constituye problema, porque se enmarca en el quehacer normal de los profesores, donde se tienen claramente definidas las acciones concretas que se deben realizar y, es asociado al quehacer pedagógico. Este programa, es examinado como un componente que también involucra directamente a los estudiantes; es decir, promueve capacidades en ciertas áreas, propicia acciones que les permitan dirigirse a sus compañeras, entre otras. Le asignan el valor de proyectar el liceo, puesto que comparativamente con otros establecimientos similares,

éste les da posibilidad de atender las problemáticas de los estudiantes en forma sistemática. No obstante, que señalan que varias de las acciones que el programa estipula ellos ya venían haciendo, por lo tanto reconocen en él la posibilidad de profundizar en sus propias acciones.

En general, se hace una evaluación positiva del LPT, debido a que ha propiciado la posibilidad de reflexionar sobre su trabajo y, además, han podido contar con el apoyo de profesionales externos, como asistentes sociales. Está claro para los sujetos que el programa apunta a superar el problema de la deserción escolar.

La forma de asumir el proyecto se asimila a una tarea personal y colectiva; (Voz 1),

*“todos tenemos acciones sumamente concretas que hacer ahí, las hicimos juntos, revisamos todo, hay cosas que ya están hechas, esto es un poco de información al respecto de cómo “va la cosa” (G1:152-154).*

Pero, también se observa que el proyecto es percibido como un elemento evaluador del quehacer del establecimiento. Esto no es manifestado en forma negativa, es más cuando se les preguntó si consideraban que el proyecto podía haberles implicado una nueva carga y ellos lo justificaron señalando que se venía a sumar a las tareas que ya estaban haciendo.

Es importante atender aquellos discursos que consideran que el LPT es parte del quehacer pedagógico, sobretodo porque generalmente los proyectos se desarrollan al margen de aula y, muchas veces prescinde de la participación de todos los profesores. (Voz 4),

*“(El LPT) yo creo que forma parte, aún cuando es un último proyecto y nuevo, del quehacer pedagógico. Quizás nos ha hecho profundizar más en nuestro quehacer, yo así lo veo” (G1: 157-158).*

En este sentido el programa contempla como línea de acción el área de desarrollo pedagógico, que tiene como

*“preocupación central el ayudar a los liceos a construir una práctica educativa pertinente que asegure procesos educativos de calidad que tengan el centro de su quehacer la consideración por la diversidad educativa de sus estudiantes” (MINEDUC, 2004).*

En esta perspectiva, los docentes expresan que están profundizando aspectos vinculados con su quehacer; es decir, los pone en directa relación con su realidad.

Unido a lo anterior, cabe señalar expresiones como la siguiente: “la implementación del programa, tiene aspectos muy relevantes, como el propiciar la reflexión sobre nuestro trabajo, porque se supone que hubo toda una evaluación de cuáles eran los resultados, buscar las causas y después hubo todo un trabajo de ver cómo lo podíamos revertir y eso fue el plan de acción” (G1, voz 3: 186-191). Como se señala en estas afirmaciones, los docentes y directivos están apropiados de los propósitos y del lenguaje del programa. Si se considera que aquí se valora la posibilidad de reflexionar, al mismo tiempo, de analizar y evaluar los resultados de aprendizajes que iban teniendo en el liceo, que como ya se señaló en el apartado de la evaluación de la gestión, los logros en el SIMCE, siguen siendo bajos. En este marco conversacional, se observa que no hay conflicto porque los docentes se sientan “culpables” de los resultados, al parecer, se ha privilegiado la reflexión acerca de las causas y las posibilidades de superar esta problemática y, aquello se incorporó en el plan de acción. Cabe señalar, que el programa contempla el diseño de planes de acción en cada liceo, puesto que: “promueve que cada liceo formule y desarrolle un plan de acción para evitar la deserción escolar. Este plan se sustenta en un proceso de reflexión y análisis acerca de la realidad del Liceo, que permite identificar aquellas situaciones que impiden acoger a todos los estudiantes tal cual son, comprenderlos y tratarlos con equidad, sin renunciar al ideal de la igualdad de oportunidades ni de una enseñanza de calidad”. ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) , consultada el 26/11/2004). Lo que deja de manifiesto es que éstos son bien percibidos por los sujetos, dado que les da la oportunidad de revertir lo negativo.

La posibilidad de contar con otros profesionales en el Liceo, es evaluado como muy beneficioso. Voz 3,

*“...porque hemos tenido aportes de profesionales externos y eso es bueno, ya que ahí hay interdisciplinariedad, porque por ejemplo viene una asistente social que maneja otros recursos, otros conocimientos y complementa lo que nosotros acá hemos reflexionado; en conjunto, vamos a optimizar las cosas” (G1: 192.194).*

Esta percepción del aporte de otros profesionales se puede leer desde dos miradas; una, que efectivamente el contacto enriquece el trabajo que desarrollan los docentes en el liceo y, otra, es que se pueda creer que la profesional externa va a suplir acciones que les corresponde a los docentes. Aún no se puede señalar del todo a cuál corresponde la afirmación anterior.

Los docentes y directivos rotulan también como espacio de gestión los proyectos que emergen del devenir propio del liceo, como lo es el aniversario, que particularmente para este Liceo tenía un significado especial, puesto que cumplían cien años de existencia. Esto convocó a todos



a comprometerse con esta efeméride lo que les llevó a sostener que efectivamente este era un proyecto,

*“nosotros tenemos proyecto común, este año, en el centenario, donde todas las áreas convergían, se cambió la programación, pero es un proyecto que se hizo por los años” (G1, Voz 4: 143-144).*

Pero también establecen como proyecto las metas que se han propuesto o que les han instado a proponerse, *“Un proyecto común es mejorar en el SIMCE”* (G1, Voz 5:148). Es decir, estiman que las tareas sean cuales fueren constituyen un proyecto y, en consecuencia, la idea de proyecto se extiende a esa connotación, pero también pone como condición que sea compartida.

A pesar, que en los discursos prevalece la idea de la complementación, es decir, asumen los proyectos como disposiciones que les remiten a acciones que ellos perciben como válidas a su realidad y ello, al parecer, hace más posible la concreción de sus propósitos. Pero, la que aún está lejos de asumirse es la llamada interdisciplinariedad a la cual parecen aspiran y con razón, pues ello se explica en que los problemas que viven la población estudiantil de estos liceos como éste son multifactoriales. Sin embargo, la realización de un proyecto común aún no se es percibida por todos, más aún cuando se encuentran abocados a efectuar los proyectos y programas que traen innovaciones y que, en general, vienen programadas y direccionadas desde el nivel central del Ministerio de Educación.

El Proyecto Educativo Institucional, es rememorado como una primera instancia que convocó a la participación con la sensación de que no todos, así, lo percibieron en su momento. En tanto, ahora, se le evoca como el orientador de las acciones, como una especie de componente omnipresente de la gestión del Liceo, pues allí están las disposiciones acordadas y habrá, siempre, alguien para recordarlo.

El Programa Liceo Para Todos, constituye el programa emblemático de las acciones, puesto que coincide con las acciones sociales y educativas que los actores, dicen, venían desarrollando. Más allá o más acá de la capacidad de autocritica de los sujetos en conversación, cabe hacer notar que ellos se ven en este proyecto, porque lo que siempre han tenido claro son las necesidades que este Programa busca satisfacer.

Los sujetos interpelados por proyectos y programas propios de gestión, buscan establecer todas las acciones realizadas por ellos en el Liceo en esa categoría, lo que indica que en gran medida necesitan legitimarse como gestores no sólo participante de los procesos que les señala el Ministerio, sino gestores con iniciativas propias.

La idea de proyecto es percibida como espacios para la gestión de todos, es decir, como son diversos cada sujeto puede sentir que está haciendo gestión cuando participa de los principios y de las acciones en cada uno de ellos. No obstante, queda la sensación que no necesariamente todos comparten esta percepción, puesto que se perciben, en el discurso algunos grados de marginación o de automarginación, fundamentalmente a lo que se refiere al Proyecto Educativo Institucional; “*Es un trabajo colaborativo, es distinto si todos ocupan la oportunidad pero los espacios estaban*” (G1, Voz 3: 55-56)

### 3. Tiempo de la gestión

#### 3.1. Pasado y presente

Las ideas manifestadas por los docentes y directivos participantes en el grupo de conversación, son presentadas en el siguiente cuadro:

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>
Los cambios en el Liceo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Transformaciones en el tiempo</li><li>- La Reforma, con sus diferentes componentes, ha generado cambios en el Liceo.</li><li>- El cambio es percibido por la disminución de</li><li>- Trámites burocráticos</li><li>- Cambio de estilo de la gestión en el Ministerio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes con antigüedad en el establecimiento</li></ul>

En la perspectiva del tiempo la idea que emerge de algunos sujetos es la constatación del o los cambios operados en el Liceo, percibidos por aquellos docentes que han permanecido más tiempo en la institución y, que además tienen más años de servicio. El cambio es atribuido en gran parte a la Reforma Educacional en marcha, a partir de sus diversos componentes que han intervenido en el Liceo, como lo fue el MECE-Media (Programa de Mejoramiento de Educación en Enseñanza Media). Asimismo, se realiza una evaluación positiva de los cambios aplicados, a partir de la constatación de cambio en el estilo de gestión que proviene del Ministerio, como es la disminución de la burocracia, entre otros.

En las expresiones, que señalan los cambios operados en el Liceo, se percibe más bien a los sujetos como observadores del cambio y no como partícipes de ellos; es decir, el Liceo recibe el impacto en las políticas de gestión del Ministerio, que dan cuenta de un cambio de estilo.:

*“hemos cambiado en este colegio, con la Reforma y, ya desde el MECE hemos tenido un cambio radical, para salir había que hacer algunos trámites pero así porque la gestión era diferente desde el Ministerio” (G1, Voz 1: 229-230).*

El cambio tiene que ver con la percepción de una serie de imágenes captadas en el acontecer diario por aquéllos que tienen mayor número de años de servicio, y que han sido testigos de diferentes estilos de gestión, fundamentalmente a lo que se refieren ellos, es el cambio en el Ministerio.

El cambio al que se alude en la conversación, como ya se ha señalado, es un cambio operado desde el Ministerio de Educación, principalmente; por tanto, es un cambio aceptado, pero del que no fueron partícipes los docentes y directivos.

### 3.2. Tiempo pedagógico y administrativo

Las percepciones en torno a este subtema son comunes, pero al mismo tiempo diversas por lo que muestra el siguiente cuadro:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. Asignación limitada de tiempo a los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impide realizar una mejor gestión</li> <li>- Obliga a realizar múltiples acciones a la vez</li> <li>- A pesar, de ello se exige el cumplimiento de tareas.</li> <li>- Número reducido de horas para realizar acciones complementarias al aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes presionados y auto-presionados en su trabajo</li> </ul>	Tiempo escaso
2. Multiplicación del tiempo en la gestión del Liceo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo para la docencia</li> <li>- Tiempo para preparar la docencia</li> <li>- Tiempo para evaluar los aprendizajes.</li> <li>- Tiempo para la coordinación de acciones en el Departamento.</li> <li>- Tiempo para participar en proyectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente</li> </ul>	

.../...

Continuación del cuadro anterior

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
3. Donación de tiempo extraordinario	<ul style="list-style-type: none"><li>- Implica realizar actividades del Liceo fuera del horario de contrato.</li><li>- Lleva a restarle tiempo al descanso.</li><li>- Genera conflictos entre los que donan su tiempo y los que no.</li><li>- Perjudica la imagen y estatus profesional del docente.</li></ul>	- Docente	Perjuicio para el docente

Los docentes declaran una asignación mínima de tiempo en el desarrollo de las acciones en el Liceo, refiriéndose a las dos escasas horas que disponen los educadores para realizar acciones fuera del aula o asociadas a ella y, en otras tareas que ha emprendido el establecimiento en virtud de los procesos a la Reforma Educacional. Una de las observaciones, dice relación con que este escaso tiempo redunde en la posibilidad de desarrollar una mejor gestión, puesto que obliga a realizar y estar en varias acciones a la vez. El tiempo dado (dos horas) para realizar acciones complementarias al aula es muy reducido más aún cuando éste se debe utilizar en múltiples tareas.:

*“bueno nosotros las dos horas semanales que tenemos, hacemos tiempo a todo, ya con tiempo o sin tiempo hay que hacer las tareas encomendadas. Hay una falla... (G1, Voz 1: 87-88).*

El tiempo, según lo manifestado por los sujetos, se debe multiplicar para cubrir diversas acciones en el Liceo, aunque al docente se le considera en su contrato casi exclusivamente (con excepción de las dos horas) el tiempo para desarrollar la docencia directa en aula, pues no se contempla el tiempo para la preparación de la docencia, ni para la evaluación de los trabajos de los alumnos, ni para el trabajo en equipo que implica la coordinación de acciones e intercambio de ideas.

En estas declaraciones dadas por los sujetos dejan de manifiesto que la realidad de las dos horas asignadas para completar su trabajo pedagógico son insuficientes, puesto que deben darles variados usos:

*“son dos horas de trabajo docente, que lo dedicamos a los consejos, a los GPT, para nuestro trabajo docente de aula, preparación de material, pero todo el trabajo extra es fuera de horario, “por amor al arte”, “por amor a nuestra misión” (G1, Voz 1: 93-95).*

En este, sentido se busca manifestar lo crítico del tiempo limitado que posee el docente para realizar tal diversidad de tareas, pero al mismo

tiempo se quiere vincular ese tiempo extra con la posibilidad de constituirlo en una entrega por amor.

Unido a lo ya señalado, los docentes son cada vez más emplazados a elaborar y participar en diversos proyectos, que oferta fundamentalmente el Ministerio, así como las nuevas acciones que emprende la institución o las mismas tareas que se auto impone el docente en vistas a innovar en sus prácticas pedagógicas como evaluativas:

*“Uno corrige sus trabajos e inventa sus clases, pero mientras más tareas te dan más pega para la casa, eso es lo malo aquí, yo tengo gran cantidad de portafolios en la oficina que no he podido evaluar y dentro del portafolio hay gran cantidad de trabajos 4 o 5 de cada alumna (tengo 40 alumnas)” (G1, Voz 1: 116-118).*

Los sujetos en conversación asocian que la escasa asignación de tiempo para desarrollar las actividades o tareas que se desprenden de su quehacer en el Liceo, es uno de los impedimentos principales por los que no se puede llevar a cabo una mejor gestión. Esta escasa disponibilidad de tiempo y la multiplicación de las tareas, a la vez, vienen a ejercer una mayor presión en el profesor, que le hace decir que se ve exigido a cumplir a pesar de todo; es decir, entra en la etapa de autoexigirse para cumplir:

*“entonces yo creo que para hacer mejor la gestión es lógico que necesitemos tiempo para trabajar aquí en el tiempo que tenemos dentro de nuestro colegio, como correspondería” (G1, Voz 1: 118-120)*

La donación de tiempo extraordinario por parte de los docentes, principalmente, para llevar a cabo la gestión implica realizar actividades del Liceo fuera del horario de contrato, lo que comporta el que tengan muchas veces que restarle tiempo a su descanso. Esta situación genera conflictos, puesto que en las expresiones de los sujetos se observan discursos que incluyen o excluyen a quienes donan su tiempo en relación con aquellos que no lo donan.

*“yo diría que todo es posible, en la medida que uno dé de su tiempo, como dice Ana, la que lo puede lo hace” (G1, Voz 1: 99-100).*

A ello se contrapone en el diálogo una postura distinta que dice:

*“lo que pasa es que hay personas que están más dispuestas a dar de su tiempo y otros no, porque tenemos que pensar que somos profesionales y un profesional da su tiempo así como así” (G1, Voz 4:217-218).*

Aquí, también, se revela que esta donación de tiempo disminuye su imagen profesional, por tanto le quita estatus, ya que otros profesionales no lo hacen.

Si bien la imagen profesional dañada, a que se refieren algunos, se le atribuye a que el docente deba dar horas extraordinarias a su contrato; también es necesario confrontar esa visión con el deterioro histórico que sufrió el estatus del docente en el país y que aflora en diversos momentos de la historia profesional. También, cabe vincularlo con la imagen que se proyecta en la sociedad de mercado respecto de quienes ostentan una profesión, que va unido a la idea de un sujeto que se mueve con prestancia en el mundo laboral y que, además, es un sujeto estratégico que sabe negociar sus condiciones laborales, por tanto posee un alto autoconcepto de su hacer profesional. Si bien esta es una imagen que aspiran asumir los docentes, cabe hacer notar que cae en contradicciones, cuando al mismo tiempo que se sienten postergados por ese no reconocimiento, también son los primeros en construir y promover imágenes ideales de ellos: “*la vocación*” “*el amor a la profesión*”, entre otros tantos eslogan que rodean su quehacer.

Se aprecia, cada vez más, que las tareas del docente se han multiplicado y las condiciones laborales son las mismas; es decir, hoy debe ser un profesional capaz de planificar y proyectar su docencia, pero además debe trabajar en equipo, debe participar en proyectos de apoyo a la gestión del Liceo, vincularse con la comunidad, entre otros; de manera, que se distinguen distintas y variadas actividades que ameritan tiempos distintos: tiempo para la docencia, tiempo para preparar la docencia, tiempo para evaluar los aprendizajes, tiempo para coordinar acciones con el departamento de asignatura, tiempo para participar en proyectos, entre una variada gama de actividades (reunión y atención de padres).

Los docentes frente a las múltiples tareas que deben desarrollar toman una actitud de aceptación aparente, pero que luego devela una cierta frustración, porque se ven perjudicados en sus intereses. Es decir, el precio de participar en más actividades, generar nuevas estrategias, asumir los nuevos desafíos, lo terminan costeadando ellos, porque unido a los cambios no se visualiza aún las mejoras en las condiciones para ejercer la profesión de la mejor forma. Estas condiciones se debieran leer como más horas dentro del contrato para desarrollar todas las actividades complementarias a la docencia, que implica participar de la gestión. Así lo deja ver una docente, cuando dice:

*“yo tengo a mi cargo la especialidad de Adulto Mayor y tengo que hacerla en la tarde, fuera de horario. Tengo que disponer de una tarde para poder llevar a las alumnas...” (G1, voz 8: 105-106).*

Esta disposición y otras desplegadas por los docentes, están poniendo en evidencia que éstos hacen esfuerzos por cubrir las necesidades de tiempo más allá de su relación contractual con la institución. Cabe hacer

notar, que la sobrecarga los lleva a algunos a desarrollar una actitud de ayuda para encontrar soluciones a las problemáticas de tiempo.

En ese marco se entiende, cuando se señala:

*“(si hubiera más tiempo asignado) haríamos mejores cosas, prepararíamos con más tranquilidad nuestras cosas” (G1, voz 1: 115-116).*

Se podría entender que la realidad juega en contra de la excelencia, según lo manifestado, es decir los docentes tienen las capacidades y la disposición, pero son las condiciones que confabulan en contra. Desde esta perspectiva se deberá entender, probablemente, la escasez de logros que se obtienen en educación, ello queda pendiente por el momento, puesto que los resultados en educación no son sólo atribuibles al docente y en ello intervienen muchos factores que aún es precipitado analizar.

El escaso tiempo para desarrollar las diversas tareas en el liceo no sólo afecta la gestión en su sentido práctico, sino que en gran medida, señalan los docentes, afecta su salud, ya que la falta de tranquilidad para concentrarse en hacer bien sus tareas genera estados de estrés y de fatiga.

## **4. Actores de la gestión**

### **4.1. Actores del liceo**

Las formas como se apropian o se configuran estas representaciones acerca de la actuación en la gestión del liceo se ilustran en el siguiente cuadro.

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. Los actores de la gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujetos que actúan en distintas dimensiones de la gestión.</li> <li>- Actores de la gestión con distintas responsabilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivo frente a la mayoría de docentes</li> </ul>	<p>“somos todos actores de la gestión” “mayor responsabilidad”</p>
2. Focos de realización de la acción del docente de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza acciones directas en el aula.</li> <li>- Concepciones del trabajo del profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de aula</li> </ul>	
3. Niveles de compromiso de los actores de la gestión con la Reforma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los más involucrados.</li> <li>- Los menos involucrados.</li> <li>- Todos están involucrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes y directivos</li> </ul>	<p>Falta de compromiso de las alumnas</p>
4. Caracterización de los actores de la gestión en el Liceo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogeneidad de edades.</li> <li>- Con diferentes grados de entusiasmo por la tarea.</li> <li>- Los tranquilos pasivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes y directivos</li> </ul>	

En esta categoría se confirma la idea que los directivos y docentes afirmaron que todos eran actores de la gestión en el liceo, cuando se les averiguó sobre el concepto de gestión. Ahora, se examinan más detalladamente esas representaciones desde la perspectiva de la actuación de los diversos sujetos en la gestión.

Los directivos y docentes dicen reconocerse a sí mismos como actores de la gestión, el “*todos*” en este contexto, involucra y compromete de paso a aquéllos que están participando de la conversación; no obstante, que se haga ese reconocimiento, inmediatamente se establecen las diferencias en términos de dimensiones y de responsabilidades. Lo instituyen al inicio de la conversación, cuando dice, alguien: “*yo creo que todos en distinta medida y responsabilidades hacemos gestión escolar*” (G1, voz 1: 6). Es recurrente la afirmación “somos todos actores de la gestión”, pero quien lo dice es una directivo-docente frente a la mayoría de docentes. Del mismo modo, que deja sentado aquello de la diferenciación con la siguiente expresión:

*“(así como) los jefes de especialidad que tenemos bastante responsabilidad como (es la) gestión escolar dentro de la misma especialidad” (G1, voz 1: 4-5).*



Otra diferencia que se concibe en torno a los actores de la gestión, es la gestión del profesor, la que se caracteriza por la realización de acciones directas en el aula y en directa relación con su asignatura, donde además emergen las diferentes concepciones del trabajo del profesor. En este sentido, el discurso sigue tejiéndose en la reflexión personal que hace una docente-directiva, donde señala en compensación, lo que resulta ser un discurso “políticamente correcto” y al parecer se instituye en un aporte que busca ser representativo, cuando dice:

*“el profesor solamente desde su asignatura tiene que hacer gestión escolar en su trabajo pedagógico en el aula” (G1, voz1, 2-3).*

En esta descripción de los actores de la gestión en el Liceo y, los modos que asumen dicha actuación, manifiestan la existencia de niveles de compromiso de los actores del liceo con la Reforma. Están los más involucrados que son los docentes, hay los menos involucrados que corresponden a los estudiantes y, también, surge la idea que contradice a las anteriores que es que todos están involucrados: *“yo creo que están todos involucrados, profesores y alumnos”* (G1:, voz 1: 348). Sin embargo, se expresa en forma recurrente la idea que existe falta de compromiso de las alumnas:

*“yo diría que dentro del establecimiento los más involucrados con la Reforma somos los profesores, con las alumnas hay que hacer un trabajo de chino, porque lo que les importa es venir a clases, sentarse, cantar o hacer cualquier otra cosa y después no se responsabilizan”* (G1, voz 5: 258-260).

Respecto de la identidad que adquieren los actores del Liceo, hacen su propia caracterización, dando cuenta de la heterogeneidad de edades como un dato de la realidad; luego, clasifican entre los docentes a los más entusiastas y los tranquilos o pasivos para emprender o desarrollar las diversas tareas que se deben ejecutar en el Liceo. La siguiente expresión, así lo explica:

*“hay algunas personas que por naturaleza son más entusiastas y lo han sido siempre con proyectos o sin ellos y como ven que es que esto es una buena causa renuevan su entusiasmo y lo hacen y, hay otras personas que son más tranquilas, más pasivas* (G1, voz 3: 209-211).

Esta expresión se manifiesta en torno a los compromisos que ha generado el desarrollo del LPT en el liceo.

Se declaran reiteradamente en los discursos que *“todos somos actores de la gestión”*; sin embargo, a la vez, se hace hincapié en las diferencias de los actores de acuerdo a los niveles y responsabilidades desempeñadas, cabe hacer notar que este énfasis lo dan las voces que representan cargos y tareas específicas. En este grupo de conversación están

presentes aquellos directivos que combinan tareas pedagógicas y administrativas.

Se destaca que, a pesar de la estratificación realizada en torno a los actores de la gestión en el Liceo, en este grupo de conversación se estableció que todos hacían gestión; es decir la gestión se torna un referente más amplio que se abre a la acción de otros sujetos, que no sean los directivos. Aquello, que hasta hace poco tiempo se consideraba privativo de los directivos hoy la plantean como una acción conjunta, pero con distintos espacios.

Al establecer determinados niveles compromisos con la Reforma, surgen diferenciaciones entre aquellos que se involucran y los que no. Respecto de estos últimos, se señala en forma recurrente que corresponde al segmento que componen los estudiantes, que no manifiestan interés ni preocupación por involucrarse. Quienes sí se reconocen involucrados con la Reforma requieren más compromiso de ésta con los docentes.

Frente a la caracterización que los sujetos realizan en torno a aquellos actores más activos (entusiastas) y los pasivos, están informando que dentro del establecimiento no todos actúan al mismo ritmo que los acontecimientos así lo van requiriendo, esta diferencia de ritmos la atribuyen a las características personales de los sujetos, generalmente.

## **4.2. Actores externos**

Este subtema no fue abordado por este grupo, es decir se centraron más en la identificación de ellos como actores de la gestión en el liceo, generalmente. Ello no quiere decir, que hubo siempre expresiones que hacían referencia al contexto y a las vinculaciones que tienen con el medio, pero no directamente.

# **5. La Práctica Curricular**

## **5.1. Gestión pedagógica**

En el siguiente cuadro se ilustran las principales ideas que emergen de la conversación de los directivos y docentes, particularmente, sobre cómo exponen la gestión pedagógica.

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. La gestión de la práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe procurar la articulación</li> <li>- Es a través de los proyectos</li> <li>- Es el desarrollo de actividades pedagógicas interasignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Docentes-directivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulación</li> <li>- Integración</li> </ul>
2. La práctica pedagógica colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos y acciones comunes</li> <li>- Acciones de colaboración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde el departamento de asignatura.</li> <li>- Coordinaciones por afinidad</li> </ul>	
3. La práctica en la perspectiva de la gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases deben ser gestionadas</li> <li>- La gestión de las clases permitirá mejores resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Desde la individualidad</li> </ul>	

La práctica curricular surge como temática, cuando se les solicita a los participantes se refieran de cómo visualizan la vinculación de la gestión escolar y la práctica curricular. La primera aproximación se dirige fundamentalmente al deber ser de la práctica pedagógica y el rol que en ella debe cumplir la gestión:

*“la gestión involucra que cuando nosotros hacemos una práctica pedagógica todas las asignaturas debieran estar articulándose” (G1, voz 5: 13-14).*

Esta afirmación se deja abierta una puerta para establecer el deber ser de la gestión y en el sentido de lo que debe comprender la gestión en relación con la práctica pedagógica.

Sin embargo, al parecer, la realidad o la cotidianeidad de la práctica revelan otra percepción, es decir, la acción pedagógica no es percibida como una acción articulada. Quizás, las instancias en que algunos reconocen cierta articulación tienen que ver con los proyectos elaborados por ellos o desarrollados a instancias del Ministerio. Particularmente, acá se hace mención a un proyecto que implicó la creación de un diccionario con términos juveniles aportados por las alumnas y al cual debían contribuir en

su ejecución y apropiación todos los profesores en sus correspondientes horas de clase:

*“en cada libro de clases estaban el texto con las palabras y nosotros semana a semana teníamos que trabajar dos palabras, hacer frases con las niñas, utilizarlas en clases; digo lo que yo hago, estaba en el libro de clases era un proyecto común” (G1, voz 1, 30-32),*

señala una docente-directiva en vistas a recordar un ciertos compromisos que al parecer se establecieron y que no todos cumplieron.

En la valoración del proyecto de creación del diccionario, dan ciertas insinuaciones que buscan contrarrestar la primera afirmación que denuncia la falta de articulación en las acciones pedagógicas que se emprenden en el liceo. En este afán por disminuir el impacto de que quede la idea de que no se hacen acciones articuladas, hace señalar a una docente-directiva que ella sí lo hace y que, además, el texto estaba a disposición de todos. Más aún les recuerda que era un proyecto común. No obstante, la intervención con la siguiente pregunta de la investigadora, que señala:

*“¿Y se proyecto ustedes los hicieron con todas las demás asignaturas o solamente castellano?” (G1: 71), la respuesta dada fue: “solamente castellano” (G1, voz 7:73).*

Es partir de ahí que queda en suspenso aquello que se había sostenido con cierta vehemencia: de que el tema fuera común. En este intríngulis, surge la voz de una profesora de castellano, que señala:

*“Solamente en la asignatura de castellano. Ahora la idea es incorporar ese lenguaje de las niñas de la comunidad nuestra poniendo algunas palabras que aparecen o se nos escapan mientras estamos conversando y también fijarnos un poco en esos detalles”. (G1, voz 4: 74-76).*

Esta intervención viene a aportar los propósitos del proyecto, además de corroborar que efectivamente fue un proyecto que tuvo sólo que ver con la asignatura de castellano.

Con el propósito de darle mayor valoración al tema del diccionario, eluden la intervención que ponía en cuestión si era común o no, por lo que la profesora de castellano da explicaciones y apreciaciones acerca del proyecto:

*“la verdad que este asunto de crear su propio diccionario comenzó el año pasado, fue muy interesante, a las niñas les entusiasmó mucho la idea porque tenían que escribir la noción que tenían de ciertas palabras” (G1, voz 4: 77-79).*

Al mismo tiempo, lo proyecta en el tiempo, señalando:

*“hay palabras que pasan de uso por lo que vamos a dejar abierto para que todos los años podamos seguir incorporando las nuevas palabras que van apareciendo en el lenguaje juvenil” (G1, voz 4 : 80-82).*

Los docentes dicen desarrollar acciones colaborativas, que lo que requiere de la gestión pedagógica y así se declara cuando se hace presente la disponibilidad que debe existir para con los demás, como dice este docente:

*“en matemáticas, también me han pedido la colaboración, y yo la doy, en realidad, a la persona que se acerca a mí le doy información de lo que necesitan” (G1, voz 1: 136-137).*

Del mismo modo, se muestran en otras intervenciones ejemplos que ayudan a confirmar la idea del trabajo colaborativo que se desarrolla desde la práctica pedagógica:

*“Nosotros con María nos vamos ayudando, por ejemplo, ella en la parte de química, yo en las letras y...en la parte artística, una hace su parte y corrige, o sea cada una hace lo suyo, pero este proyecto en común” (G1, voz 4: 131-134).*

La realización del quehacer educativo en el aula, también, lleva consigo una gestión del docente y es a partir de ahí que también se reconceptualiza la gestión:

*“gestión es como personal, porque cada una de nosotros tiene su estilo en el aula. Entonces yo gestiono mi clase, aunque no lo anote siempre, pero lo gestiono pensando que voy a hacer hoy día, qué material voy a ocupar en mi clase para llegar mejor a mis alumnos; voy a llevar un casete para hacer discoforo; voy a llevar un apunte, voy a trabajar en la pizarra, voy a ver un video, eso es para mí la gestión (interrupción)” (G1, voz 3, 47-50).*

En efecto, la dimensión personal de la gestión pone en evidencia que las personas construyen o reelaboran sus conceptos a partir de sus propias experiencias. Se dice que las clases son percibidas por algunos como acciones de gestión y que ello, además, depende del dominio total que tenga cada docente en el desarrollo de la clase, es decir, al parecer se refiere al deber ser de docencia.

La práctica pedagógica se visualiza en la perspectiva individual, que tiene como referente las acciones que individualmente desarrollan el docente y los modos de actuar y coordinarse. Se estima, también, que en la medida que se gestionen las clases se va a lograr mejores resultados, es decir, se asocia el éxito en los resultados a la capacidad de gestionar las clases, como señala una docente:

*“en la medida que todos gestionemos nuestras clases se va a lograr el objetivo final que es que la alumna aprenda” (G1, voz 3: 53-53).*

En la intervención que se efectúa al inicio se señala que la gestión involucra realizar una práctica pedagógica articulada; sobre lo cual se insiste, porque al parecer algunos lo ven como una carencia. Sin embargo, lo que queda establecido, es, que la perspectiva de la práctica pedagógica articulada se contraponen la no articulación que declaran algunos sujetos de la investigación, lo que trae consigo que la crítica sea acallada, puesto que se busca demostrar que sí existe articulación, sólo que algunos no le reconocen o que hay sujetos que no se coordinan con otros. En ese marco de cooptaciones, aparece la autorreferencia como una muestra más de la disposición para articularse con otros, pero al mismo tiempo releva que ello pasa por una acción individual más que colectiva. Es decir, a pesar que se transmite la necesidad de articularse para desarrollar una práctica pedagógica adecuada, ésta se construye en la individualidad de las acciones y en la afinidad que cada docente tenga con los otros.

La práctica pedagógica planteada en forma idealizada debiera ser articulada y coordinada, ello debe procurar la gestión. En efecto, la gestión escolar es vista por algunos sujetos como el cerebro de la institución que genera instancias, establece redes y conexiones para la práctica pedagógica, pero este no es el caso, puesto que quedan en evidencias contradicciones entre las percepciones declaradas sobre este punto. Se tiene expectativas, pero no certezas.

## **5.2. Tensiones de la práctica curricular**

Si bien las tensiones han estado presentes en todo el devenir de la discusión grupal, es en este subtema que se demostraron con más claridad. En consecuencia, se exponen las ideas principales que las aluden en el siguiente cuadro:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. Falta de coherencia entre el discurso y la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carencia de interdisciplinariedad.</li> <li>- Existencia de proyectos que vinculan asignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflictos</li> <li>- Opiniones divergentes.</li> </ul>	
2. Alumnas con problemáticas académicas y sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No aprovechan oportunidades</li> <li>- Permanecen en la desidia.</li> <li>- Poco comprometidas con la evaluación.</li> <li>- Con bajo desempeño intelectual</li> <li>- Algunas con problemas de disciplina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes respecto de sus alumnas</li> </ul>	“hacen lo más fácil”
3. Evaluación de sobre estilos de práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con falta de cumplimiento en lo administrativo.</li> <li>- Pocas habilidades para motivar</li> <li>- Alta capacidad motivadora.</li> <li>- La enseñanza centrada en el profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes sobre otros docentes</li> </ul>	

Las tensiones de la práctica curricular, ponen nuevamente la problemática que ha sido abordada en los temas anteriores con otras expresiones, prevaleciendo la opinión acerca de la falta de coherencia entre lo que se declara y la realidad de la práctica. En este sentido queda de manifiesto que este es un problema que implica a la mayoría de las temáticas abordadas en este grupo de discusión, es decir, la tensión no es exclusiva de este punto de análisis. En este marco se señala, por ejemplo:

*“siempre se dice que hay interdisciplinariedad, pero a veces en la práctica, la verdad de las cosas es que no es así” (G1, voz 6: 18-19).*

En efecto, al parecer, hay un sentimiento declarado de insatisfacción, pero que inmediatamente se reprime, cuando por otra parte, se hace la siguiente intervención:

*“pero me llama la atención que la Soledad diga eso..., porque nosotros... hay “n” cantidad de proyectos que apuntan al trabajo escolar que tienen que ver con la relación de cada asignatura” (G1, voz 1, 24-26).*

En la oposición evidente de estos discursos, se puede dar como antecedente los lugares de habla desde donde hacen uso de su posibilidad de

intervenir, uno corresponde a una docente y la otro a una docente-directiva. Cada una marca desde su rol y nivel de participación sus apreciaciones, las que son absolutamente distintas entre sí acerca de lo que acontece en el liceo. Este es un tema que definitivamente divide el diálogo, pero que no se enfrenta abiertamente; sino que, más bien, corresponde a aquello que permanece en la mayoría del tiempo de manera oculta y sólo se hace visible al inicio de cada tema de conversación.

Los docentes y directivos, coinciden cuando el tema es acerca de las dificultades de los estudiantes; estos discernimientos se desarrollan precisamente cuando se habla de que aquellos que están recibiendo los beneficios del Programa Liceo Para Todos: *“el problema que no siempre las niñas están aprovechando las oportunidades...”* (G1, voz 1: 181). Se refieren a los estudiantes que necesitan de ayudas para poder continuar sus estudios y, específicamente, a las becas que proporciona este programa. Esta crítica abre una serie de otras expresiones que reafirman la idea que tienen del estudiante. Si bien, se evalúa positivamente la beca otorgada por el Programa LPT, se aprecia una cierta decepción, luego de que no se logró lo esperado:

*“Si hay chiquillas que se dejaron estar con esa beca. A pesar, de que se trató por todos los medios de tenerlas acá”.* (G1, voz 4: 182-183).

Lo que, también, se podría entender como una crítica velada al Programa, ya que es una política del Ministerio la que los ha llevado a asumirlo con el propósito de detener la deserción escolar y bajar la repitencia en su liceo.

Los bajos resultados que han ido obteniendo en las pruebas, son otro motivo de crítica para los estudiantes, sobretodo cuando se señalan los esfuerzos que se han hecho a nivel de Ministerio y, particularmente, a nivel de establecimiento. Por lo que las expresiones de los docentes se asemejan un poco a una denuncia sobre la actitud asumida por las estudiantes:

*“el problema es que la alumna se involucra poco en la respuesta, a ella le da lo mismo responder o no, como no lleva calificación”* (G1, voz 5: 256-257).

Estos enunciados hacen alusión a la disposición mostrada, según los docentes, por las alumnas ante la prueba del SIMCE<sup>16</sup>, dado que ésta no

---

<sup>16</sup> Este punto fue ampliamente analizado, también, cuando se desarrolló el subtema “evaluación de la gestión”.



afecta directamente en sus calificaciones, sino más bien afecta indirectamente en el desempeño de los docentes<sup>17</sup> y del establecimiento.

En consecuencia, las tensiones de la práctica curricular se focalizan fuertemente en la idea de caracterizar a las alumnas en la perspectiva del déficit, que es lo que sostienen cuando declaran los docentes que no aprovechan las oportunidades que el Liceo les brinda, que permanecen en la desidia, es decir realizan sólo lo que les resulta más fácil, unido a ello el poco o nada de compromiso con la evaluación.

Los docentes declaran otra problemática que también vincula al desempeño de los estudiantes, es que éstos muestran un bajo nivel de desempeño intelectual y, en algunos casos se agregan problemas de disciplina. En virtud de lo cual se señala, por ejemplo:

*“yo creo que hay una disposición a que lo más fácil es repetir, es lo más cómodo, pero la idea es alcanzar que ella dé su opinión o que logre interpretar. Para mí la memoria es pasajera y en mi área (la de Ciencias) lo más importante es la asociación y además la inferencia. Inferir, ya es un estadio superior, entonces la repetición es lo más cómodo para ellas” (G1, voz 6: 264-266).*

Esta afirmación es realizada por una docente y es corroborada por una parte importante de los otros docentes, es decir, ven en sus estudiantes muchas carencias en su formación, los atribuyen a los problemas de formación, de posibles vacíos, entre otros. No obstante, todos los docentes están en conocimiento que sus estudiantes provienen de establecimientos con escasos resultados en los aprendizajes. Sin embargo, surge una voz que le recuerda esta información:

*“como vienen de distintas partes las niñas de Primero, tú no les puedes pedir a lo mejor un ejercicio de abstracción, si primero no les haces algo más simple, en una categoría más simple” (G1, voz 7: 311-312).*

Esta afirmación entrega otra información, que dicen relación las prácticas pedagógicas, que se de alguna manera están cuestionando.

En esta revisión de las prácticas pedagógicas y de las percepciones que tienen de sus alumnas se instalan discursos como el siguiente:

*“(refiriéndose a las alumnas) hice una reflexión pedagógica sobre un trabajo que hicimos en Parvularia, los estuve leyendo y no se*

---

<sup>17</sup> Cabe hacer notar que en Chile se está llevando a cabo la Evaluación del Desempeño Docente (desde el 2003 que partió a manera de pilotaje), pero aún no se relaciona con los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas que se aplican en el país.

*entiende nada. Hay puras ideas sueltas que no dicen nada y es una acción propia de ellas mismas hicieron, de las vivencias que ellas tuvieron” (G1, voz 4: 274-276).*

Esta suerte constatación acerca de las limitaciones de sus estudiantes, corrobora la tesis del déficit, es decir, se centra la mirada en las carencias y; por el contrario, no se revela en los discursos algo que indique que las alumnas puedan aportar o tener de valioso. No obstante, en la conversación nuevamente surge esta voz que se ha propuesto en buscar lo positivo en medio de lo negativo:

*“Yo tengo otra visión, concuerdo con eso pero hay algo en que no. Cuando se trata de que ellas expresen sentimientos, emociones en forma escrita son súper claras ¿no será que no estamos motivando? Algo pasa...” (G1, voz 2, 286-288).*

Este cuestionamiento a la práctica pedagógica, lleva implícito una invitación a reflexionar o a hacerse una autocrítica, a revisar las competencias que pueden tener algunos docentes para motivar a sus estudiantes. Al mismo tiempo, declara la necesidad de involucrarse con los sujetos en sus propios procesos y, al parecer, los entiende no sólo cognitivos sino fundamentalmente afectivos.

En virtud de lo planteado en la intervención anterior, se formulan discursos en la perspectiva de dar cuenta de los esfuerzos que han hecho por motivar a los estudiantes. Las experiencias pedagógicas en ese sentido son planteadas por los docentes como verdaderos hallazgos, es decir, al parecer no se creía en las posibilidades de las alumnas hasta luego de llevar a cabo una nueva propuesta: “yo quedé abismada, porque pensé que no sabían leer bien siquiera, entonces después de la experiencia pensé quizás ¡qué desastre van hacer! y la verdad es que he quedado realmente admirada” (G1, voz 2: 286-288). Las expresiones de sorpresa sobre el desempeño de las alumnas se podrían leer también como que los docentes asumen pocos riesgos en relación con la posibilidad de proporcionar nuevas experiencias de aprendizaje, pero quizás lo que más se devela es la falta de confianza en la capacidad de sus estudiantes.

En la conversación, también, se hace un reconocimiento a las buenas prácticas pedagógicas e hincapié en las características personales de los docentes. Se podría decir, que lo que circula en la conversación es “quienes somos buenos motivadores” en oposición a quienes no. Un ejemplo es la siguiente intervención:

*“¿Y sabes por qué te resultó bien?, porque tú eres una excelente motivadora y para qué estamos con cosas... uno también influye, si tú llegas y dices: “buenas tardes chiquillas, cómo están” y*

*bostezas, no entusiasmas a nadie. El tuyo era un tema atractivo” (G1, voz 3: 291-292).*

Una premisa que se desprende de esta intervención, podría ser “yo puedo decir esto, porque soy reconocida como buena motivadora” o quizás se espera la vuelta de mano que diga: “tú también eres una buena motivadora”. Más allá o más acá de las posibles intenciones del discurso se evidencian posturas opuestas.

Las manifestaciones que surgen de la conversación están en el momento, al parecer, de decirse las verdades y de no dejarse llevar por los modos más positivos o efectistas. En un nuevo intento de instalar la problemática sobre las dificultades de la práctica pedagógica, una docente señala lo siguiente:

*“Yo estoy viendo la luz en Física, quedé anonadada porque yo motivé de esa manera: yo las motivé diciéndoles que pensarán en mí como una persona ciega que no ha visto nunca y cómo me explicarían qué es la luz, porque yo tenía que sacar los preconceptos, los conocimientos previos” (G1, voz 6: 301-302)*

y continúa:

*“después de cinco minutos en que hubo un silencio absoluto y yo estaba con los ojos cerrados les dije que dijeran cosas, porque era un hielo, nadie hablaba, lo que me pasó en tres primeros medios; en el curso de la Renata no lo pude hacer porque la indisciplina no lo permite” (G1, voz 6:304-305).*

Luego del relato de esta experiencia no son es fácil dar nuevos consejos por parte de las personas que critican la falta de capacidad para motivar a los estudiantes. No obstante, el diálogo se muestra una fuerte pugna en este tema: “Yo creo que como profesora no sería yo la ciega, le diría a una alumna que lo fuera” (G1, voz 3: 300). Es decir, la necesidad de revertir el tema de que la falla no está exclusivamente en los estudiantes la hace desafiar la estrategia utilizada por la profesora de Física.

En el desarrollo del episodio descrito, la docente que crítica la capacidad cognitiva de los estudiantes, hace un reiterado énfasis en que ella necesita sacar preconceptos de sus estudiantes, de acuerdo a los requerimientos de su asignatura, por cuanto no le sirve el ejemplo que le se dio acerca de la asignatura de castellano. En contraposición se le dan distintos argumentos que buscan demostrar que su estrategia no es determinante en la calificación de los estudiantes. Sin embargo surgen nuevas voces que comparten la postura de la docente de Física: “yo creo que la Zutana hace cosas, busca estrategias, no es falta de motivación, yo no lo veo así” (G1, voz 4: 306).

En este cerco de críticas y de posicionamientos férreos sobre la práctica pedagógica, se pueden plantear algunas ideas globales; primero, hay una percepción generalizada de una suerte de limitación de las estudiantes que les impide desarrollar una mejor condición académica a pesar de los esfuerzos que han realizado los diversos docentes; segundo, el llamado que surge de revisar las prácticas pedagógicas en términos del empleo de estrategias motivadoras por parte de otros docentes. Cabe señalar que en los conceptos vertidos por los docentes, tanto en una posición como en otra, se observa una suerte de apropiación de términos vinculados a las teorías cognitivas y, particularmente, al constructivismo, que viene a poner de realce los conocimientos previos de los alumnos. No obstante, ellos son reinterpretados por los docentes, puestos que algunos señalan la importancia de acoger lo emocional como parte de sus experiencias y otros, relacionan los conocimientos previos con lo que el conductismo llamó conductas de entrada.

En general, queda en evidencia la existencia de estilos de la práctica pedagógica centrada en el docente, es decir, declaran su accionar docente desde la perspectiva de sus necesidades que ellos determinan como relevante resolver y para lo cual requieren que las estudiantes posean determinadas categorías intelectuales y/o conocimientos previos para poder llevar a cabo su plan de trabajo. Al mismo tiempo, se corrobora las bajas expectativas sobre el desarrollo intelectual de las alumnas, porque cuando éstas realizan avances en determinadas áreas los docentes se muestran “sorprendidos”. En este contexto, surgen voces que recomiendan utilizar categorías intelectuales más simples con las estudiantes.

Otro aspecto que es considerado en la discusión de este grupo, de manera tangencial, pero que igualmente es representado por los docentes-directivos es aquél vinculado al desempeño administrativo sobre el cual se emite juicios evaluativos. Ejemplo de ello es cuando señalan la falta de cumplimiento en tareas de tipo administrativa como es la colocación de notas. En este sentido la crítica, también, se hace en forma velada, puesto que no se dice directamente, por el contrario, se plantea con un “nosotros”. Y así es expresada: “*De pronto tenemos la costumbre de escribir las notas en una agenda y no pasarlas al libro, lo cual no es bueno*”. (G1, voz 1,239).

En definitiva en este grupo se muestran miradas absolutamente antagónicas sobre la existencia o no de actividades o proyectos interdisciplinarios, lo que sucede en el Liceo no es percibido de la misma manera por todos los actores, lo que para unos constituye un avance o un motivo de orgullo para otros es un problema no resuelto. Los contextos de enunciación marcan estas diferencias, puesto que los directivos y los docentes que están más cerca de ellos manifiestan una visión más positiva y los más alejados son los que resisten a aceptar esta visión y hacen esfuerzos

por demostrar lo contrario, es decir, hacen presente la dicotomía discurso-realidad.

## 6. Recursos y Medios

### 6.1. Recursos internos

No siendo, todavía, un elemento fuertemente referido en este grupo se deja ver de manera breve.

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Recursos escasos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Debiera ser: a mayor nivel de exigencia mayores posibilidades.</li><li>- Dificultades con los espacios.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Directivos y docentes</li></ul>

Este un punto muy poco discutido; en consecuencia, no se observa como un tema que interese a la mayoría de los sujetos y, por tanto, tiene poco expresión en la percepción de gestión que los sujetos han ido construyendo. Sin embargo, se logra consignar algunos reclamos, en este sentido:

*“No, yo creo que a mayor exigencia deberían haber también mayor posibilidad y todos somos conocedores de que eso no es así... (Interrupción)” (G1, voz 1:109-111).*

Se considera que no existe proporcionalidad entre lo que se requiere de la institución y los recursos entregados por el Estado (Ministerio). Es posible, también, situar esta intervención en las políticas evaluativas que ha ido implementando el Ministerio desde todos los ámbitos y que como se revela en el discurso asume una breve, pero contundente crítica al sistema. Hay una resistencia velada a las exigencias, pues éstas se contraponen con los escasos recursos que se cuenta para hacer el quehacer en el liceo. A esta queja se suma un docente que alcanza a decir: *“Hay problemas de espacio...” (G1, voz 4:111)*; sin duda, pues como se ha señalado este establecimiento trabaja en un edificio que se fue adecuando con el tiempo a las necesidades básicas de funcionamiento de un establecimiento educacional. De manera, que las condiciones no son las más óptimas, pero al parecer los docentes y directivos han hecho esfuerzos mancomunados por superar las dificultades y cumplir con los procesos educativos.

## 6.2. Recursos externos

En este tema, también son breves los aportes, por lo tanto las ideas principales que se captan son las siguientes:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Positiva evaluación de los aportes	<ul style="list-style-type: none"><li>- Becas para las alumnas más vulnerables.</li><li>- Atención a los problemas de las alumnas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes y directivos del liceo.</li></ul>
2. Beneficios de contar con otros profesionales e	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valoran la opción de trabajar interdisciplinariamente.</li></ul>	

Los directivos y docentes valoran positivamente el apoyo externo, ya sea éste apoyos económicos para las alumnas o vinculado a recursos profesionales. Respecto de lo primero, se está considerando las becas que reciben las alumnas que presentan mayor vulnerabilidad en términos de abandonar el Liceo o de repetir y lo segundo, tiene que ver con el apoyo de profesionales en el área social, que se contempla en el Programa Liceo Para Todos.

En este tema se presenta una total convergencia respecto de lo positivo que es contar con apoyos externos, sobre todo si se habla desde un establecimiento educacional en que las necesidades son enormes, particularmente las relacionadas con las alumnas. En efecto, señalan: “*el mismo asunto de las becas para las alumnas es muy bueno*” (G1, voz 3: 180). Si bien es cierto en las intervenciones anteriores se habían planteado algunas dudas y críticas sobre la efectividad de éstas, ello no impide que encuentren que constituye un gran aporte para el establecimiento contar con becas para aquellas alumnas con más peligro de desertar del sistema. Más aún, cuando en el análisis acerca de los proyectos evalúan positivamente la instalación del Programa LPT en el liceo por todo lo que ha implicado.

En ese marco, también, los docentes y directivos evalúan positivamente el apoyo de otros profesionales que les entregan otras herramientas para enfrentar las problemáticas que emergen de la condición social de sus alumnas. Un ejemplo de ellos es:

*“Hemos tenido aportes de profesionales externos y eso es bueno, ya que hay interdisciplinariedad, porque por ejemplo viene un Asistente Social que maneja otros recursos, otros conocimientos y complementa lo que nosotros acá hemos reflexionado. En conjunto,*

*vamos a optimizar las cosas o lo mismo si tuviéramos el apoyo de psicopedagogos” (G1, voz 3: 194-195).*

La valoración de otros profesionales aportando en la resolución de problemas genera, al parecer, cierta tranquilidad en los docentes frente a los nuevos desafíos a que están expuestos. Si bien se supone que la sola presencia de otro profesional va a permitir la interdisciplinariedad, tan requerida, hay antecedentes que han permitido avanzar en este sentido, puesto que se han dado acuerdos<sup>18</sup> con universidades y al parecer, por lo que señalan los docentes y directivos ha sido positiva. Esto se confirma con la realización del Primer Encuentro Provincial: “Trabajo Social y Programa Liceo Para Todos”.<sup>19</sup>

Se hace hincapié, además, en el apoyo que reciben las alumnas en sus problemáticas individuales. Lo que conceptualizan como otro recurso externo, que viene a apoyar su labor:

*“este año dos grupo de chicas, asisten a la psicopedagoga, para sus problemas de aprendizaje, tampoco lo podríamos haber hecho sin esos recursos” (G1, voz 1: 196-197).*

Los directivos y docentes del Liceo declaran la ayuda externa como una forma de resolverles el problema social de sus estudiantes y, quizás, en la expectativa que luego se resolverán los problemas académicos. Sólo cabe señalar el riesgo que conlleva el que los docentes comiencen a desplazar las problemáticas de las alumnas, sin discriminar a veces, a otros profesionales.

En definitiva, dada las características sociales de las estudiantes del establecimiento se entiende que los apoyos externos son muy bien recibidos por los docentes y directivos y que, en consecuencia, están dispuestos a acogerse a distintos proyectos si éstos traen consigo recursos para enfrentar las diversas problemáticas.

---

<sup>18</sup> En la Provincia de Ñuble se ha implementado un acuerdo de colaboración para los Liceos Para Todos con la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán.

<sup>19</sup> Organizado por los alumnos y alumnas de la escuela de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán y patrocinado por el Departamento Provincial de Educación de Ñuble, el 22 de octubre de 2004.

## GRUPO DISCUSIÓN N° 2

### 1. Concepto de Gestión Escolar

#### 1.1. La percepción de la gestión

En relación con el grupo N° 2, las ideas sobre la forma en que conceptualizan la gestión escolar se ilustran en el siguiente cuadro:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Estrategias institucionales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formas de operar en el liceo.</li><li>- La priorización de las tareas.</li><li>- Acciones institucionales y curriculares.</li><li>- Objetivos y estrategias en el aula.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes y directivos</li></ul>
2. Acciones internas y generales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aspectos internos: administrativos y pedagógicos.</li><li>- Todo lo que tiene que ver con el alumno.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes y directivos</li></ul>
3. Tipos de gestión	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autocrática</li><li>- Permite la realización de todos.</li><li>- Un concepto propio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes y directivos</li></ul>
4. De los sujetos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Transformaciones personales.</li><li>- Uso de los talentos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes y directivos</li></ul>

Este grupo asume la concepción de gestión de forma muy diversa, quizás con menos elaboración de discursos que el grupo anterior. Aún, cuando se les solicitó que se manifestaran sobre la gestión escolar en forma libre, es decir, que no se sintieran forzados a dar una definición si no lo deseaban.

Las expresiones que se encauzan hacia las primeras aproximaciones al concepto de gestión son relacionadas como estrategias institucionales, que se generan en pos de fines convenidos previamente. Es así, que la primera persona que rompe el silencio y aporta su concepto de gestión, lo señala de la siguiente manera: “yo la entiendo como la forma en que el colegio encara el trabajo” (G2, voz 1: 1). El sentido, que se le otorga a la palabra gestión es percibida como una acción englobante y, a la vez, desafiante y, que cada



institución tiene su propia gestión o su propia concepción de gestión, en virtud de la forma en que enfrenta sus tareas.

La priorización de las tareas, es otro aspecto como definen la gestión escolar, es decir, la visualizan unida a las acciones institucionales y al currículo. En esta afirmación la gestión es planteada como:

*“que está basada en cómo esta institución prioriza pasos a seguir con el fin institucional que uno tiene... con el tipo de currículo”*  
(G2, voz 2: 4-6).

Se establece, en consecuencia, como una capacidad institucional para discriminar entre las variadas necesidades que debe abordar, priorizando en aquellas acciones que, pudieren ser claves en relación con el tipo de currículo que se desarrolla.

Los sujetos bajo la concepción global de la gestión como estrategia institucional, también, relacionan este concepto con el quehacer pedagógico en el aula. Es por ello que señalan, por ejemplo:

*“es cómo uno trabaja con las estrategias, con los objetivos”*  
(G2, voz 4: 24) *“en el aula...”* (G2, voz 5: 25).

Trasladan, al parecer, directamente el concepto de gestión al aula, a partir del hecho de que se trabaja con objetivos y estrategias previamente definidas. Son, entonces, las acciones planificadas un antecedente para entender que también en el aula se gestiona *“in situ”*.

La gestión es definida como un conjunto de acciones generales, en un sentido amplio, pero también como acciones internas del establecimiento. En tanto, lo general es asociado con todo lo que tiene que ver con el estudiante y, a su vez, lo interno lo vinculan con la gestión de tipo administrativo y la de tipo pedagógico. En este último sentido, cabe señalar la siguiente intervención que lo representa en forma más genuina:

*“...algo bien general, ya sea administrativo, pedagógico o todo lo que hace dentro del establecimiento, que apunta a lo que el colegio quiere”* (G2, voz 1: 2-3).

La expresión de que es *“algo bien general”*, podría llevar a sostener que para ellos este concepto aún les es un tanto ajeno o lejano. Lo asocian con lo administrativo y, también, con lo pedagógico, cerrando el círculo de que corresponde a todo aquello que se hace internamente en el establecimiento, teniendo en cuenta los propósitos institucionales.

Una idea que poseen los sujetos acerca de la gestión, es que *“tiene que ver con todo lo del alumno”*, mostrando una amplia perspectiva en

relación con la atención a los estudiantes. Ello conlleva muchas acciones que dan cuenta de la complejidad del trabajo con los estudiantes en esta época, como cuando se señala que lo administrativo debiera proporcionar información organizada acerca del estudiante:

*“con lo administrativo, todo lo que tiene que ver con el alumno, es como un banco de datos” (G2, voz 4: 27),*

requiriendo de un apoyo complementario a la gestión pedagógica.

Caracterizan dos tipos de gestión en una primera instancia: la autocrática y la democrática (en un esfuerzo de aproximación). A este respecto, con la siguiente intervención se instala esta distinción:

*“yo puedo comparar dos tipos de gestión que han marcado mi vida. La gestión totalmente autocrática que me hizo sufrir, que me marcó mucho, ¡cierto!, y he tenido otra oportunidad que no gano mucha plata, acá he tenido este otro tipo de gestión que me ha permitido que se realicen algunos sueños que tenía como persona” (G2, voz 2: 133-136).*

En este planteamiento prevalece lo experiencial, mostrando una percepción vivencial y emocional del concepto, primando lo subjetivo, a pesar que establece una relación objetual con ella, cuando le atribuye a la autocrática la causa de algunos sufrimientos, y a la democrática (suponemos) como la que le ha permitido la realización de sus sueños. En este sentido, se muestra a la gestión como una especie de referente de la vida de las personas.

La gestión como un concepto propio, está planteado sobre la posibilidad de que cada sujeto haga su propia construcción. Al parecer, en la dinámica de la conversación de este grupo prevalece la idea de apropiarse de la gestión como tarea de todos y no sólo de los directivos, así lo muestra la siguiente expresión:

*“no miremos la gestión como ajena, sino algo que ustedes mismos como grupo humano pueden cambiar, pueden decorar, pueden aportar, porque si lo hacen votan, no tenemos tampoco de que no estamos informados, porque todos tenemos libertad para decidir” (G2, voz 2: 141-144).*

Este llamado a recordar la participación que se les ha proporcionado en el liceo, proviene de una de las personas que forman parte del equipo directivo. La forma que se asume para describir que la gestión se hace, al parecer, con un afán de objetivación en que se crea una metáfora de la gestión, proporcionado una suerte de analogía con la ornamentación de un espacio físico. En efecto, cuando se dice: *“pueden aportar, pueden decorar”*, se podría suponer que está diciendo: *“aquí están los espacios para*

poner lo mejor de ustedes para hacer de la gestión algo más armonioso”. Esta idea surge en contraposición a las críticas que han expresado, en gran parte de la conversación sobre la escasez de recursos, de espacios físicos y de una serie de incomodidades que viven los docentes en el cotidiano desarrollo de su quehacer.

En el intercambio de percepciones acerca de la gestión, se vuelve sobre la idea de que la gestión es algo más general, reforzado por el llamado que hace una docente-directiva a participar y a aportar, dado que la participación se da a nivel de votación cuestión que ella les recuerda. No obstante, hace un esfuerzo por eludir el conflicto o de desplazar las responsabilidades, cuando señala:

*“Pero pienso que eso no estaba en discusión y, nosotros estamos hablando de la gestión. Nosotros estamos hablando de algo más general” (G2, vo3: 145-146).*

Con estas expresiones se hace lo posible por despegar y salir del círculo del conflicto, para refugiarse en lo genérico, en algo más neutro y menos accesible del concepto.

La gestión desde la perspectiva de los sujetos, es analizada en términos de la centralidad que le otorgan a la acción de la gestión en sus vidas, situación que ya se reflexionó cuando se planteaban los tipos de gestión que propician o inhiben el desarrollo de las personas. En este espacio, se observan expresiones que vinculan a la gestión con la evaluación y de qué modo ello va incidiendo en las personas y en las cosas, pero fundamentalmente cómo se va produciendo el cambio:

*“(tiene que ver con...) el uso de los materiales, de infraestructura, cómo se va esto mejorando, cómo se va evaluando, cómo se va reciclando, cómo vamos cambiando nosotros mismos de acuerdo a las necesidades y cómo va haciendo eso en esas pequeñas evaluaciones que se van dando en las instituciones” (G2, voz 2:7-10).*

Al parecer, esta intervención trata de establecer que la gestión está presente en todo el quehacer de la institución, que tiene que ver con el mantenimiento de la infraestructura del cambio que opera en las personas, fundamentalmente, a partir de las evaluaciones institucionales.

Se refieren, en parte, a que la evaluación hoy en Chile está siendo un tema tremendamente potente, es decir, todo es posible de evaluar, ya no sólo los aprendizajes, sino también los desempeños, la gestión de las instituciones, entre otras. En consideración a las expresiones vertidas en este grupo, se observa que se busca valorar la evaluación como una oportunidad

para mejora, insertándose, así, en la llamada cultura evaluativa (Himmel, 2003)<sup>20</sup>.

Cuando dicen de que las personas van cambiando de acuerdo a las necesidades, se expresa un cambio que no operaba, por ejemplo, hasta hace dos o tres décadas atrás, donde se estimaba que lo que se hacía en educación respondía a certezas y /o verdades irrefutables, pues no se conocían los avances de la ciencia y, particularmente, de la neurociencia en relación con el desarrollo del cerebro, por ejemplo. Asimismo, el país vivía hace menos de dos décadas en un sistema político autoritario, que impuso la censura, la rigidez de las ideas. Hoy, aunque de manera incipiente, se puede poner en tela de juicio esas supuestas verdades, ya que en la medida que se amplía el radio de participación, también llegan nuevos cuestionamientos a lo que se está haciendo.

El aprovechamiento del recurso humano en el establecimiento, es otro tema que abordan y, que atribuyen a la gestión como esa capacidad de ubicar en el lugar adecuado a la persona adecuada. En este mismo sentido, se agregan más ideas cuando se dice que:

*“... las necesidades, con las capacidades, con el poder hacer uso de los talentos que tenemos en cada persona, para ubicarla en un lugar estratégico, para que “la cosa” funcione mejor y se logren los objetivos” (G2, voz 2: 4-7).*

El saber gestionar, se vincula con aquello que implica, probablemente, elaborar un buen diagnóstico acerca de las competencias o talentos de los docentes en el liceo, poniendo en el discurso de la gestión el rol que juegan las personas en la institución.

La percepción de la gestión desarrollada en este grupo, está mediatizada por la presencia imponente de una docente-directiva, ello se colige de las intervenciones y de los puntos de tensión que se asoman. Son generalmente, los directivos quienes más reciben las capacitaciones en torno a la gestión y, en consecuencia, a los programas y proyectos que promueve la Reforma, de manera que también son los primeros en reproducir los nuevos lenguajes. Lo que resulta complejo modificar es la actitud, porque se observan ciertas presiones e intranquilidades que dan lugar a que en algún grado se reprima la participación de todos. Luego, entonces, al parecer, no es

---

<sup>20</sup> Define la cultura evaluativa como el proceso en que se lleva a cabo la siguiente ecuación: acciones evaluativas difundidas + Uso de resultados evaluativos + Relevancia de la información= cultura evaluativa. En: Hacia una cultura de evaluación educacional, en la Web, consultada el 19/12 /2003.

suficiente o no es garantía el votar, para que se haga efectiva la libertad de expresión.

## 1.2. La evaluación de la gestión

En torno a la evaluación de la gestión, surgen las siguientes ideas:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. La gestión en la perspectiva del ideario	-Evaluaciones con altas metas -Es nexos con la innovación	- - Docentes y directivos	
2. Estilo de liderazgo	-Propiciador de avances -Comprometido con las problemáticas	- - Docentes y directivos	- Necesidades
3. Necesidades no resueltas por la gestión	-Falta de personal auxiliar -Escasez de mobiliario -Falta de espacios apropiados.	- Docentes y directivos - - Representante sindicato	- Falta de recursos
4. De los resultados	-Obligatoriedad en los logros -Involucra el desempeño docente	- Docentes y directivos	

La gestión en la perspectiva del ideario, que consignan como depositario de éste al Proyecto Educativo Institucional, que ya ha sido abordado en el grupo N° 1 y; a la implementación del Programa LPT y la elaboración de los planes de acción, proceso que se inicia cuando toda la comunidad educativa examina con profundidad su situación actual y la proyecta en un plan de acción, puesto que contemplan evaluaciones parciales en el año. En virtud de lo cual, los sujetos señalan:

*“en determinados momentos del año escolar, incluso nosotros esperamos ir viendo como nos miramos en ese sueño más universal, un ideario” (G2, voz 1: 16-17).*

Expresan una mirada positiva sobre sus procesos de gestión, ya que de alguna manera, están haciendo alusión a metas más bien altas, es decir, a salir, quizás de la mirada específica para establecer comparaciones con otras instituciones o con las metas que ha puesto el Ministerio, en este programa. No queda del todo claro, las dimensiones que asume la evaluación a la cual se hace mención en la expresión analizada.

Otra valoración positiva de la gestión, es que ésta permite conectarse con la innovación. En relación con este aspecto, la siguiente afirmación así lo sostiene:

*“bueno yo creo que a través de la gestión se logró el nexo con la innovación pedagógica” (G2, voz 2: 59-60).*

Esta idea de atribuirle a la gestión la capacidad de innovación pedagógica, surge, a partir de la pregunta que hace el investigador, sobre ¿cómo se vincula la gestión y la práctica curricular? Y ello, es corroborado por otro sujeto que afirma: *“un impulsor, un gestor, un realizador”* (G2, voz 3:61). La gestión, en consecuencia, al parecer es vista como la instancia que impulsa los cambios o más aún las innovaciones. Estas expresiones, se sitúan en el marco del LPT, ya que entre los propósitos y las acciones declaradas se señala en algunos documentos del Ministerio de Educación, que dicen:

*“que el aprendizaje de todos compromete el desarrollo del establecimiento en su conjunto” ( [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) , consultada el 10 /12/2004).*

Lo anterior, ha sido expresado y corroborado, cuando se señala: *“hay un estilo de liderazgo o de gestión que propicia que se desarrolle”* (G2, voz 1: 49). Esta idea se funda en que en este liceo hay un estilo de liderazgo de la gestión que propicia su desarrollo, que perciben las necesidades y ello les permite, a su vez, colaborar en el avance y lograr los objetivos. Particularmente, se refieren, a la participación del Liceo en el Programa LPT y, ello se complementa con el aporte de otra participante, que dice: *“es que ese estilo de liderazgo o de gestión es el que propicia esto o lo ve como una necesidad, en el fondo”* (G2, voz 3: 50-51) y, como corolario a este diálogo se indica que: *“y que puede lograr el avance y lograr el objetivo”* (G2, voz 2: 52).

En esta circulación de ideas, expresadas por los sujetos se va construyendo una percepción positiva de la gestión, que se intuye que están referidas a la directora, puesto que las calificaciones son atribuibles más a una persona que a un equipo y, sobretodo cuando se alude al estilo de gestión. De una u otra forma el estilo de gestión se observa, en la mayoría de los casos, en las características personales que poseen determinados directivos en el ejercicio de su función.

Habría que reflexionar ¿qué hace que las personas les atribuyan las acciones y decisiones de la gestión a personas y no a equipos?, cuando, a la vez, se ha reconocido reiteradamente la existencia y funcionamiento de un Equipo de Gestión en este Liceo. Lo que prevalece, quizás, es una actitud más bien de dependencia, en espera que la decisión con sus consecuencias las asuma la persona que ostenta el cargo de mayor responsabilidad. La impresión, que queda, es que no se habla desde la participación y el

compromiso, más bien se habla desde la mirada que simpatiza con la gestión de otro.

Lo señalado anteriormente se repite, en el sentido cómo se asume esa participación, más aún cuando se dice ser integrante del Equipo de Gestión, en los que participan directivos, jefes de unidades técnico-pedagógicas, docentes elegidos por sus pares y eventualmente docentes que cumplan otras funciones, y se participa como representante:

*“Soy representante del Sindicato, se ve cómo se planifica eso, nos lo vemos semana a semana y vemos la preocupación que hay. Ahora que esa gestión, en particular, a veces no resulte es verdad” (G2, voz 2: 85-86).*

Su percepción sobre el quehacer del E. G., sigue siendo, al parecer, como un espacio no propio, sino más bien donde se actúa como observador. En este sentido, se estaría planteando como un observador privilegiado, puesto que desde ahí puede dar cuenta que se planifica y se hacen los esfuerzos para que las diversas acciones que se emprenden salgan bien, aunque no siempre se logre lo esperado.

A esta percepción un tanto distante acerca del Equipo de Gestión, surgen otras expresiones que lo plantean de manera similar:

*“Pero desde arriba, desde este equipo siempre existe la preocupación y de hecho nos falta tiempo los días lunes para ver caso a caso, porque se está siempre analizando todas las unidades de partida, las cuatro unidades grandes que dirige el colegio y todo esto. Entonces yo veo la preocupación desde ese punto de vista, yo veo que la gestión es buena” (G2, voz 2: 85-88).*

Reforzándose la ideas de una suerte de autoexclusión. Si se vuelve a la génesis de los E. G., que dicho sea de paso se crearon en 1993 y, ya en 1996 se formulan nuevos desafíos como es el “*desarrollar en las escuelas capacidades de gestión participativa, liderazgo y fortalecimiento de los equipos de trabajo*” de acuerdo con Jara Bernador, Cecilia (1999), dando por terminada la primera etapa. No obstante, en el 2002 todavía se manifiestan ciertas confusiones acerca del propósito que implica el desarrollo de estos equipos en el establecimiento.

Las necesidades no resueltas por la gestión, han sido una constante en la conversación, sólo que son expresadas a nivel general, sin atribuir las directamente a la gestión del liceo, igualmente, dejan en evidencia una evaluación negativa. Las necesidades, carencias, la escasez de recursos para desarrollar en condiciones aceptable la labor de cada uno, constituyen un punto sensible. Así lo refleja, por ejemplo la siguiente afirmación:

*“... comparto que a veces se escapan, por ejemplo que aquí por las necesidades que existen, por ejemplo nombro el mobiliario, tenemos que estar moviendo sillas para allá y para acá, porque a la sala va ir un curso tanto, que tiene 45 alumnas y resulta que hay 24 sillas, entonces hay que sacar de aquí para llevar para allá, pero entorpece la gestión, es verdad...” (G2, voz 2: 90-93).*

Como ya se ha señalado, este un establecimiento que funciona por muchos años en un edificio que se ha ido adaptando medianamente a las necesidades de un Liceo. No obstante, el déficit en mobiliario no se explica por ese hecho, de manera que al parecer la situación relatada corresponde a las complejidades que encuentran los docentes para desarrollar su quehacer. A partir de estas interacciones, se percibe que la representante del sindicato se ha decidido a manifestar las carencias del establecimiento, sobretodo, cuando agrega: *“y las otra cosa es que el profesor también tiene razón, hay pocos auxiliares y de repente a los auxiliares los mandan a hacer otras cosas, entonces eso entorpece”*. (G2, voz 2: 94-95). Esta situación en particular les afecta, porque la presencia de auxiliares evitan la fuga de estudiantes del Liceo, según lo que señalaron y, al mismo tiempo, asegura estén las salas en condiciones adecuadas para realizar las clases.

En este marco de expresiones que implican ciertas quejas sobre las condiciones de trabajo, surge ya un discurso un poco más directo sobre la evaluación de la gestión, que hasta ahora se había planteado más bien benevolente. Dice la dirigente sindical:

*“saben creo que se olvidan de otras cosas de la gestión, hay una mala gestión, perdón... hay una mala gestión cuando son las clases dual...” (G2, voz 2: 113-114).*

En esta última afirmación, donde se observa un cierto titubeo al calificar la gestión, se hace alusión al modelo dual.

*La base del Sistema Dual es la relación entre una empresa que participa en el sistema y un joven que aspira a la formación profesional: esta se formaliza en un contrato de aprendizaje. El contrato obliga al joven o a la joven aprendiz a asistir 3 o 4 días en la semana a la empresa (o una semana en la empresa y otra en el liceo) y los días restantes 1 o 2 días en la escuela profesional (vale decir en el liceo). Asimismo, la empresa se compromete a instruir al joven según Plan de Instrucción determinado y visado por la cámara competente bajo la tutela de un maestro guía. En: Percepción del Sistema de Formación Dual en los Liceos Técnicos Profesionales y en el mundo de la empresa”, Castro R., F. (1998),*

El que se ha implementado en los Liceos Técnico Profesionales en Chile y que es procedente de Alemania. Fundamentalmente, las problemáticas que origina en la organización de los espacios en el Liceo,



puesto que contempla tiempos en que las alumnas permanecen en la empresa y la otra parte en el establecimiento.

La manifestación de las problemáticas del Liceo en la conversación, saca un poco de su disponibilidad al diálogo de la docente-directiva, que se encuentra participando en este grupo de discusión, por ello señala:

*“Claro...eso es lo que a mi me preocupa, pero fíjate que aquí en la gestión ustedes participan, eso mismo que te dicen a ti podían habérmelo dicho a mi en otro lugar” (G2, voz 1: 121-122).*

Se expresa un nuevo enrostramiento a la participación de todos y, particularmente, a la dirigente del Sindicato, puesto que como se ha dicho tienen su representante en el Equipo de Gestión.

La instancia de conversación creada y los temas de conversación como la gestión y las prácticas curriculares, han dado lugar a que las personas comiencen a manifestar sus problemáticas básicas, cotidianas y que, además, esto cause sorpresa y molestia en quienes participan de la dirección del establecimiento. En esta discusión revela gran parte de una cierta política de ocultamiento de los incidentes críticos que viven los liceos; no es menor, aquello que dice la docente directiva al final de su intervención: “... eso mismo que te dicen a ti podían habérmelo dicho a mi en otro lugar”. Hay dos elementos que se unen y que dan evidencias de la falta de confianza. Primero, los docentes directivos no son depositarios directos de los reclamos de los docentes, éstos al parecer prefieren hacer sus críticas o reclamos de manera colectiva a través del sindicato, como en este caso, ya sea porque así protegen su identidad o porque quieren darle legitimidad a la organización que ellos adhieren en forma voluntaria y donde eligen sus representantes. Segundo, se agrava el conflicto cuando se señala que no se debió decir ahí, se podría leer: “no aquí frente a esta persona ajena”. Habrá que preguntarse ¿existen instancias en que los docentes pueden señalar sus dificultades con libertad y seguridad de que ello no redundará en una consecuencia negativa para ellos?

Al parecer, en un esfuerzo por mantener y recomponer el ambiente de diálogo, manifiestan otras causas que provocan el déficit de mobiliario, como por ejemplo atribuirle al deterioro normal que sufren por el uso. Sin embargo, surge una nueva intervención que “echa por tierra” esta hipótesis:

*“Mire colega esa gestión no le corresponde a usted, es una gestión del colegio. Ahora, yo por ejemplo, me aguanto... me aguanto, porque no hay baño para hombres aquí” (G2, voz 5: 168-169).*

De nuevo, se manifiesta una cierta desvinculación de parte de los docentes en relación con la gestión, esta actitud que ha persistido, parece revelar que en el establecimiento son muchas las necesidades que nos están

cubiertas y, más aún las necesidades básicas. Ello redundaría en una suerte de malestar docente en relación con la gestión. Pero, al mismo tiempo cabe preguntarse ¿a quién le están adjudicando la responsabilidad de la gestión?, ¿a qué se refieren? al parecer, en alguna medida el equipo del Liceo, pero también se podría atribuir como demandada por estas problemáticas a la Corporación que administra este establecimiento. Cabe señalar, que la gestión y el funcionamiento general del establecimiento no dependen exclusivamente del manejo de los directivos de éste, sino que más bien, puede suceder que sean no consultados, porque en definitiva ellos también forman parte de los trabajadores de esta empresa. Ubicando esto último, en la estricta relación contractual que se mantiene con la corporación.

Un aspecto que se hace evidente a la hora de evaluar la gestión, también, tiene que ver con los resultados obtenidos por el liceo, específicamente, en relación con los logros académicos de las alumnas. En este caso, se declara que existe una cierta obligatoriedad de hacer responsables a los docentes, al menos así lo manifiestan ellos cuando dicen:

*“...estamos obligados por ver que el alumno aprenda, si se me escapa uno, yo soy el que está fallando” (G2, voz 1: 20-21).*

Lo expresado, a pesar de tratar de parecer una autoevaluación rigurosa, se evidencia más bien un discurso que lleva consigo una cierta presión, además de un mensaje para los otros docentes que están presentes. Lo que involucraron ello, el desempeño docente que es asociado con el eventual fracaso del alumno y la posible falta de competencia del docente. Esto, de vincular el desempeño con los resultados, es una situación que aún el sistema de evaluación de desempeño no contempla, por lo menos en la normativa que rige a los establecimientos municipalizados. No obstante, cada sistema de administración ha ido implementado de a poco formas de evaluación del desempeño de los profesores.

Otro factor que puede incidir, pero que al parecer no convence o no compromete de acuerdo a lo señalado con estas expresiones, tienen que ver con que en el Programa Liceo Para Todos se contempla un compromiso que cada institución asume como línea principal de éste, como lo es el desarrollo pedagógico. Pues, allí, se plantea que los liceos del Programa enfrentan el desafío de que todos logren aprendizajes de buena calidad; ello implica, señalan, centrarse en la enseñanza y en el oficio de enseñar, esto es recuperar la pedagogía, lo cual lleva a otorgarle más relevancia a las actividades de aprendizaje.

*Centrarse en la enseñanza implica, señala este Programa, tener en cuenta que los jóvenes necesitan que los aprendizajes cobren importancia ahora. Significa, también, tener en cuenta que sus resultados tendrán que ser relevantes en la creación de nuevas formas culturales y productivas. ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl), consultada 12/12/2004)*

Aún cuando el Programa Para Todos trae consigo grandes metas y desafíos, al parecer, éstos no son así visualizados en toda su profundidad por los actores educacionales del liceo. Se ha puesto, también, en cuestión la positiva evaluación del estilo de gestión que se hizo al comienzo de la conversación con las necesidades no resueltas consignadas por los participantes, cuestión que hizo disminuir los reconocimientos hacia la gestión. En síntesis, se aprecia que a raíz del despliegue de los temas, éstos fueron mostrando contradicciones y conflictos no asumidos por la gestión y por los docentes en el liceo.

## 2. Espacios de la gestión

### 2.1. Escenarios

El siguiente cuadro representa esas ideas vertidas en torno a los escenarios, sólo que esta vez fue expresado por una sola participante:

Ideas Principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. La comunidad como un espacio extendido de la acción educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vinculación con la comunidad.</li> <li>- Sentido de pertenencia con la comunidad.</li> <li>- Ser respuesta para la comunidad.</li> <li>- Cumplimiento de un rol político-social con la comunidad.</li> <li>- Reconocimiento con la identidad propia de la comunidad.</li> <li>- Reconocimiento de los valores de cada uno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos y docentes</li> </ul>

En el grupo N° 2 fueron muy escasas las manifestaciones que se relacionaron con el tema de los escenarios, no obstante resulta interesante exponer la ascendencia que se le da a la acción educativa en el escenario comunitario, según una de las participantes.

Como se muestra en el cuadro precedente la acción educativa es vista en un amplio escenario, que parte primero por situar a los demás participantes en una primera premisa: debe existir una necesaria vinculación con la comunidad, y esto se refrenda cuando dice “*que tampoco estamos extraños a la comunidad, nosotros somos parte de esa comunidad...*” (G2,

voz 2: 10). En esto se busca comunicar, por una parte, que se está vinculado y, por otra, recordarles a los demás que son parte de esa comunidad. Pero lo que verdaderamente intenta, al parecer, esta intervención es poner en un nivel de preponderancia la acción del establecimiento, cuando señala: “somos respuesta a esa comunidad y somos respuesta a una política de Estado” (G2, voz 2: 11). A raíz de esta expresión habrá que suponer que la comunidad espera aquello de la escuela o es que la escuela, como institución, se mantuvo por mucho tiempo ajena a la realidad de la comunidad y que hoy busca posesionarse en el medio de una manera más comprometida. No se está en condiciones de afirmar ni lo uno ni lo otro, ya que la percepción de esta participante no es negada ni apoyada explícitamente, sino más bien escuchada por el resto del grupo. Sin embargo, cabe reiterar la dimensión que ella le otorga al accionar con la comunidad, así como las expectativas de vinculación que ella declara. “*Ser respuesta a esa comunidad*”, se podría suponer que ella se refiere a la comunidad de padres, apoderados y de familias que confían la educación de sus hijas a esta institución. Si es así, se entiende este “*ser respuesta*”, fundamentalmente, para las familias de las cuales provienen sus estudiantes, que son de sectores sociales altamente vulnerables y, en consecuencia, la escuela es casi siempre la única alternativa de salida de la marginación y de la pobreza para ese grupo social.

En el análisis acerca de la afirmación precedente, se busca establecer a qué se refiere cuando señala: “*somos respuesta a una política de Estado*”. En efecto, ello resulta interesante si se considera a partir de esta afirmación que el establecimiento, los docentes, entre otros están comprometidos con los grandes propósitos y tareas que demanda la educación en un país como Chile, en que la educación es vista por muchos políticos, empresarios y gran parte de la sociedad como el camino para salir del subdesarrollo. Si bien la educación en Chile, a partir de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación convocada por el Presidente Aylwin (1994) dio luces de alarma acerca de la magnitud de la crisis en que se encontraba ésta, sólo fue posteriormente que se declaró la Reforma Educacional en Marcha (1996) en el gobierno del Presidente Frei Ruiz-Tagle. Pero efectivamente, luego del Informe de la Comisión para la Modernización de la Educación de 1994, se estableció a la educación como máxima prioridad y, en consecuencia, se transformó en una política de Estado que trascendía cualquier gobierno.

La tarea que se auto asigna la docente en esta conversación, tiene que ver posiblemente con la intervención de los discursos desde el Ministerio, pero probablemente lo que más gravite en esta declaración es la adscripción por parte del Liceo a programas específicos como lo es LPT, que expresan las orientaciones en la Cumbre de Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990, “*Educación Para Todos*” y que como otros países, Chile asumió los acuerdos planteados allí. Frente a estas posibles lecturas sobre la

declaración de la docente, se abren diversas posibilidades de penetración del discurso, pero lo que más lo sustenta es que este discurso es producido en un contexto histórico-social específico, lo que permite encontrar vasos comunicantes entre las claves que da el discurso y la realidad, pero también el discurso en si mismo.

Si se considera el discurso en si mismo, cumple con una especie de circularidad, puesto que se inicia declarando que se debe estar vinculado a la comunidad, para luego pasar a ser miembro de ella y cerrar señalando que se es respuesta a esa comunidad. Esta respuesta implica responder a esa comunidad en sus aspiraciones, pero al mismo tiempo asumiendo un rol político-social, cuando dice “somos respuesta a una política de Estado” y, más aún cuando se cierra el círculo de la intervención, señalando que se debe responder: “a un perfil humano que es el chileno mismo, a un perfil valórico” (G2, voz 2: 12-14). Esto permite agregar otra dimensión, que es el reconocimiento y respeto por lo propio, por identitario de cada uno. Es decir, el modo de asumir a la comunidad como otro escenario ha generado un discurso multidimensional, puesto que se diseña un escenario complejo en el cual hay que comprometerse, respondiendo a un mandato de Estado, institucional y profesional.

## 2.2. Programas y proyectos

En este tema, también, los aportes al diálogo fueron muy acotados. En este grupo se planteó una persona que elaboró algunas asociaciones que se ilustran en el siguiente cuadro :

Ideas Principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Programa Liceo Para Todos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pensó que era necesario.</li> <li>- Se le considera parte de la gestión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos y docentes</li> </ul>

En relación con este subtema se describe muy brevemente la forma en que el liceo se incorporó al Programa Liceo Para Todos y a otros programas. La primera impresión que se obtiene de lo dicho por el participante que hace uso de la palabra, dice relación con una suerte de vago involucramiento en el diagnóstico y decisión:

*“estamos participando en determinados programas, porque se pensó y buscó – que sé yo- la Directora o el equipo que tiene que ver con todo esto pensó que este Programa era necesario tomarlo y participar con él y de hecho estamos participando en él, entonces es parte de la gestión” (G2, Voz3: 45-48).*

Lo que a continuación se agrega va dando cuenta de una positiva aprobación que, al parecer, era necesario por la realidad y por el tipo de estudiantes del Liceo (que ya se ha descrito anteriormente).

Otro elemento que entrega esta declaración es la vinculación que hace entre la existencia del Programa del Liceo Para Todos, como dato de la realidad y por lo tanto pasa en forma casi natural a ser parte de la gestión. Es decir, manifiesta y reconoce a los diferentes Programas existentes en el establecimiento como espacios de gestión. Si se pudiera retrotraer el tiempo, lo más probable es que la gestión se hubiera visto circunscrita a la administración y planificación entre cuatro paredes de un grupo muy acotado de personas. A pesar, de advertir una posible evolución, de parte de los sujetos, acerca de los escenarios, no se refleja en la participación, puesto que siguen atribuyendo las tareas de la gestión a un grupo reducido, ya sea por práctica del establecimiento o por una especie de estructura mental que se pone de manifiesto cuando señala: “...porque se pensó y buscó – que sé yo- la Directora o el equipo que tiene que ver con todo esto...”. Es como decir: “está bien, pero me es ajeno”. Habrá que preguntarse ¿por qué sigue viéndose la gestión como algo ajeno por parte de los docentes, principalmente?, cuando a ratos aseguran participar de la gestión del establecimiento.

### 3. Tiempo de la gestión

#### 3.1. Tiempo pedagógico y administrativo

En relación con este subtema surgen en la conversación del grupo N° 2 las siguientes ideas:

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>
1. Duplicación horaria	<ul style="list-style-type: none"><li>- Semanas en que se hace doble horario.</li><li>- Incompatibilidad de los tiempos escolares con los tiempos de la empresa (Sistema Dual)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li></ul>
2. Compatibilización de los tiempos de las clases con los tiempos de uso personal.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Distribución del tiempo de la gestión.</li><li>- Adecuación de los horarios escolares con las necesidades personales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>

En este grupo se discute sobre la complejidad que implica asumir dinámica del Sistema Dual, al cual se ha incorporado el establecimiento y, que, como ya se ha señalado corresponde a un programa importado, fundamentalmente, de Alemania, que conlleva que las estudiantes en este caso asistan alternadamente unas semanas a la empresa y otras al liceo. Esto implica a una organización del tiempo de manera distinta a la que opera en el establecimiento escolar normalmente.

En este contexto es que surge la siguiente afirmación:

*“Tú haces tu doble horario o sea el doble de horas a la semana. Tienes una semana completa en que el curso no viene, pero en ese mismo horario donde (...) el otro curso no viene tiene el cuarto dual, o sea, está bien organizado, a lo mejor para las clases dentro del tiempo no le funcionan, pero si consideramos lo que dicen los empresarios, lo que dice la profesora o el profesor, lo que dicen las alumnas excelente...” (G2, voz 2: 113-119).*

Si bien el relato resulta un poco confuso, al parecer, por una tensión que no está siendo tratada con toda la libertad deseada. Igualmente, se advierte a ratos un tono de crítica, pero cooptada por el clima que rodea la conversación por la presencia de una persona del Equipo de Gestión, quien termina por inhibir el abordaje de la problemática. Todo ello se infiere del cambio de giro que asume la expresión, ya que parte diciendo que hay un doble horario, situación que se torna conflictiva si se toma literalmente, ya que ello implicaría entre otras cosas, un nivel de explotación de los profesores semejante a la época del *“inquilinaje”* en Chile. Pero seguidamente, esta persona se retracta en parte, cuando dice: *“está bien organizado, a lo mejor para las clases dentro del tiempo no le funcionan”*. Ello dejaría en evidencia aquello que se ha venido sosteniendo acerca de la tensión entre estos dos tiempos, el administrativo y el pedagógico.

*La diferencia de percepción de tiempo entre los administradores y los docentes. Los primeros, están más cerca de la concepción de tiempo racional, objetivo y monocrónico; mientras, que los segundos están más cercanos a una visión policrómica por estar imbuidos en la inmediatez del aula (sensibilidad frente a las complicaciones de las circunstancias y del entorno) (Hargreaves, 1992),*

porque seguramente el tiempo que involucraba la aplicación del sistema de educación Dual fue determinado o propuesto por los técnicos que administran este programa y acordado específicamente con los directivos del establecimiento o de la corporación, pero que en definitiva, al parecer, no participaron los docentes de dicha decisión.

Lo siguiente, se condice con aquello que sostiene la persona al final de su afirmación: “pero si consideramos lo que dicen los empresarios, lo que dice la profesora o el profesor, lo que dicen las alumnas, excelente...”. Es decir, se podría interpretar, “lo que diga yo no importa” porque la mayoría lo encuentra excelente. Es importante, señalar que entre esos actores, también, hay profesores, pero son los de las especialidades técnico-profesional que imparten en el Liceo. Se debe tener presente, que éste es un liceo técnico profesional y como tal las áreas de las especialidades tienen una mayor presencia que las áreas de formación general, sobretodo, en los cursos superiores. Al parecer, los docentes del área de formación general, lo resienten y por ello “el excelente” es aclarado por otra docente, que afirma: “...pero para la parte profesional” (G2, voz 3: 120).

Otro tema que se aborda, está relacionado con la posibilidad de compatibilizar los tiempos de las clases con los tiempos de uso personal. En este sentido, la intervención de una de las participantes tiene como propósito hacer un reconocimiento hacia la gestión en términos de la distribución del tiempo y de la disponibilidad para adecuar los horarios a las necesidades de las personas. De este modo lo señala:

*“no, pero yo quiero que conozca la gestión como se distribuye, yo necesito las primeras horas de la jornada de la tarde, porque tengo que ir a retirar a mi hija de la escuela, eso se considera” (G2, voz 1: 123-126).*

En síntesis, el tiempo pedagógico y el tiempo administrativo es visto desde la duplicación horaria que siente el profesor que ocurre al tener que adecuarse a los requerimientos del Sistema Dual o a la distribución del tiempo en términos que considera las necesidades personales. Estos siguen siendo percibidos como tiempos distintos, ya que se estima por la estructura mental que un tiempo tiene mayor relevancia que el otro y que al flexibilizarse la distribución de uno, por ejemplo como el segundo caso, se está cediendo o haciendo una concesión. No surge, en consecuencia, una crítica certera de que el tiempo administrativo como el tiempo pedagógico que deben ser vistas como parte de un todo sistémico y que cada tiempo es relevante y se debe así considerar.



## 4. Actores de la gestión

### 4.1. Actores del Liceo

En el Grupo N° 2 se establecieron las siguientes ideas acerca de los actores y los modos de operar:

Ideas Principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. El profesor Jefe como líder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un líder para sus alumnos.</li> <li>- Posee competencias para ejercerla jefatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Directivos</li> <li>-Docentes</li> </ul>	-Liderazgo
2. Participación de los actores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Equipo de Gestión estudia las problemáticas.</li> <li>- La participación se manifiesta en la posibilidad de votar.</li> <li>- Supone horizontalidad en las relaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Directivos</li> <li>-Docentes</li> </ul>	-Participación
3. Otros actores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro de Padres</li> <li>- Centro de Alumnos</li> <li>- Encargada de Evaluación</li> <li>- Orientadora</li> <li>- Presidenta del Sindicato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Directivos</li> <li>Docentes</li> </ul>	-Información

Entre los actores internos del Liceo se identifica en primer lugar al Profesor Jefe a quien, además, se le atribuyen característica de líder, puesto que según lo descrito por una de las participantes, éstos deben serlo para sus alumnos:

*“los profesores jefes que son líderes para sus alumnos, a lo mejor son considerados por ustedes mismos que el que va a dirigir los primeros medios, o sea el que colabora, que ayuda” (G2, voz 3: 40-41).*

Al parecer, se está definiendo un perfil del profesor jefe, pero que probablemente la docente-directiva ha ido construyendo a partir de sus propias reflexiones y que en el momento del diálogo ella instala el tema como resultado de una reflexión realizada por todos. El propósito, parece ser, dejar planteada la recomendación para los docentes.

En relación con la participación de los actores internos en liceo, se enuncian determinados modos de participación, puesto que se estima que el Equipo de Gestión (se infiere) es el que analiza las problemáticas del establecimiento, pero se insiste que todos participan: *“que haya un equipo que lo estudie, es otra cosa, pero todos participan”* (G2, voz 3: 55). Lo que faltaría por establecer, es ¿a qué se refiere cuando dice *que todos participan?*, o si esa participación se está confundiendo con informar a los demás miembros de la comunidad. También, queda pendiente si ello implica lograr un compromiso tácito con los demás actores acerca de lo que se va a decir en este grupo frente alguien extraño al establecimiento, como lo es la investigadora.

*Más compleja se vuelve la lectura de estas afirmaciones cuando otra persona del grupo de discusión dice al investigador: “yo no quiero que se lleve una cosa equivocada, cuando hemos tomado un compromiso lo hemos tomado todos en conjunto, porque aquí se ha votado que sí o se ha votado que no”* (G2, voz 1: 130-132).

Primero, se puede inferir una cierta restricción hacia los miembros del grupo cuando se les conmina a reconocer una participación que probablemente ellos no sienten con la fuerza que la impulsa esta docente-directiva, además, de dejar de manifiesto que para ella votar, al parecer, es sinónimo de participación. Segundo, el llamado que hace para la investigadora y, para el resto de los miembros del grupo a que no se lleve una percepción equivocada, es un poco decir: *“¡cuidado, no se equivoque, ponga atención en lo que yo voy a decir, porque esa es la verdad! Y al mismo tiempo, hace un serio intento de dejar en evidencia a los otros, que no se comprometen con su participación.*

El grupo por su parte, pasa un poco por alto la tensión de las declaraciones un tanto coercitivas por parte de la docente-directiva, aunque la intervención de ésta fue bastante extensa y ello produjo un cansancio o, simplemente, como es sabido y asumido por todos que *“no es conveniente”* discutir. En ese marco, lo que se observa es el *“discurso regulador”* de los otros, puesto que ello va a acondicionar el resto de las participaciones a menos que se estime necesario arriesgarse en un debate, que no ocurrió en este caso.

En relación con una supuesta horizontalidad en la relaciones de los docentes con directivos en el liceo, llama la atención el tono que emplea una directiva docente, que forma parte del grupo de discusión, cuando se insinúa que por su rol estaría inhibiendo las participaciones de los demás miembros del grupo: *“no, no los voy a inhibir, porque yo soy igual a ellos. A mi me pueden decir p’ tu madre y yo se las aguanto todas”* (G2, voz 4: 111-112). Esta aclaración, parece, tener sentido en vistas a que como se ha señalado se

hace notar la inhibición que está provocando las posibilidades de manifestación de los demás integrantes.

Entre los actores del liceo se consideran al Centro de Alumnas, Centro de Padres, Orientación, Encargada de Evaluación, Presidenta del Sindicato<sup>21</sup>, entre otros. Esto queda establecido en la siguiente afirmación:

*“Centro de Alumnos, Centro de Padres, Orientación, somos 12 personas y Evaluación, por ejemplo en reuniones, o si hay algo puntual, yo trasmito a la presidenta del sindicato que hable tal o cual cosa que haya que informar” (G2, voz 2: 170-172).*

En esta expresión no se está señalando, al parecer, quiénes son los actores internos del liceo, sino que está mencionando algunos a manera de ejemplo, lo que deja en evidencia es que esta relación está determinada por el acto de transmitir información, ya sea en instancias formales o informales. Asimismo, resulta curioso que esta docente directiva señale que ella trasmite a la presidenta del sindicato, sin dejar claro si lo hace o no con otras instancias, pudo suceder que en la vehemencia de la conversación sintiera que debía evidenciar una comunicación fluida con el sindicato y que probablemente la mayoría de los que están allí son miembros de esa entidad. Como, también, puede suceder que sea una estrategia para dejar claro que la presidenta del sindicato siempre está informada.

En definitiva los actores de la gestión interna del liceo son variados y, también, diversos en sus percepciones a cerca de la gestión en el liceo cuando, particularmente en lo que se refiere a la participación que les cabe en ésta, evidenciando esfuerzos y contradicciones.

#### **4.2. Actores externos**

En este grupo se logró percibir muy escuetamente la idea de la gestión de los actores externos que identifican básicamente en las siguientes ideas:

---

<sup>21</sup> Como se indicó en la caracterización del grupo N° 1 este Liceo forma parte de una corporación que administra estos establecimientos desde el año 1980, bajo el Decreto Supremo 3166 y, en consecuencia, deja a sus funcionarios y docentes en la calidad de trabajadores, regidos por el Código del Trabajo, los que los obliga organizarse en sindicatos para negociar colectivamente sus remuneraciones con sus empleadores.

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contexto de enunciación</b>
1. Macrosistema	- Una gestión superior	- Directivos - Docentes
2. La corporación educacional	- Dependencia administrativa.	- Directivos - Docentes

Los actores externos, entre los cuales se han agrupado las expresiones que se analizarán a continuación, son descritos por los docentes y directivos no sólo como externas sino más bien como superiores de las cuales se depende, pero que en definitiva son percibidos como lejanos:

*“hay una gestión superior que está en el macrosistema y otro sistema...” (G2, voz 4: 62).*

A pesar de lo imprecisa de la afirmación, que queda en evidencia que se le otorga una dimensión superior a la gestión que se realiza por actores externos al liceo. Esta idea es confirmada con la imagen de que hay acciones de la gestión que se resuelven fuera del establecimiento, en niveles superiores de la estructura, aún cuando ello no se formula explícitamente, se puede colegir cuando se señala a la investigadora, casi en forma confidencial, que se depende de una corporación:

*“...debido a la cosa económica, creo yo que es así, aquí usted sabe que nosotros dependemos de una empresa” (G2, voz 2: 99-100).*

Cuando se ha discutido en forma tan breve los temas frente a las docentes-directivas que figuran en la conversación, se puede suponer que una posible razón sea el hecho de que ellos están conscientes que los temas sobre condiciones laborales se resuelven en una instancia superior y no se hace con el Equipo del Gestión del Liceo, sino el sindicato directamente con el empleador.

## **5. La Práctica Curricular**

### **5.1. Gestión Pedagógica**

En el siguiente cuadro se muestran algunas de las ideas expresadas por los participantes del grupo de discusión en torno a la gestión pedagógica.

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Dominio de los contenidos a enseñar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de los programas.</li> <li>- Poner los contenidos al alcance de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivos</li> </ul>
2. Manejo de estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación de la clase.</li> <li>- Indagación acerca de nuevas formas de enseñar.</li> <li>- Atención a la diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivos</li> </ul>
3. Relación con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de relacionarse</li> <li>- Disposición hacia los alumnos.</li> <li>- Expectativas sobre su trabajo.</li> <li>- Observación del trabajo en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivos</li> </ul>

La gestión pedagógica es descrita por los sujetos sobre la base de algunas ideas que se tienen acerca de ella en el contexto actual. Como primera idea que se manifiesta es el dominio de contenidos que los docentes deben tener sobre lo que enseñan, luego se reflexiona acerca del manejo de estrategias, tema bastante en boga en la educación y, particularmente, en el campo de la didáctica; incorporando, también, la necesidad de observar la relación del profesor con los alumnos y alumnas.

La idea que hay acerca del dominio de contenidos que debe poseer el docente se describe en términos de lo que se va a enseñar, pero también en la capacidad de seleccionar contenidos desde los programas de estudios oficiales, en una relación de mediación entre los contenidos y el alumno. A este respecto, señala una docente:

*“la idea es que nosotros sepamos (...) lo que vamos a enseñar (...) revisamos los programas con el propósito de marcar lo que van a poner al alcance del alumno” (G2, Voz 1: 17-19).*

Esta afirmación, el parecer, lleva en si misma una llamada de atención respecto del dominio que debe tener el docente sobre su materia, pues éste es un tema que ha sido cuestionado a nivel de sistema y a nivel de opinión pública. No fue menor, el impacto en los primeros intentos de evaluación del desempeño de la docencia que se informara que había docentes que no dominaban bien los contenidos que enseñaba. A esto se suma, otros estudios que han dado cuenta de las capacidades que declaran los mismos docentes para trabajar efectivamente el currículo con mayores

exigencias y para obtener resultados de aprendizaje sustancialmente más altos entre los alumnos en contextos de pobreza<sup>22</sup>.

Otro aspecto que aborda, la afirmación analizada, es que hay una tarea de revisión de programas, que corresponde al Marco Curricular, puesto que ha implementado la reforma educacional para la enseñanza media, en este caso. La modernización del modelo curricular se realizó en función de los criterios de: conocimiento contextualizado, conocimiento significativo y conocimiento historizado; conocimiento que se construye, conocimiento relativo (Reforma en Marcha, 1998). En este marco curricular hay un punto de tensión que tiene que ver con los llamados Contenidos Mínimos Obligatorios<sup>23</sup> (CMO), puesto que el Ministerio de Educación, de acuerdo con el mandato de la LOCE (1990), y en virtud de la “*política de los consensos*”, se invitó a grupos amplios de expertos provenientes de universidades, entidades disciplinarias y de los liceos mismos, a participar en la elaboración de los proyectos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, se aprobaron en 1998. Por lo general, los docentes estiman que son muy extensos para ser abordados en los tiempos que disponen, quizás por ello la docente hace ver en una parte de su intervención: (...) *revisamos los programas con el propósito de marcar lo que van a poner al alcance del alumno*”. En ello declara un cierto rol mediador que desarrolla el docente la selección de los contenidos a enseñar.

El manejo de estrategias didácticas es otro componente que aparece en forma reiterada en el discurso de los docentes hoy. Ello implica según la descripción captada en este grupo, la preparación de clases, la indagación acerca de nuevas formas de enseñar y, también, la atención a la diversidad. Si bien la estrategia es un concepto prestado de las lógicas militares, éste se ha impuesto por su uso y ha pasado a formar parte del vocabulario técnico de los docentes. Es así como lo expresa una docente:

*“la estrategia buscando aquí buscando acá, viendo que no se hace clase sino se prepara, lo que corresponde al clima adecuado, esta*

---

<sup>22</sup> Los siguientes índices del TIMSS (1998) se basan en las respuestas de los propios maestros para saber cuán preparados se sienten para enseñar las diferentes materias: “en matemáticas, el 45% de los estudiantes son formados por profesores que declaran tener poca confianza en su preparación para enseñar la materia en contra de un 14% promedio internacional. En ciencias el 66% de los estudiantes tienen profesores que declaran poca confianza para enseñar la materia, contra un promedio internacional de 39%. (Fuente: OCDE, 2004)

<sup>23</sup> Son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales de cada nivel.

*cuestión de la gestión también tiene que ver con estar viendo lo que se está trabajando, porque estamos viendo...” (G2, voz 1: 21-23).*

Las nuevas teorías insisten en que el aprendizaje depende sobre todo de la actividad del alumno, lo que tiende a redefinir el papel del maestro: de dispensador del saber, se convertirá en creador de situaciones de aprendizaje, organizador del trabajo escolar, Perrenoud (2001:205). A esta percepción se suma la mirada de otra docente, que viene a corroborar esta preocupación por las estrategias: *“es como uno trabaja con estrategias, con los objetivos”* (G2, voz 4: 24). En esta afirmación, se asocia la capacidad de aplicar estrategias con la gestión pedagógica.

La atención a la diversidad en el trabajo en el aula, es otro tema que alude a la estrategia, puesto que será necesario desarrollar nuevos modos de trabajo con los alumnos al considerar su diversidad:

*“considerar la diversidad, acomodarse a la situación, pero tratar de cumplir el objetivo con la necesidad” (G2, voz 3: 30-32).*

Esta afirmación, hace referencia a las políticas de integración, que promueve el Ministerio de Educación, que propician la incorporación de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE). Estas disposiciones no han estado exentas de críticas, puesto que se estima que las aulas en Chile no reúnen las condiciones (todavía con un número elevado de alumnos por profesor) para ofrecer una atención a la diversidad y que, al mismo tiempo, el profesor o profesora no está suficientemente preparado<sup>24</sup>. No obstante, la docente hace evidente que aún cuando se atiende a la diversidad se debe lograr el objetivo propuesto, replicando el discurso ministerial.

El manejo de los alumnos es una forma de visualizar la gestión pedagógica y ello tiene que ver con las formas de relacionarse, la disposición hacia los alumnos, expectativas sobre su trabajo, entre otras. En este sentido, se hace la siguiente afirmación:

*“yo encuentro que la práctica dependen de todo lo que vamos lidiando con los niños, en cuanto al punto de vista profesional y teniendo claro el tipo de profesional que se necesita y buena disposición” (G2, voz 3: 67-69).*

---

<sup>24</sup> Según las recomendaciones de la OCDE, en esta materia, estima que se debiera extender el N° de profesores que den apoyo remedial para estar disponible en establecimientos públicos con un gran número de alumnos con dificultades de aprendizaje (Revisión política nacionales de educación, 2004)

Se expresa una preocupación por hacer un trabajo efectivo con los alumnos en todos sus ámbitos, pero fundamentalmente centrada en una relación más comprensiva. De este modo, lo reconocen desde las nuevas miradas teóricas acerca de la relación profesor-alumno, uno de los que mayor aporte entrega en este sentido es Humberto Maturana (1990) *“nosotros actuamos, pensamos, conocemos, nos relacionamos desde nuestras emociones”*. A este respecto, especialistas del Ministerio de Educación (García-Huidobro; Sotomayor, 2003, en Cox (Ed.) pp. 263-264) señalan que el meollo de la tarea docente es ser promotor del aprendizaje de otro, del alumno. Para lograrlo se tiene que dar una relación, un encuentro humano, un reconocimiento mutuo entre maestro y aprendiz, que liga a alguien que está señalando el camino del aprendizaje con otro que está siguiendo este camino.

No obstante lo anterior, la expresión empleada por la docente no es quizás la más representativa de esta nueva relación que se le podría denominar, una relación más “amable”, cuando dice: *“yo encuentro que la práctica dependen de todo lo que vamos lidiando con los niños”*, ya el concepto lidiar predispone para una confrontación, cuestión que puede pasar por uso no adecuado del concepto o porque sencillamente así se ha percibido siempre la relación profesor-alumno. Sin embargo, si se queda con la última expresión en que dice: *“...y teniendo claro el tipo de profesional que se necesita y buena disposición”*, se está declarando una nueva relación. Al decir, de los especialistas del Ministerio de Educación, lo que cabe es formar en este ámbito a los y las docentes, puesto que:

*“La primera tarea del profesor profesora es saber generar esas condiciones de la relación pedagógica, saber crear un clima que haga que estemos en una buena disposición para ponernos a la tarea de enseñar y aprender”*, (García-Huidobro y Sotomayor, 2003).

Entre las expresiones de los docentes, se menciona la necesidad de observar la práctica, es decir el trabajo en el aula. En efecto, la persona que interviene formula un conjunto de elementos a los que hay que atender:

*“hay que considerar por ejemplo lo que está para 1° A, 1° B, 1° C, pero hay que volver a revisar lo que hiciste al grupo de trabajo, ver el contenido aquí, ver elementos que con más dificultad se aprenden o un ritmo diferente”* (G2, voz 2: 28-30)

y, se vuelve, nuevamente, sobre la necesaria atención a la diversidad, que conlleva considerar los ritmos diferentes de aprendizaje y, ello se logra, en parte, con un docente capaz de mirar su práctica y que, al mismo tiempo, tenga sensibilidad frente a las necesidades de los otros.

En consecuencia, los docentes-directivas y docentes conceptualizan la gestión pedagógica como un conjunto de acciones y principios, que van



desde el dominio y selección de contenidos, manejo de estrategias didácticas y la relación con los alumnos, en el contexto de enunciación de esta etapa de la reforma. Aún no se distingue con claridad el nivel de conciencia que sobre ello se tiene, puesto que lo que se analiza son retazos de un proceso de construcción mayor. Lo que queda más evidente es la presencia de los distintos referentes teóricos, sistémicos y técnicos, que están introduciendo en el discurso de los docentes.

## 5.2. Tensiones de la práctica curricular<sup>25</sup>

En este grupo se registran pocas expresiones agrupadas en este tema, no obstante que en el tema subsiguiente (relacionados con recursos) se van a volver a manifestar. Pero en términos estrictamente vinculados a la práctica curricular aparecen los siguientes nudos críticos:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Dificultades para controlar la disciplina	- Alumnas que escapan del liceo - Falta de personal para controlar	- Docentes
2. Falta de materiales	- Escasez de recursos	- Docentes
3. Necesidades de infraestructura	- Limitada capacidad de las salas de clase - No se contemplan espacios ni vías para personas con dificultades físicas.	- Docentes

En relación con los temas que generan tensión en la práctica curricular se señaló escuetamente, el problema de control de la disciplina de las estudiantes, vinculado a fugas del establecimiento, que son atribuidas a la falta de personal para controlarlo. Las tensiones en la práctica curricular, también, son producidas por la escasez de recursos para proporcionar material a todas las alumnas en algunas asignaturas. Asimismo, dificultades relacionadas con al infraestructura tanto por la limitada capacidad de las salas de clase para contener al número de alumnas por curso, así como por no poseer los espacios ni las vías adecuadas para el accionar y desplazamiento de personas con dificultades físicas.

---

<sup>25</sup> En un esfuerzo de exclusión, hubo que agrupar expresiones referidas a las tensiones en la práctica curricular y discriminar a las que tenían mayor énfasis con los recursos. Esto se debe a que este grupo reveló más información acerca de las condiciones laborales en que desarrollan su quehacer los docentes, que el primer grupo.

Bajo esta temática se abordan los temas más conflictivos y al mismo tiempo más importantes, puesto que la no resolución de ellos redundaría irremediablemente en los aprendizajes de las estudiantes. En este contexto, se señala, por ejemplo: “*el que se nos escapan las chiquillas*” (G2, voz 2:96), afirmación que expresa algunos de los conflictos que viven las docentes como es que se les escapan las estudiantes y, de paso, lo atribuyen ese problema a la falta de auxiliares. En este sentido es que se plantea la misma docente:

*“y eso no es que no haya una preocupación, resulta que igual el personaje falta, uno que no esté (...) queda la escoba” (G2, voz 2: 97-98).*

No obstante, que la población estudiantil son todas adolescentes que por su propia naturaleza buscan huir de los lugares que los relacionan con reclusión, pero al mismo tiempo, este establecimiento cuenta con un Reglamento de Convivencia Escolar<sup>26</sup>, en que paradójicamente participó todo el estudiantado discutiendo cada uno de los temas que contiene y luego participaron votando su aprobación<sup>27</sup>.

La falta de materiales para todas las estudiantes es un tema que afecta directamente el desempeño de la clase, puesto que dificulta el que no todas tengan el material disponible para trabajar. Esta tensión que se genera en la docente, de alguna manera la siguiente expresión lo expresa:

*“eso que tú dijiste que a veces habían cursos destinados a 40 alumnos, que había que sacar material...” (G2, voz 2: 102-103)<sup>28</sup>.*

Es habitual, que los establecimientos carezcan de recursos para reproducir material para las estudiantes, como en este caso, ya que los establecimientos educacionales generalmente no cuentan con ítems para cubrir esas necesidades.

No obstante, el Ministerio de Educación ha incrementado ostensiblemente<sup>29</sup> la entrega de textos escolares a los establecimientos

---

<sup>26</sup> Es una nueva reglamentación que se establece en los establecimientos escolares en consenso con los y las estudiantes, de acuerdo a las políticas actuales del Ministerio de Educación.

<sup>27</sup> De acuerdo al protocolo de observación del E. G. y de entrevista previa a la Directora (5/08/2002)

<sup>28</sup> La expresión se logró captar medianamente, puesto que el tenor de la conversación estaba generando tensión en una de las personas que forman parte del equipo directivo y ello, al parecer, impidió explicitar con más claridad esta problemática

subvencionados, considerados por la mayoría de los docentes y alumnos como material de enseñanza fundamental, el déficit vigente es en relación con los materiales y medios para reproducir apuntes u otras apoyaturas pedagógicas para el desarrollo de las clases. Pero, de acuerdo con la autonomía institucional lo que les debiera corresponder es que los sostenedores procuraran a lo menos estos recursos, ya que, generalmente, se los proporciona el Estado o en su defecto los financian con dineros que les requieren a los padres y apoderados, ya sea por medio de cuotas explícitas o por medio de actividades de beneficencia que deben desarrollar, generalmente, estos últimos para paliar dichas necesidades.

Como se ha señalado en la introducción de la caracterización de los grupos del Liceo N° 1, el inmueble en que funciona es un espacio cedido por la municipalidad y que debió adaptarse a las necesidades de un establecimiento educacional. En consecuencia, las dificultades que declaran los docentes son parte de la realidad con que han tenido que desarrollar su quehacer. Una de las problemáticas que se mencionan tiene que ver con la limitada capacidad de las salas y otra es que no posee las condiciones para atender a los requerimientos en que operen personas con dificultades físicas:

*“me toca una sala un día, el lunes o martes (en que) tengo que trabajar en la sala 30 y tanto, me queda en el segundo piso y ese curso no cabe completo, yo hago religión. Además, por un problema físico yo no me desplazo al tercer piso, me quedo abajo, pero mi grupo es chiquitito, entonces cabe en la sala donde yo me quedo, pero el curso completo después hace su viaje al tercer piso...” (G2, voz3: 105-108).*

Este relato, da cuenta de varios nudos críticos, puesto que no sólo hay un reclamo de parte de la docente por su condición física que le impide desplazarse, sino que además está la problemática de que las estudiantes deben trasladarse de un lugar a otro, lo que conlleva restarle minutos al desarrollo de la clase propiamente tal.

Las tensiones en la práctica curricular se manifiestan de diverso modo, ya que tanto las dificultades para controlar la disciplina, como la falta de materiales y las insuficientes condiciones relacionadas con la infraestructura, van sumando percepciones de malestar, porque no se cuenta con las condiciones básicas para desarrollar el quehacer pedagógico. Más aún, si se estima que estos no son problemas nuevos, sino más bien son

---

<sup>29</sup> Las inversiones en textos, según el MINEDUC, entre 1990 y el 2001 se ha quintuplicado la cantidad anual de textos que el Estado entrega a los alumnos, pasando de cerca de 2 millones a más de 10 millones. Así, desde el año 2000, la dotación de textos de estudio cubre al 100% de la matrícula subvencionada del país, tanto de enseñanza básica como media. (Fuente: Cox, 2003)

temas que han permanecido en el tiempo sin resolverse. De manera que son cargas que han debido soportar los docentes y las alumnas en un marco mayor de exigencias y donde las posibles soluciones se han dejado esperar. Respecto sólo del tema de la infraestructura inadecuada el Liceo permanece en ese inmueble desde 1949 a raíz de un convenio del Ministerio de Educación y la Corporación de Reconstrucción y Auxilio (CORVI)<sup>30</sup>.

## **6. Recursos y medios**

Las expresiones de este grupo, posibles de agrupar en esta temática, fueron aquellas en que proporcionaba información acerca de lo que ellos percibían sobre recursos y medios y, fundamentalmente, desde la perspectiva interna del liceo.

### **6.1. Recursos internos**

Los recursos internos son identificados con relación a las siguientes representaciones que poseen los sujetos a cerca de ellos:

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Personal	- Escaso personal - Duplicidad de funciones	- Docentes - Directivos	- Escasez
2. Espacios	- Saturación del uso del inmueble. - Condiciones de precariedad	- Docentes - Directivos	- Limitados
3. Materiales y medios	- Insuficientes recursos para satisfacer necesidades	- Docentes - Directivos	-----
4. Focalización de los recursos	- Optimizarlos - Dirigirlos adecuadamente	- Docentes - Directivos	-----

Las necesidades no resueltas en lo cotidiano del funcionamiento del establecimiento escolar, constituyen un tema recurrente para los docentes y directivos, éstos últimos lo expresan con menor intensidad.

---

<sup>30</sup> Este constituye el cuarto inmueble que ocupa desde su fundación en 1902. Es sólo a partir de 1965 que se logra que el edificio pase a ser propiedad del Ministerio de Educación.

En el tema anterior, ya se abordaron algunas de estas cuestiones que hacen conflictivo el desarrollo del trabajo docente en el aula y en el establecimiento. No obstante, ameritan una nueva descripción desde la perspectiva de los recursos y medios que se requieren para desarrollar en forma adecuada la labor educativa y, en definitiva, la atención a las estudiantes. Aún cuando, se podría suponer que el docente se debe concentrar en sus clases, los problemas superan las paredes del aula e interfieren en su quehacer. Es en este sentido, se inscribe la siguiente afirmación:

*“hay pocos auxiliares y de repente a los auxiliares los mandan a hacer otras cosas, entonces eso entorpece” (G2, Voz 2: 94-95).*

Esta constatación viene a confirmar que la escasez de personal auxiliar es un tema que gravita en el desarrollo normal de las clases. No es menor, hacer hincapié en la necesidad que la gestión escolar esté al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, porque en ello se juega el sentido de la institución escolar.

En relación con la idea de recuperar el sentido del establecimiento educacional, como institución para el aprendizaje, incluso algunos autores agregan para el aprendizaje de calidad (Gairín, 2000), es que resulta relevante reflexionar sobre los recursos que se dispone para lograr ese propósito. Esto es, particularmente, sentido por los docentes, puesto que son los que padecen directamente las carencias de ellos, así lo muestra la siguiente expresión:

*“las niñas que son de párvulos, donde son 40 y más, hay 5 guitarras, entonces uno tiene que buscar las estrategias para, pero eso no significa que la gestión es mala, sino que no hay recursos no más” (G2, voz 3: 151-153).*

La afirmación deja en evidencia la falta de material que reclamaban en el marco de las tensiones de la práctica curricular, ya que están indisolublemente unidas, no es difícil imaginar el caos que le significa a la docente tratar de enseñar a un número elevado de estudiantes el uso de un instrumento con una disponibilidad tan limitada. La pregunta que surge es si logra enseñar en esas condiciones o más bien se hace lo que se puede y la calidad de los aprendizajes queda pendiente. Esta realidad no se puede pensar que es exclusiva de la asignatura de música, sino más bien de la generalidad, ya que en casi todos los temas examinados, hasta aquí, se presenta el mismo conflicto en otros sectores de aprendizaje.

En el marco de la anterior afirmación, cabe hacer notar la preocupación por justificar o desligar a la gestión de esta posible responsabilidad, cuando señala: *“...pero eso no significa que la gestión es mala, sino que no hay recursos no más”*. Este esfuerzo por liberar de

reclamos a la gestión local, se puede deber en gran parte al “control interno” que está ejerciendo la presencia de una docente-directiva en el grupo de discusión o que, el menos probable, se deba a que la docente no asocia gestión con la administración de recursos. Cuestión, esta última, que no es del todo poco real, ya que generalmente los docentes no se manejan con las lógicas administrativas ni financieras y operan más por “buenas voluntades” e intuición.

En medio de esta serie de declaraciones vinculadas a la falta de recursos y medios en el establecimiento, se agrega que además, al parecer, no hay una adecuada focalización de los escasos recursos que se disponen. En este contexto, se expresa una crítica en forma un poco velada y, a la vez, un tanto confusa, que a no ser por la reconstrucción del diálogo en los registros originales, se podría correr el riesgo de interpretar injustamente. A este respecto una docente, formula la siguiente declaración:

*“El «galvano»” que se recibe a los tres años de servicio, puede comprar un laboratorio de inglés o un laboratorio de ciencias naturales, pero esos recursos de espacio, aunque si tuviéramos que trabajar en el subterráneo, lo haríamos” (G2, voz 1: 136-138).*

Se expresa una crítica acerca de la entrega del galvano, que supuestamente entrega la institución y, particularmente, en este caso se debe referir a la corporación educacional que los administra, puesto que seguidamente habla de la posibilidad de haber instalado algunos laboratorios, que necesitan para entregar una mejor formación. Asimismo, a parece el tema del aprovechamiento de los pocos lugares que disponen, también es objeto de crítica, ya que señalan una admirable disposición de parte de ellos (los docentes) para ubicarse en cualquier espacio que les permita desarrollar en mejores condiciones su trabajo: “*aunque si tuviéramos que trabajar en el subterráneo, lo haríamos*”.

Los recursos son escasos, en ello hay una coincidencia, pero lo que no se hace es discutir las causas que hacen que se disponga de tan pocos recursos o una crítica al manejo de ellos, explícitamente. Sólo se puede inferir, a partir de los indicios que entregan en sus declaraciones los sujetos y por las zonas de silencios discursivos, que corresponderían a lo prohibido o al olvido.

## **6.2. Recursos externos**

En este tema, también son breves los aportes, por lo tanto las ideas principales que se captan son las siguientes:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Soluciones que vienen de instancias externas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El proyecto de traslado de este liceo a un nuevo edificio.</li> <li>- Aceptación de las decisiones externas para lograr soluciones.</li> </ul>	- Docentes y directivos del liceo.

Los recursos externos en la comunidad docente, son la respuesta en parte a las dificultades que deben afrontar los docentes y, es en ese contexto que expresan, por ejemplo:

*“y también nos estamos despidiendo de este edificio, porque la jornada escolar completa nos tiene que sacar de aquí” (G2, voz 1: 136-138).*

En esta afirmación se anuncia, a la vez, que después de mucho tiempo se está vislumbrando una salida o solución a los innumerables problemas que les ha tocado padecer en esta atípica edificación escolar. La respuesta vino desde el Ministerio de Educación, que en el marco de la reforma se ha replanteado como meta el ingresar el cien por ciento de los establecimientos escolares en Chile a la Jornada Escolar Completa.

*La Jornada Escolar Completa (JEC), tiene como propósito principal aumentar la extensión y calidad del tiempo de trabajo escolar, pues se considera un factor clave en el aprendizaje de los alumnos. En relación con la cobertura lograda se puede indicar que el año 1997 el país contaba con un total de 9.486 establecimientos pertenecientes al sistema educacional subvencionado. De este universo, 3.384 establecimientos (en su mayoría rurales) ingresaron ese mismo año al régimen JEC por contar con la infraestructura necesaria. Los 5.629 establecimientos por ingresar lo han estado haciendo, desde 1997, aun ritmo más lento de lo que el Gobierno esperaba, lo que ha llevado a ampliar el plazo de la iniciativa, desde diciembre del 2002 a diciembre del 2006. (Fuente: Cox, 2004: 76)*

Respecto de este mismo tema, y en una breve entrevista con una directiva del establecimiento (enero 2005), se señaló que ya estaba definido el terreno en que se edificaría el edificio para este Liceo, que quedaría ubicado en el mismo cuadrante en que están los otros liceos pertenecientes a esta corporación de derecho privado, que administra los recursos que le proporciona el Estado.

Las esperanzas de los y las docentes de “*ser sacados de allí*”, al parecer se estaría cumpliendo, pero llama la atención de la expresión en términos de una suerte de sometimiento, ya que al parecer los docentes y directivos presentes en la conversación no tuvieron injerencia en la decisión del cambio, de manera que lo que ellos manejan es “que los sacan de allí”.

Se cumple, así, aquello que lo que marca los discursos y las construcciones que hacen los sujetos de su propia realidad está definida por la coyuntura, es decir por las condiciones de producción y recepción. La coyuntura impone censuras, tabúes, empleos obligados de palabras y en este caso, un discurso bajo control y sometimiento.

## **GRUPO DE DISCUSIÓN N ° 3**

### **1. Concepto de Gestión Escolar**

#### **1.1. La percepción de la gestión**

En relación con este subtema los sujetos desarrollan distintas representaciones que son expresadas en las ideas que se muestran en el cuadro siguiente:

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Es ejecución y planificación	- Llevar a cabo algo en el marco de una organización todo lo relacionado con el currículum y el aula	- Directivas - Docentes	
2. Es acción formadora	- Disciplinar y controlar la conducta del alumno - Dar formación valórica a los alumnos	- Directivas - Docentes	
3. Es una práctica que se aprende	- Se aprende colectivamente	- Directivas - Docentes	- Estar atento
4. Es ser capaz de actuar en su realidad	- Conocer las ventajas y desventajas - Creer que son capaces - Con capacidad de innovación	- Directivas - Docentes	- Involucrarse

.../...



Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
5. Es comprometerse con las tareas y resultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involucrarse como protagonista</li> <li>- Asumir responsabilidades</li> <li>- Estar atento</li> <li>- Sentirse llamado</li> <li>- Obtener un buen producto</li> <li>- Tener ganas de trabajar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivas</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar atento</li> </ul>
6. Es subsistir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuar con iniciativa</li> <li>- Tener realizaciones</li> <li>- Tomar las oportunidades</li> <li>- Integrarse para mantenerse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivas</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atreverse</li> </ul>
7. Es administración	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer funcionar el establecimiento</li> <li>- Dirigir proyectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivas</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sacar productos</li> </ul>
8. Es integradora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involucra contenidos</li> <li>- Multifactorial</li> <li>- Incorpora diversos aspectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivas</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sacar productos</li> </ul>

Las concepciones y conceptualizaciones de los directivos y docentes acerca de la significación de gestión, en el Grupo N ° 3, son amplias y diversas, puesto que expresan ideas concretas y, también, utópicas. La primera idea que se registra es que se asocia a la gestión con la ejecución y planificación en el contexto de una organización, al mismo tiempo, se establece el nexo con el currículum y el aula, dándole así el sello de una gestión educacional. A este respecto, la afirmación siguiente lo explica, así:

*“yo entiendo como gestión llevar a cabo algo a través de una organización o en forma planificada, todo lo relacionado con el currículum y lo que es el aula” (G3, voz 1: 1-2).*

Se declara una idea más específica, que pone énfasis en el cómo hacer, ejecutar algo dentro de un sistema, en forma planificada, pero de manera un tanto imprecisa. Asimismo, establece la vinculación de la gestión con el currículum y el aula, pero de manera desdibujada: *“todo lo relacionado”*, ¿qué es *“todo”*?, ¿qué le atribuye al currículum y al aula, respectivamente?, no queda claro. Al parecer, lo que se quiere señalar es que existe una gestión educacional y que la sitúa en el ámbito del currículum y del aula, dejando como espacio de la gestión los territorios de dominio de los docentes más que de los directivos.

Describen la gestión como una acción formadora, abriendo la posibilidad de poner al docente en su rol más genuino, como lo es el ser formador. Es por ello que ante la oportunidad de definir su labor lo que más entusiasmo, al parecer, es reconocerse como portadores de valores y, en consecuencia, asumen como tarea la disciplina y reforma de la conducta de los alumnos. Es este sentido es que se podría entender la siguiente expresión:

*“pero también lo que tiene que ver con el orden y la conducta del alumno, por lo que la gestión educacional abarca todo esto” (G3, voz 1: 2-3).*

Declaran la gestión como un componente que visualizan propagado en términos de cobertura y sobredimensionado en la idea del docente como misionado a formar al estudiante más allá de los aspectos cognitivos, teniendo como explicación el que se ha favorecido la formación moral y social del alumno. Se evidencia en ello, una cierta dicotomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no da cuenta de la integración de los contenidos conceptuales con los de corte valórico.

Se afirma a continuación, por la misma persona, lo siguiente: “para mí, no sólo lo del currículo y la planificación, sino también la parte formativa del alumno y muchas cosas administrativas también” (G3, voz 1: 3-5). La expresión “gestión”, por sí misma sirve, al parecer, para explicar de manera amplia las actuaciones que representa. La emplean como una denominación genérica bajo la cual se agrupan más o menos indiscriminadamente conceptos diversos, de ahí, que necesita ser acompañado de un referente, de una especificación que lo complementa. Al decir de Antúnez (1998:59), por eso se habla de gestión de recursos humanos, gestión administrativa, gestión del paisaje y, en el ámbito específicamente más escolar, nos referimos a la gestión del currículum o a la gestión económica, por poner un ejemplo, entre otros. En efecto, el sujeto en la conversación trata de no correr el riesgo de reducir el término gestión, puesto que también lo percibe como más amplio.

La gestión es identificada por los sujetos en conversación, como una práctica que puede ser aprendida y, más aún, puede ser aprendida colectivamente. Así al menos es lo que expresa la siguiente intervención: *“Yo considero que la gestión la hemos ido aprendiendo en la práctica”.*(G3, voz 3: 16-17). En la idea de aprendizaje se expresa, al parecer, una actitud nueva frente a los desafíos, puesto que si bien no se puede conceptualizar con toda claridad ello no niega que no se tenga conocimiento sobre esta expresión. Aún, cuando se ha dicho que no se tiene un dominio acabado sobre la acepción, se declara que sí se ha ido aprendiendo en la práctica, por tanto, se podría decir que la visualizan como una competencia posible a desarrollar.

Otra clave que se manifiesta en el discurso acerca de la gestión escolar, es el que se diga la “hemos” ido aprendiendo..., declarando, a sí, la práctica de un aprendizaje colectivo. A este respecto, se puede decir que hay una referencia a las llamadas organizaciones que aprenden y, particularmente, a la idea que si las personas aprenden, también lo hacen las organizaciones, que son formadas por personas. En virtud de esta idea es que Peter Senge (1990) señala que la esencia de una organización que aprende es la “metanoia”, el cambio de enfoque, el desplazamiento mental. Captar el sentido de la “metanoia” es captar el significado profundo de aprendizaje, pues el verdadero aprendizaje implica un decisivo desplazamiento o tránsito mental. Al declarar, los docentes y directivos que han ido aprendiendo la gestión en la práctica, es ya reconocer, posiblemente, una disposición para transitar a nuevas ideas a nuevos paradigmas.

En la conversación de este grupo, también, se hacen afirmaciones entorno a la idea de que la gestión es ser capaz de actuar en su realidad, lo que implica para ellos profesarse competentes de diagnosticar las ventajas y las desventajas de la institución escolar y, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad para innovar. Toda la elaboración de este discurso se genera en el contexto de que los desafíos son para asumirlos y con ellos crecer como persona y, también como se ha expresado anteriormente, como organización abierta al aprendizaje. En este marco de valoración y confianzas en sus capacidades, surge la siguiente afirmación:

*“gestionar es algo que se hizo aquí, que lo hacemos para nosotros, nos creemos capaces, conocemos nuestras ventajas y con respecto a eso hemos ido entregando algunas especialidades nuevas que han salido de aquí, ha habido cosas nuevas sobre el comportamiento de las alumnas que han nacido netamente aquí, no es traído de afuera, personalmente creo que eso es gestión”, (G3, Voz 3: 23-27).*

En consecuencia, en esta aseveración, se deja de manifiesto una buena autoimagen de los y las docentes que participan de la conversación, donde ponen en evidencia los conocimientos construidos colectivamente. Poseen, un diagnóstico sobre la realidad de su institución, se tienen confianza, han creado cosas nuevas en relación al comportamiento de las estudiantes y, de ello celebran el que no ha sido traído de afuera, es genuino, es de su propia creación. Esta suma de acciones, más una actitud positiva los lleva a posicionarse en el rol de gestores, reconceptualizando la gestión escolar desde su propia práctica.

La pregunta que surge es ¿en qué medida los demás participantes de la conversación comparten esta visión?, ya que la docente que ha instalado este discurso es una persona con cargo directivo en el establecimiento. Cabe señalar, en consecuencia, que al decir de Foucault (1974:49), los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quien puede

hablar, cuándo y con qué autoridad. Pues, “*los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder*”.

Lo anterior, constituye un antecedente que determina en parte las otras afirmaciones, que guardan el mismo tenor y que hablan de la necesidad de comprometerse con las tareas y los resultados. La siguiente afirmación, viene a instituirse en la noción de gestión desde la participación o involucramiento de los sujetos. Al parecer, va dirigida a los docentes, y se asemeja más un emplazamiento, que a una construcción colectiva:

*“Es involucrarse, participar, estar atento, ser creativo, estar buscando instancias para que esa gestión a la que hemos sido llamados y de la que somos testigos, sea favorable, que se saque un buen producto, es decir alumnas preparadas para la vida del trabajo, para seguir estudios superiores o en las áreas en las que ellas puedan encontrar su vocación, para mi eso es gestión” (G2, voz 4:29-33).*

La gestión, asume una dimensión casi espiritual, puesto que se estima que se hace gestión producto de una vocación, de un llamado, que se asocia a una tarea testimonial o profética. En efecto, es como decir en la medida que me involucro respondo al llamado y soy testigo de ello, no obstante, a la par se plantea una mirada pragmática como es la idea de “sacar un buen producto”, que significa estudiantes preparadas para la vida del trabajo. Quizás en este contexto idealista, no sea lo más adecuada la expresión “producto”, pero dejan en claro que todo el involucramiento tiene un gran propósito que es entregar una buena preparación a las estudiantes.

Dada la afirmación anterior, se podría entender la vehemencia y el llamado a las conciencias de los docentes que hizo la docente directiva, puesto que la población estudiantil de este establecimiento, como ya se ha señalado, corresponde a un sector social muy vulnerable socioeconómicamente. De manera, que cuando señala:

*“alumnas preparadas para la vida del trabajo, para seguir estudios superiores o en las áreas en las que ellas puedan encontrar su vocación”,*

está declarando un compromiso social, que se puede asociar con una invitación: “juguémonos” por estas estudiantes con quienes nos ha tocado trabajar.

Cuando la docente directiva manifiesta que no sólo se mira el futuro de las estudiantes en términos de prepararlas para la vida del trabajo, sino que también se puede pensar que ellas logren realizar estudios superiores, está abriéndose a la posibilidad, que no siempre ha sido compartida por la generalidad del sistema. Pues, generalmente, se ha creído que estos

estudiantes como única meta tienen el incorporarse al mundo laboral, luego que cumplen los cuatro o cinco años de estudios de la enseñanza media en la educación técnico profesional. Esta modalidad de educación diferenciada, denominada enseñanza media técnico-profesional surge en Chile como un tipo de educación secundaria, hacia fines de la década de los 60, recogiendo la tradición de las escuelas de artes y oficios, agrícolas, técnico-femeninas y comerciales, se la definió como una alternativa de orientación hacia la vida del trabajo, aunque abiertamente a la continuidad de los de estudios superiores, donde se establecía un núcleo curricular de formación básica, las especialidades que se ofrecerían y un plan de estudios nacional para cada una de éstas. (Miranda, 2004: 376).

El sistema educacional chileno, contempla las posibilidades para estos estudiantes de continuar con estudios superiores universitarios, vía prueba de admisión como las demás modalidades, sin embargo en ningún caso las garantiza. En este contexto, cabe señalar, que en la década de los 80, se considera como un hecho sorprendente el incremento de la matrícula en la EMTP, la que pasó de un 29% del alumnado de enseñanza media en 1981 a un 36% en 1990, fenómeno que se mantuvo hasta 1998 donde, según fuentes del MINEDUC, (2004) se estabilizó. Desde los especialistas del Ministerio de Educación, se considera que este fenómeno se puede asociar con las expectativas de los sectores populares, como puede ser la factibilidad de obtener una calificación en contexto donde la universidad aparecía inalcanzable, tomando en cuenta que la EMTP estaba acogiendo un volumen mayor de estudiantes provenientes de sectores de pobreza (Miranda, M. 2004). No obstante, que las expectativas de los sectores populares, probablemente, no han cambiado, pues la falta de equidad caracteriza nuestro sistema educacional, como lo señala Redondo (2004)

*“Aún cuando los colegios (390) de los que disponemos de todos los datos para estas dos generaciones (1994-97 y 98-2001), presentan una mejora en eficiencia y en eficacia; pero esta mejora desigualmente distribuida, favoreciendo a los niveles socioeconómicos más altos, a las zonas urbanas, a la modalidad científico-humanista y a los colegios privados”*

En tanto, la docentes directiva se autoriza a pronunciar un discurso que se puede entender en la perspectiva de superar las desigualdades a partir de mejorar la calidad de la educación en los establecimientos educacionales con mayor compromiso de parte de todos los actores, pero sin duda el llamado va especialmente para los docentes.

En la idea de hacer llamados a comprometerse con la gestión educativa, hay expresiones que retoman el discurso anterior, como por ejemplo, la afirmación que dice:

*“Para mi gestión es involucrarse como protagonista en un quehacer para sacar un producto, es el facilitador, el responsable de los proyectos y actividades que nos competen en el área educativa; es involucrarse, es participar, estar atento, ser creativo” (G3, voz 4: 28-30).*

Se presenta una cierta alteración del orden en que se produce la aseveración, que muestra cómo se articulan y potencian las ideas, puesto que en el transcurrir de la conversación la persona, generalmente, siente que debe entregar las mejores claves para que su idea sea comprendida, aceptada y seguida. Es un recurso importante y hace referencia, bajo esta lógica involucrar, al otro y sobretodo cuando el Ministerio de Educación esta ofreciendo una variedad de programas a los establecimientos escolares, que requieren cada vez más de personas comprometidas. En una de las partes de la expresión anterior se alude a ello, cuando señala, lo que podría considerarse el perfil de las personas en la gestión: el *responsable de los proyectos y actividades que nos competen en el área educativa*. Esta expresión viene a confirmar la visión que se introdujo en los establecimientos escolares, a partir de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y de los Proyectos de Desarrollo Educativo, que implantó el MECE, entre otros.

*El programa en aplicación incentiva el apoyo de los establecimientos para crear capacidad que les permita organizarse mejor, generar proyectos y ejecutarlos en forma eficiente. Es por ello que, en forma similar a procesos en curso nivel básico, el Programa de Mejoramiento de la Educación Media (MECE-Media) establece un fondo de recursos para el financiamiento de Proyectos de Desarrollo Educativo, generados por los liceos. (MINEDUC, 1995)*

Las ofertas del Ministerio a las instituciones son visualizadas por los docentes y directivos como una forma de subsistir, es decir, no son recursos que se entregan sistemáticamente, sino que obedecen a intervenciones específicas acotadas a un tiempo de duración, que generalmente, se entregan vía concurso. Esto pone en juego la capacidad de los directivos y docentes para estar atentos e informados para aprovechar las oportunidades. La expresión gestión es, también, asociada como la oportunidad de subsistir: *“Es hacer cosas para poder seguir subsistiendo, nosotros tenemos que hacer algo para estar metidos en lo que es la educación y eso tiene que nacer de nosotros, integrarnos a hartas cosas para poder subsistir” (G3, voz 5: 35-37).* Pues, ya no se espera que todo venga dado, sino que conciben gestión, también, como la tarea de buscar oportunidades y autoproverse en relación con sus necesidades, presentando proyectos:

*Refiriéndose a los Proyectos de Mejoramiento Educativo, se indica: “Estos constituyen un mecanismo inédito de tensionamiento de las capacidades de respuesta en equipo de los profesores, a desafíos*

*de mejoramiento de los aprendizajes. Consisten en el financiamiento público de los proyectos generados por las escuelas, las que compiten anualmente por dicho financiamiento, en un marco institucional que evalúa la calidad de los mismos en términos de su impacto sobre el aprendizaje competencias fundamentales...”. (MINEDUC, 1998).*

De acuerdo con esta dinámica instalada por el Ministerio se logra, entender la exigencia que hace la docente directiva cuando señala que hay un riesgo de subsistencia. En esta afirmación, se quiere dejar establecido que quien no se incorpora a esta nueva demanda de hacer proyectos, entonces, ¿corre el riesgo de desaparecer? Señala, a la vez, estrategias para enfrentar estos desafíos como la siguiente: *“integrarnos a tantas cosas para poder subsistir”*, estableciendo una suerte de permanente preocupación y urgencia. Lo que ocurre, bajo esta premisa es que tienen muchos proyectos y que están saturando las capacidades de los docentes, lo que les hace, muchas veces, distraer la atención y las energías para lo más importante, que es el quehacer en su aula con sus estudiantes. Esta es una preocupación planteada por directivos y, fundamentalmente, por los docentes, puesto que si bien reconocen lo valioso de estos aportes que provienen de los diversos proyectos, también perciben que las condiciones laborales no han cambiado y los tiempos son cada vez más escasos. Esto ya ha sido analizado en los dos grupos 1 y 2, en lo referido al tema: tiempo de la gestión, además de ser registrado en los protocolos de observación del Equipo de Gestión realizadas (12/08-2/09/02 y 7/04/03).

El modo de conceptualizar la gestión, a pesar que se ha evolucionado en la expresión de algunos actores, éste sigue teniendo como referente principal el concepto de administración, pues lo asocian con la idea de hacer funcionar un establecimiento o dirigir proyectos.

*“se supone que la gestión es la que administra todo el funcionamiento del colegio y de la parte pedagógica llevando a cabo los proyectos” (G3, Voz 8: 52-54).*

A pesar, que la perspectiva administrativa que declaran no conlleva un alejamiento de lo pedagógico, por ejemplo, ya que esta persona señala aquello como *“la parte pedagógica”*, lo que implicaría entender que este accionar administrativo permite que funcione todo lo demás.

La gestión es integradora, así la define una docente en la conversación, cuando dice:

*“La gestión involucra contenidos, la parte social, cultural, familiar y una serie de factores que tú no puedes dejar de lado” (G3, voz 4: 91-92).*

Esta aseveración deja formulado lo que implica atender todos esos factores, haciendo referencias a la necesidad de reconocer la diversidad en todas sus manifestaciones. Es asumir la pertinencia de las acciones de la gestión en términos de los beneficiarios de ella, que en este contexto son los estudiantes. Pero también, puede ser escuchado como una advertencia que dice: no nos olvidemos, porque existe un imperativo que dice que no puedes hacer ablación de la realidad de las estudiantes, aunque ello lo asuma como una carga que se agrega a otras múltiples tareas o, por el contrario, se piense como un desafío profesional e institucional.

Este grupo hace un importante esfuerzo por resignificar la gestión desde la realidad propia del liceo y de los desafíos que les plantean las actuales políticas educacionales a los actores de la gestión en sus diferentes dimensiones. Al mismo tiempo, queda expresado que la gestión es un concepto que no les es ajeno, sino por el contrario ellos trabajan y reflexionan. Un antecedente de ello es que este liceo, participa en el programa de Pasantías Nacionales, como “*Liceo Anfitrión*” con el proyecto denominado “*Viviendo el Liceo en Democracia*”<sup>31</sup>.

Las expresiones descrita y analizadas en este subtema de la percepción de la gestión escolar, dejan de manifiesto el fuerza colectivo por dar la mayor información posible acerca del dominio que se posee como grupo sobre la gestión. El discurso elaborado es casi irrefutable en términos de argumentación, pero lo que no queda necesariamente evidenciado es si ese discurso responde a la práctica diaria sobre la gestión o más aún a una gestión democrática del liceo.

## **1.2. La evaluación de la gestión**

De acuerdo a este referente conceptual, los sujetos participantes de la conversación del Grupo N° 3, expresaron las siguientes ideas que se muestran en el cuadro .

---

<sup>31</sup> “El Liceo B-56 de Cañete, de Administración Municipalizada se adjudica la pasantía, y nos visita en el mes de septiembre año 2001, viviendo “in situ” nuestra forma de hacer gestión en el establecimiento. A principios del mes de noviembre nuestro Liceo visita al Liceo de Cañete, con el propósito de apoyarles en el quehacer de sus distintas unidades. En el año 2002, se participa con el mismo proyecto, quedando seleccionados por el nivel central; por lo tanto aparecemos en el “Catastro de Establecimientos Educacionales con experiencias significativas proceso 2002” emanado del CPEIP y el Liceo Politécnico “América” de Los Andes nos visita en el mes de agosto de 2002”. Revista: Una historia, un compromiso de 100 Años, 1902-2002., p.58.



Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. Dificultades en la gestión por los resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnas con problemas</li> <li>- Bajo rendimiento en asignaturas científicas</li> <li>- Problemas para disminuir la repitencia, el bajo rendimiento o la deserción</li> <li>- La planificación y la reflexión de la gestión no garantiza buenos resultados</li> <li>- Responden a una etapa de aprendizaje sobre la gestión</li> <li>- Distinción en las responsabilidades de los resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No cumplimiento de logros</li> </ul>
2. Evolución de la gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transición entre un estilo autocrático a uno democrático</li> <li>- Reflexión acerca de los resultados</li> <li>- La gestión es percibida en la acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversación</li> </ul>
3. Logros de la gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protagonistas de pasantías de gestión</li> <li>- Testimoniar su experiencia en la gestión</li> <li>- Grupo humano comprometido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- - Pasantías</li> </ul>
4. Apreciación negativa de la gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de espacios para el diálogo</li> <li>- Bajos rendimiento y malos aprendizajes.</li> <li>- Baja calidad del clima de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> <li>- Directivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animo</li> </ul>

En la evaluación de la gestión que elabora este grupo, aparece la idea de que en la gestión hay dificultades y éstas están relacionadas con los resultados y, particularmente, atribuyen como causa visible a las estudiantes que tienen problemas familiares personales, que interfieren en el buen desempeño de la gestión. La forma de declarar aquello, se expresa en la siguiente afirmación: “*si la alumna tiene problemas nos está dificultando que se haga una gestión eficiente*” (G3, voz 6:126-127). Esta afirmación

asocia directamente el fracaso de la gestión con las variables sociales que rodean a las estudiantes. De este modo, pone en duda el trabajo que se desarrolla en el establecimiento, que ha apostado, supuestamente, por trabajar con estudiantes desde la perspectiva de lograr más eficiencia que eficacia, ya que la realidad de la población estudiantil hace posible dar cuenta de las condiciones de inequidad (Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004:22) con que se desarrolla la labor educacional. Esta perspectiva, facilitaría una mayor comprensión de la evaluación de la gestión en establecimientos como éste, que tienen un estudiantado que proviene mayoritariamente de sectores de pobreza.

No obstante, los directivos y docentes expresan un sentimiento de impotencia porque creen que se les está responsabilizando a ellos por los resultados y, no se considera el contexto que laboran y las problemáticas de las estudiantes. Así lo dicen:

*“Por eso tenemos que entender y comprender esas situaciones cuando están con hambre, cuando su papá es alcohólico o su mamá convive con un hombre que no es su padre o que los hermanos durmieron con ella y se hicieron pipí, lo cual es una realidad. Por todo eso no podemos decir que es sólo culpa del profesor” (G3, vo3: 86-89).*

A igual que la anterior afirmación, en que se planteaba que la responsabilidad de las dificultades en la gestión correspondían exclusivamente a los problemas de los alumnos, ésta describe con detalle en qué consisten los problemas de los estudiantes: hambre, vivir hacinados, sobrellevar el alcoholismo de los padres o los problemas que genera la convivencia de las madres con otra persona que no es su padre, entre otras.

En relación con los argumentos dados anteriormente, dejan establecido las necesarias distinciones que se deben hacer, a la hora de señalar las responsabilidades por los resultados obtenidos, pues estas condiciones no son responsabilidades del docente: será la sociedad, el sistema social injusto, entre otros, pero al parecer lo que no se puede seguir aceptando que se plantee que la responsabilidad es exclusiva del profesor. De estas afirmaciones se podría suponer que hace una defensa corporativa respecto del quehacer del docente en general y tendrían razón, ya que, como lo señala Viola Soto (2004) en la presentación del libro de Redondo y otros,

*“ha surgido un fuerte debate social y mediático que provocaron que los resultados del SIMCE aplicado a 4° año básico en 1999, y el empleo de de esos resultados, que se proyectaron a juicios de inoperancia de la educación pública, en comparación con la educación privada, y de requerimientos de evaluar a los profesores para mejorar su formación”*

Pues, se ha difundido profusamente en la prensa nacional, desde hace algún tiempo, los juicios lapidarios hacia los docentes, tanto desde las

instituciones gubernamentales, centros de estudios, como de parte de políticos de distintos partidos, empresarios, que se basan en los antecedentes que entregan los resultados de las pruebas tanto nacionales como internacionales, propugnado, a la vez, la implantación de la cultura del control.

Otra preocupación, que se manifiesta en el marco de evaluación de la gestión escolar, dice relación con el bajo rendimiento en asignaturas científicas, donde se atribuyen responsabilidades diversas, al menos así lo expresa la siguiente afirmación:

*“El bajo rendimiento en las asignaturas científicas es un problema al que hay que buscarle una solución, entonces qué hacer si nosotros sabemos que hay una cantidad de alumnos que tienen problemas de exponer más en concreto que en abstracto y hay que buscar la forma de solucionar este problema para disminuir la repitencia, el bajo rendimiento o la deserción” (G3, voz 4: 75-78).*

Es importante recordar que esta problemática fue ampliamente analizada en el Grupo 1 en el subtema de la evaluación de la gestión y en el de las tensiones de la práctica curricular y, más aún fue tema de discusión en un GPT, del cual se posee el protocolo de observación (22/08/2002).

En cada una de las instancias señaladas se adujo al déficit de las estudiantes para poder desarrollar aprendizajes en el área de las ciencias. En algunos casos ello fue atribuido a la formación de los estudiantes que tiene que ver con el nivel de la enseñanza recibida en los niveles anteriores, para otros es el problema del bajo capital cultural de las familias. En fin, siempre vuelven a la situación de contexto que condiciona el logro de aprendizajes de calidad.

En este contexto, cabe señalar dos aspectos, que ameritan ser destacados. Uno, que tiene que ver con la preocupación de los docentes por buscarle solución a la baja de los aprendizajes en estas áreas, cuestión que hasta hace un tiempo atrás, hubiera sido difícil de sostener, más bien se hubiera resuelto por calificar de manera insuficiente al estudiante, puesto que no se asumía, al parecer, una mirada más problematizadora acerca de la realidad del aula, como lo hizo la docente en su intervención. Dos, la preocupación por disminuir la repitencia, si hacemos abstracción de las metas que les propone el Ministerio de Educación,

*Respecto del proceso educativo que evaluó la reforma para promover cambios en el currículo, que consideraban el **qué**, también se vio la necesidad en ahondar en el **cómo**, es decir, en la pedagogía. Es así como hacen ver que: “el diagnóstico señala que predomina el dictado como forma habitual de trabajo, con lo que ello implica en términos de limitaciones en la transmisión de contenidos y el proceso*

*de aprendizaje, que tiende restringirse a la memorización (MINEDUC; 1995:28)*

Se explica, también, en el marco de la escuela en América Latina, que como señala Casassus, (2003), si bien refleja las desigualdades que se producen fuera de la escuela, también las reduce. Es decir, el discurso que se ha ido construyendo en este diálogo, hace referencias a la lógica de la equidad y, por tanto, no resulta extraño que se planteen la situación como un problema que les corresponde resolver como institución.

Según, lo manifestado por los docentes de este grupo de discusión y en el clima de desesperanza que implica asumir que no se obtienen los resultados esperados, se señala por ejemplo:

*“no porque estemos haciendo gestión, porque se reúnen los grupos a pensar, a veces lo que se ha pensado sale mal, esa nos es la idea. No podemos estar pensando de que todo, porque fue gestionado, porque fue planificado va a salir bien, puede salir mal” (G3, voz 9: 58-60).*

Da a entender que la planificación ni la reflexión, garantizan mejora en los resultados de los estudiantes; de manera, que no cuentan con herramientas eficaces para cambiar la realidad de sus estudiantes, más aún en un contexto nacional en que predomina un modelo de gestión mecanicista y competencial, en que el enfoque de enseñanza está puesto en el proceso-producto.

En otra de las aseveraciones, que hace otra persona dentro del grupo, se declara con más claridad, aún, lo que ha significado para ellos entrar en esta dinámica:

*“hay una cosa importante: hemos aprendido a trabajar en base a lo que es una gestión, entonces, más adelante a lo mejor vamos a tener mejores resultados , porque estamos comenzando.” (G3, voz 9: 60-61).*

En este caso, se recupera la confianza en los procesos de planificación y reflexión grupal acerca de la realidad del liceo. Establece una especie de “tregua”, para que se produzca el aprendizaje de la gestión y, por tanto, también se puede esperar que los resultados mejoren. Ello, pudiera implicar, trabajar con la realidad para dar respuestas pertinentes a las necesidades de sus estudiantes y en forma colegiada con sus colegas y los demás actores de la gestión.

Los participantes en el grupo de conversación formulan algunas expresiones que dan cuenta del empleo del concepto de gestión, a la vez, que introducen este vocablo han modificado los modos de percibir las acciones en el establecimiento. Hacen ver el tránsito de una gestión más bien

autocrática a una un poco más democrática, y que, como consecuencia, ha comprometido la participación de la mayoría de los actores. Lo que era clima organizacional y la forma de operar, lo expresa la siguiente versión:

*“porque nosotros aquí en este colegio era un asunto de mandar no más, tenía una idea así como en el fundo en que tú solamente eras el peón y nosotros de alguna forma hemos ido cambiando eso” (G3. voz 9: 62-64).*

La idea de hacer funcionar las escuelas como especie de feudos ha ido cambiando muy paulatinamente en espacios de la educación pública, no así en establecimientos de dependencia particular subvencionada, pues es sabido lo que acontece con sostenedores que no sólo actúan con estilos déspotas con los docentes y funcionarios, sino que además de abusar laboralmente y despedir con toda arbitrariedad, se han transformado estos centros en expresiones puras del nepotismo. Es decir, la mayoría de los cargos directivos recaen en los diferentes miembros de la familia del sostenedor, tengan o no las calificaciones y las competencias para desempeñarlas. De acuerdo con esas realidades, resulta muy destacable que alguien pueda establecer la comparación tan descriptivamente, sobre lo que ha significado ese cambio de estilo.

La afirmación anterior, se habla del nivel para involucrarse los sujetos con la transformación, cuando se señala: *nosotros de alguna forma hemos ido cambiando eso*, lo que, al parecer, le permite autorizarse ha realizar el análisis de la evolución. Son ellos, quienes se miran mejor en el espejo del tiempo, puesto que han sido testigos privilegiados de los cambios, generalmente, decididos por otros. Como ya se ha señalado, este establecimiento forma parte de una corporación educacional, que es la encargada de administrarlo, de hecho se pudo observar a un directivo, representante de la corporación en calidad de participante en reunión del Equipo de Gestión (Según consta en el protocolo de observación: 2/09/02 y 7/04/03).

Otro cambio que es ponderado por las participantes del grupo de discusión, es que hoy se analiza y reflexiona acerca de los resultados obtenidos en pruebas de medición, sin que ello implique una sanción por parte del Ministerio, al parecer. Es así como lo expresa la siguiente declaración:

*“si algo nos resulta mal cuando se hace una gestión no se castiga, ese es un aspecto favorable y que te hace sentir bien; por ejemplo, nosotros sacamos malos resultados en el SIMCE, pero no nos llamaron para castigarnos, sino que acudieron a nosotros para analizar los resultados y proponer medidas para poder avanzar y con eso uno se siente bien” (G3, voz 9: 68-71).*

Plantean que en situaciones conflictivas, como son los bajos resultados, son abordadas en condiciones distintas a lo que se esperaba. Este nuevo estilo es propiciado por el Ministerio de Educación, donde, de acuerdo a lo expresado en el reconocimiento realizado por la docente, se privilegió el diálogo y la participación.

A pesar, que se ha evolucionado en términos de reflexión y de participación, resulta discrepante aquello de que “se esperara un castigo” dado que, al formularlo así, queda la imagen de una cierta indefensión. Expresan, en consecuencia, inseguridades respecto del trato que se les debe, porque la afirmación los deja sujeto a castigo o recompensa.

Las expresiones y aprehensiones vertidas, dejan en evidencia que la relación que asumen los docentes con el Ministerio corresponde, es más bien de subordinación y unidireccional, puesto que ellos no ponen en cuestionamiento, al menos en este punto las políticas del organismo gubernamental más bien muestran una actitud sumisa en que están dispuestos a recibir cualquier recriminación y, al parecer, los sorprende gratamente este nuevo trato, cuando dicen: *acudieron a nosotros para analizar los resultados y proponer medidas para poder avanzar y con eso uno se siente bien*”.

La gestión es percibida en la acción, así lo declaran los directivos y docentes en cuando se señalan: “Orientación y UTP nos sugieren hacer evaluaciones, todo está organizado, no es que uno haga algo por hacerlo sino que se conversa, ahí vemos lo que es la gestión en la acción”. (G3, voz 7: 136-137). De acuerdo a lo expresado se establece que todo está planificado, es decir, no se improvisa, se hacen acciones con sentido; asimismo, la expresión “conversación” toma mayor presencia y valoración, a la hora definir o de evaluar la gestión.

Los logros de la gestión, es otra idea identificada en la conversación desarrollada en el grupo N ° 3, estos son representados por los sujetos, fundamentalmente, a partir de las pasantías de la gestión. Con respecto a este evento, se proporcionaron antecedentes en el punto 1.1., acerca de la percepción de la gestión, en consecuencia, confirma que la reiteración de esta experiencia ha marcado positivamente la evaluación de su quehacer. Asimismo, lo manifiesta la siguiente afirmación:

*“Nosotros como colegio hemos sido protagonistas de las pasantías de gestión” (G3, voz 3: 51),*

como una forma de proporcionar una información relevante y que sitúa la conversación en un plano de conocimiento previo. Es decir, declaran la valía de esta experiencia para el establecimiento, lo que permite ahondar en este testimonio, puesto que como bien señalan *“han sido protagonistas”*.

En continuidad con la experiencia relatada más arriba, se exponen en los detalles de la visita de observación de las prácticas de gestión en el establecimiento:

*“cuando vinieron los visitantes, vinieron a ver cómo se organizaba el CRA, cómo se realizaban los EG, toda la organización del colegio” (G3, voz 8: 53-54),*

narran, en consecuencia, el testimonio de “cómo” hacían realidad esta nueva organización que les instituyó el Ministerio a todos los liceos, a partir de la Reforma Educacional y del Programa MECE-Media. Con ello queda claro que, a pesar de que todos los establecimientos se rigen por las mismas, las formas de apropiación y los modos de operar de acuerdo a la cultura institucional son distintos en cada establecimiento.

El abrir el liceo a visitantes de otro establecimiento, crea en ellos la idea de que lo están haciendo bien y que pueden constituirse como referentes para otros. Esta suerte de valoración y reconocimiento de una buena gestión, contrasta con los “malos” resultados que han obtenido sus alumnas en las pruebas de medición. A pesar de ello, han avanzado en participación y compromiso, de acuerdo a lo que señalan los participantes del grupo. En este sentido, el Ministerio de Educación propicia una línea de articulación que denomina “aseguramiento de la calidad escolar”, que incluye el apoyo a procesos de autoevaluación de la gestión de los establecimientos, complementada por la evaluación de paneles externos (constituidos por el sistema de supervisión) (MINEDUC, 2003). En 2003 se desarrolla en siete regiones del país una experiencia piloto de autoevaluación de gestión por 68 establecimientos que además fueron evaluados por paneles externos ministeriales y prepararon planes de mejora para superar las debilidades detectadas, de acuerdo con el Sistema de Aseguramiento de la Gestión Escolar (SAGCE).

Otro componente de valoración de la gestión, está relacionado con lo que los sujetos denominan como ventaja contar con un grupo humano comprometido, atribuyéndole de paso los éxitos a la gestión a un equipo de trabajo que logra realizaciones importantes en este ámbito. En este entendimiento, es que se sustenta la siguiente afirmación:

*“En mi opinión personal yo creo que no importa qué persona esté a la cabeza, lo importante es que el grupo humano que trabaja aquí es realmente esencial, por eso las cosas resultan bien; porque si tú tienes que venir el sábado, bien; si tienes que trabajar horas extras, bien y, las cosas resultan porque el grupo humano es comprometido” (G3, voz2: 256-259).*

Declaran, en consecuencia, que la fortaleza de la gestión está en los grupos, contraviniendo en algún grado la política inicial del Ministerio de desarrollar competencias de liderazgo en los directores.

*El Director, factor clave en la gestión. Un gran número de estudios destaca la importancia que tiene el Director del establecimiento para el éxito de una escuela. El Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación este rol de liderazgo como clave para contar con escuelas efectivas. (MINEDUC, 1995:104).*

Posteriormente se modifican estas líneas de gestión, dando cuenta de las intervenciones directas en los procesos internos de los liceos, en el marco del desarrollo del programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media (MECE- Media) 1995-2000, donde se señala

*“que inicialmente el trabajo en esta área se realizó como parte de las actividades para profesores a través de acciones destinadas a promover el ejercicio de una gestión participativa centrada en los aspectos pedagógicos. Su desarrollo se centró más tarde en apoyo a la formación de capacidades de liderazgo en equipo (...)”. Lemaitre y otros (en Cox, 2003:337).*

Esta idea de fortalecimiento de los equipos no pasa por restar importancia al director, necesariamente, más bien se busca un complementación.

Siempre se está validando la presencia de un líder que pueda conducir el proceso de desarrollo de una institución de manera asertiva, lo cual al parecer no está en juego, al menos totalmente, en la expresión vertida por una de las participantes. Puesto que si han logrado el nivel de toma de poder que se manifiesta, querrá decir que ha habido una líder que en alguna manera ha mantenido la “moral” de la organización. Aún cuando no se puede omitir la fuerza de la imagen que despliega la siguiente expresión: *“que no importa qué persona esté a la cabeza, lo importante es que el grupo humano que trabaja aquí es realmente esencial.* La disposición que ha mostrado el grupo humano es tan potente, para esta persona, que el rol directivo puede, a juicio de ella, ser desempeñado por cualquiera (de ellos) persona que posea las competencias.

La legitimación de la imagen de este grupo humano, declarada por ellos, no es igual a otro, puesto que como dice la docente: “porque si tú tienes que venir el sábado, bien; si tienes que trabajar horas extras, bien y, las cosas resultan porque el grupo humano es comprometido”. Frente a la generosidad de este grupo de personas (que no se puede establecer, si ello considera a algunos directivos, docentes, administrativos y auxiliares), probablemente la acción del rol directivo superior ha perdido fuerza o legitimidad entre sus dirigidos.



No obstante, que se expresan en general una buena evaluación de la gestión desde la perspectiva de los logros, aún cuando no se han cumplido las metas de mejoramiento de la calidad, se concibe que la gestión del liceo haya evolucionado, que exista un clima de participación y compromiso, entre otros; también, hay expresiones que revelan una apreciación negativa de la gestión. Aunque, aparezca discrepante con lo que se ha venido estableciendo a través del diálogo, surge en este fluir conversacional, otra percepción que dice relación con este sentimiento negativo, que es expresado por una persona del siguiente modo:

*“Yo diría que la gestión es mala, porque no hay espacios para que los colegas podamos reunirnos y conversar las cosas, lo que se traduce un bajo rendimiento de los alumnos y malos aprendizajes” (G3, voz 6: 249-251).*

De acuerdo con esta mirada la gestión es evaluada en virtud de su capacidad o no para generar espacios de encuentro entre los docentes para planificar y desarrollar acciones comunes en bien de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; ello es manifestado enérgicamente. Lo problemático para los docentes de no contar con los espacios para coordinar acciones en términos de mejorar las prácticas en el aula, se dice en forma reiterada. Esta realidad, ya ha sido expuesta en los dos grupos anteriores y abordada justamente en el subtema 3.2. y en los correlatos registrados en los protocolos de observación.

La crítica a la gestión no sólo está dirigida a las acciones de los directivos del establecimiento, sino que también al sistema, que no ha resuelto sobre la falta de espacios y tiempos más extendidos para que los docentes, de manera que puedan hacer posible la innovación y la preparación de sus clases. En definitiva mejorar sus condiciones laborales, como señala la OCDE (2004:157), *“cuándo y dónde sea posible, las condiciones de empleo de los docentes, incluyendo sueldo, horas de trabajo, tamaño de curso y la extensión de la escala de incremento, debe continuar”*, situación que si bien según las estadísticas se ha mejorado en relación a cómo se estaba dando a fines de la década del 80.

En tanto, el Ministerio promueve el trabajo en equipo y crea en el marco del Programa MECE-Media, los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), que tuvo como estrategia institucionalizar en los liceos y colegios un espacio-tiempo profesional docente para el rediseño de sus prácticas de enseñanza.

*Pues se estimaba que mediante la reflexión, el intercambio de experiencias, el diseño y realización de ensayos de nuevas acciones en el aula y evaluación de los mismos se espera instalar un proceso recurrente de mejoramiento incremental, que contribuya al desarrollo de los aprendizajes que los jóvenes requieren para comprender el mundo*

*en el que viven e integrarse activamente en él. (Manual para animadores de los Grupos de Profesionales de Trabajo MINEDUC, 1997)*

La virtud de esta intervención en la organización del liceo, en la perspectiva de sus propósitos, es visualizada como positiva, puesto que valida la reflexión y la participación de los docentes en las transformaciones de la práctica. Sin embargo, no se otorga más tiempo del que se disponía para los Consejos de Profesores (dos horas), es decir, se quiere hacer más con el mismo tiempo que se dispone y, que como se indica en la afirmación que se está analizando, éste es insuficiente y genera una visión negativa de la gestión.

Los docentes estiman, que esta falta de espacios para la conversación, impacta o “*se traduce en un bajo rendimiento de los alumnos y malos aprendizajes*”. El atribuirle los fracasos en los resultados de los estudiantes a la falta de espacios para coordinar acciones, pudiera resultar un poco exagerado, también puede obedecer a una mirada muy unidireccional de los problemas, puesto que se sabe que son de naturaleza muy diversa y compleja. Sin embargo, los docentes establecen la necesidad de contar con espacios como un componente vital de la gestión pedagógica, fundamentalmente.

En este análisis acerca de la falta de espacios, las consecuencias que tiene para los aprendizajes y la responsabilidad que le cabe a la escuela en ello concuerda con las lecturas e investigaciones que han hecho expertos en este sentido. Al respecto es interesante ver la coincidencia de la reflexión de la docente con lo que señalan García-Huidobro y Carmen Sotomayor (2004: 254), por ejemplo: El buen funcionamiento de las escuelas es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación. Otro modo corriente de formular esta proposición, señalan los autores, es recurriendo al concepto de “efecto establecimiento”, que señala que la forma de ser y de actuar de la institución escolar es un factor central y decisivo en el resultado escolar de los alumnos.

*La importancia de la escuela en el rendimiento de los alumnos es un tema reciente en la investigación pedagógica y la política educacional. Olivier Cousin (1993), respecto del “efecto establecimiento” señalaba en un artículo: a partir del hecho de que no todos los establecimientos escolares son similares desde el punto de vista de la composición social de su alumnado se obtienen los mismos resultados. Esta disparidad estaría mostrando que el aprendizaje escolar no se explicaría sólo por el capital cultural de origen de los alumnos, sino también por la organización y dinámica interna de los establecimientos. (Cox, 200:254)*

De manera de que la evaluación de la gestión es mala en términos de que las condiciones en que se labora no permite coordinar el trabajo entre los docentes por la falta de espacio-tiempo, no hace más que confirmar las tesis formuladas hasta aquí.

Otra correspondencia, que desarrollan los sujetos en la conversación, tiene que ver con baja calidad del clima de trabajo y, que también, es atribuida a la mala gestión. Esto es expresado de la siguiente manera:

*“Una mala gestión claro que impacta, porque muchas veces influye en cómo se siente y desenvuelve el profesor dentro del colegio, ya que a uno le influye en la parte anímica si algo no funciona bien.”*  
(G3, Voz 6: 253-255).

Esta idea de la mala gestión analizada anteriormente, completa la argumentación que elabora la docente, para caracterizar más nítidamente lo que implica una mala gestión.

En este caso se expresan que el clima emocional marca fuertemente los espacios de trabajo, sobretodo si se ha puesto el esfuerzo o se ven barreras infranqueables como el espacio-tiempo tremendamente restringido. El compromiso e involucramiento declarado por los sujetos en el diálogo, da cuenta de una cultura organizativa

*“como el conjunto de valores, significados y principios compartidos por sus miembros, manifestados de forma tangible o intangible, que determinan y explican sus comportamientos particulares y los de la propia organización”* (Antúnez, 1998: 235),

en que se impone la idea de la gestión bajo la perspectiva de asignarle una importante responsabilidad en los rendimientos escolares. Sin embargo, en este liceo se ha ido configurando una cultura organizativa que los define abiertamente como un establecimiento en que lo comunicacional es valorado altamente y, por ello, reclaman más espacios y tiempos para hacer una buena gestión, lo que trae como consecuencia buenos resultados de aprendizajes con buenas condiciones de trabajo.

La evaluación de la gestión en este grupo ha estado marcada por la diversidad de aspectos considerados y sobretodo por la apertura para reconocer no sólo los logros que son motivo de orgullo, sino también para mirar los nudos críticos de la gestión. Hay una notoria evolución en el modo de percibir la gestión desde la práctica y se aprecia, en el fluir de la conversación, algunos grados de tolerancia en el planteamiento individual que hacen los sujetos.

## 2. Espacios de la gestión

### 2.1. Escenarios

Bajo esta designación se pudo agrupar las siguientes expresiones, que manifiestan la representación social que hacen de los escenarios, particularmente:

Ideas Principales	Ideas Secundarias
1.El Equipo de Gestión un escenario instituido	<ul style="list-style-type: none"><li>- Espacio de conversación, de planificación y evaluación de las acciones</li><li>- Espacio de decisión</li></ul>
2. Escenarios provisionales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Espacios no delimitados</li><li>- Flexibilización de los espacios.</li><li>- Disposición para apoyar el quehacer del liceo.</li></ul>

Los escenarios son descritos por los sujetos en virtud de dos ideas principales: el Equipo de Gestión como un escenario instituido en la organización del liceo, al igual que los demás liceos en Chile y los escenarios provisionales, generados por los actores, que se podría atribuir a lo organizante en palabras de Beltrán Llavador (2000:165).

El Equipo de Gestión (E.G.):

*En el contexto del Programa MECE-Media, se señala: A los cinco años de desarrollo del programa una evaluación externa constató que el 95% de los establecimientos contaba con Equipos de Gestión Directiva, a los que se había ido incorporando otros actores educativos del establecimiento con el fin de fortalecer una gestión participativa y centrada en objetivos pedagógicos (CIDE, 1999), por Lemaitre y otros, p. 337. (Cox, 2003)*

es señalado por los directivos y docentes de maneras muy disímiles en términos de actuación, no obstante, como espacio es identificado como una instancia establecida y que muestra sistematicidad y permanencia en su desarrollo. De manera que bajo ese marco se le imputan acciones concretas, como lo señala la siguiente afirmación:

*“cuando se reúnen a conversar, a planificar lo que va a pasar en la semana, evaluar lo que ya pasó y conversar todos para tratar de mejorar lo que estuvo mal, perfeccionando lo que se puede perfeccionar” (G3, voz 6: 49-50).*

Es decir, se describen las *funciones*<sup>32</sup> que en conjunto desarrolla el E.G. con representaciones determinadas por las distintas instancias del Liceo (indicado en los Protocolos de Observación de esta investigación).

Las responsabilidades del E.G. están identificadas, al parecer, por los actores en relación con la representación de que éste es un lugar de conversación, donde se tiene como propósito revisar lo que se está haciendo, así como de proyectar nuevas acciones para el liceo. Lo que llama la atención en esta descripción, es la distancia manifestada en los *roles de tarea* que se perciben en el quehacer del E.G., es decir, cuando se reconoce que son otros (“*se reúnen*”) los que van a conversar, planificar, evaluar y perfeccionar las acciones del liceo, están comunicando un nivel de desvinculación con lo que ocurre en esa instancia, ello no significa que no lo validen, sino que le otorgan una amplia capacidad para accionar, que cabría preguntarse: ¿y qué les queda a los demás actores?.

En relación con el E. G., las expresiones vertidas por los sujetos de este grupo, son aclaradoras, porque consideran que a pesar de ser una instancia para realizar una gestión participativa, ésta no se garantiza por el sólo hecho de existir. Así por lo menos se infiere de la siguiente afirmación:

*“Respecto del Equipo de Gestión, ellos no están de acuerdo con todo lo que nosotros pensamos, ellos tratan el tema y le dan su sello, no estoy diciendo que es mal intencionado sino que le entregan su sello, después que ese asunto ya está “cocinado” lo llevan a una reunión donde nosotros tenemos que decidir sobre algo que ya fue estructurado por otras personas. Entonces, según yo, la actitud del Equipo de Gestión es impositiva, porque nosotros tenemos que opinar sobre lo que ya está estructurado y aunque no estemos de acuerdo se va a hacer igual” (G3, voz 7: 161-166).*

En esta descripción se confirma, en parte, la aprehensión que se declaraba en la intervención anterior.

El Equipo de Gestión como escenario es identificado por los sujetos como una instancia en que se articula el poder. Por tanto, las formas de participación democrática por sí sola no satisfacen las necesidades de participación, puesto que no se reconoce en forma efectiva ni significativa al Equipo de Gestión que favorezca la real participación de los sujetos. El modo como es percibido por los actores pone en suspenso aquello que señalaba el Ministerio, respecto de que gestión escolar participativa se daría

---

<sup>32</sup> Entiéndase por función una esfera de responsabilidad integrada por varias actividades encaminadas al logro de un objetivo, entendiendo la actividad como una categoría general de acción en orden a alcanzar un objetivo. Por lo tanto varias actividades componen una función.

a través de la instalación del Equipo, porque: “busca favorecer y hacer posible la puesta en marcha de un trabajo colectivo, interactivo y paulatinamente más autónomo entre los docentes, directivos, padres, alumnos y comunidad en general; luego se añade que, en el estilo de gestión, las personas son consideradas con toda la potencialidad de su creación y de sus aportes, y son incorporadas en la base de una gestión escolar que reúne: proyectos, actores y la acción de conducción y orientación de la misma. (MINEDUC; Manual para Equipos de Gestión Escolar, 1996:25).

En el contexto de la Reforma Educacional, según los docentes, los espacios de la escuela no han sido modificados en lo esencial. Es decir, en términos de tiempo, aunque si se han modificado en términos de tipificación y, en consecuencia, sus propósitos. Frente a la ampliación de demandas para la institución escolar, los espacios instituidos oficialmente no son suficientes, lo que ha llevado a que los distintos actores y, principalmente los docentes, hayan generado la práctica de los “escenarios provisionales”, que simbolizan lo vertiginoso de la labor institucional en el Liceo. Es lo que expresa la siguiente afirmación:

*“los espacios no están delimitados sino que estos espacios se abren, se dan. Ejemplo, este señor que vino en la mañana (un apoderado), yo estaba trabajando, pero él necesitaba darme esas excusas (...), tenía que escucharlo, entonces le di un trabajito al curso y atendí a este señor, porque la instancia para escuchar a algún apoderado, alumna o colega es única” (G3, voz 6: 138-141).*

El no contar con espacios definidos hace que los docentes se adecuen a las circunstancias inventando creativamente espacios. Es decir, se establece como parte de la cultura organizativa<sup>33</sup> del liceo, ya que se ha ido configurando de acuerdo a las necesidades propias, puesto que no es extraño ver docentes atendiendo apoderados o planificando y coordinando alguna acción en común con otros docentes, en los pasillos del establecimiento. Así lo confirma la siguiente aseveración:

*“se dan esas instancias, no están organizadas, planificadas en un determinado horario, sino que se abren los caminos para que uno pueda hacer una buena gestión” (G3, voz 6: 144-146).*

A pesar de ello, se agradece por parte de los docentes la posibilidad de abrir espacios para cumplir con las tareas o metas de la gestión. Esto se manifestó en las reuniones del Equipo de Gestión y en los Grupos

---

<sup>33</sup> Entendiendo que la cultura organizacional involucra todas la “presunciones y creencias” que comparten los miembros de la organización y que son respuestas que el grupo ha aprendido ante sus problemas de subsistencia en el medio extremo y ante sus problemas de integración interna.

Profesionales de Trabajo, en que se habló de la irrupción de estos espacios provisorios, dadas las múltiples tareas que se deben coordinar.

Frente a la pregunta acerca de si asistían a los espacios instituidos (E.G., GPT, Reunión de Departamento u otro), la respuesta fue compartida, en el sentido que se dio rápidamente:

*“Sí, sí. Somos varios colegas los que no tenemos horario, pero igual venimos, estamos aquí porque nos dijeron que venía un profesor de la Universidad y aprovechamos la oportunidad” (G3, voz 8: 158-160).*

Declaran los docentes, en consecuencia, que es parte de su práctica permanente el colaborar con su presencia y con su tiempo para apoyar las acciones del liceo. Manifiestan una notable disposición para estar en esta conversación, pero también para cumplir expectativas, probablemente, lo que esperaban era una charla de los profesores de la Universidad, como es habitual que se haga, pero esta vez eran ellos lo que iban hablar y así fue<sup>34</sup>.

La presencia y la disposición de los docentes, es especialmente destacada por ellos mismos, pues se ven asimismo como colaboradores permanente del quehacer de la institución, incluso más allá de sus horarios de trabajo. Esta forma de auto percibirse les permite validarse ante el resto de los actores del liceo, así lo afirman cuando señalan:

*“lo valioso de todos los que trabajamos aquí es que estamos conscientes de que todo los que hacemos, lo hacemos con mucho amor, dedicación y voluntad, porque nunca llegamos “mañosos” por tener que hacer un trabajito extra”.(G3, voz 8: 233-235).*

Este retrato de abnegación, al parecer, es la manifestación de una imagen forjada en el inconsciente colectivo de los docentes y, que esta docente lo reelabora, en esta conversación, y lo transforma en una representación social es decir los docentes se representan así mismo.

Entre las diferentes característica que se han proporcionado, la que se manifiesta transversalmente en los escenarios de la gestión es la colaboración, es decir la disposición manifestada reiteradamente por los actores de trabajar con otros y por los otros (estudiantes).

---

<sup>34</sup> Al término del trabajo de los cinco Grupos de Discusión, los docentes y directivos manifestaron el agrado de haber podido tener esta instancia de conversación que les permitió exponer sus concepciones e impresiones sobre la gestión y la práctica curricular, desde la realidad de su liceo.

En síntesis los escenarios, de acuerdo a lo sostenido por los sujetos, son espacios preestablecidos o planificados por la institución y espacios contruidos, donde el clima que prevalece desde la representación social es la colaboración por una parte y, una participación de los actores limitada por los modos de operar y de ejercer el poder. El escenario que tiene más fuerza para los docentes es el que establece en la informalidad, puesto que permite reflejar con más nitidez la voluntad de colaborar con la gestión en las circunstancias que sean, es decir, se expresa la energía puesta en la acción más allá de los espacios.

## **2.2. Programas y proyectos**

Los programas y proyectos son representados como escenarios para la gestión por los directivos y docentes, a partir de las siguientes ideas:

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas Secundarias</b>
1. Gestión por proyectos	- Iniciativas propias - Ofertas del Ministerio
2. Programa Liceo Para Todos	- Una decisión compartida - Implicó riesgo de imagen - Beneficioso para el establecimiento

La gestión por programas y proyectos, para este grupo, está vinculada con las iniciativas propias y, a la vez, con las ofertas del Ministerio de Educación que en el marco de la Reforma Educacional se han multiplicado. Es más, en este último caso, lo que corresponde señalar es que a partir de los procesos de cambio que se instalan en el sistema educacional chileno en la década de los noventa.

*Los Proyectos de Mejoramiento Educativo se incorporan al sistema educativo nacional como parte del Programa MECE básica. En 1992 se convocó al primer concurso a las escuelas básicas del país. Desde esa fecha hasta fin de 1997 el Ministerio de Educación ha firmado 4.850 convenios con sostenedores para la ejecución de proyectos en 7.453 establecimientos de educación básica y media. (Andaur, R. 1999:112)*

Se establece, así, la práctica de los proyectos casi como un aspecto consustancial al trabajo de la escuela. Bajo ese marco, es que los docentes declaran que los proyectos que se realizan en el establecimiento forman parte de un “hacer” que se define tanto por iniciativas como por llamados del Ministerio, ¿qué cosa es primero?, ello queda un poco en la nebulosa, como lo expresa la siguiente afirmación:

*“los proyectos, las actividades, los objetivos que nosotros planteamos internamente y lo que nos llega del Ministerio.*



*Gestionamos fundamentalmente proyectos, iniciativas” (G3, voz 1:44-45).*

Lo que queda manifestado como idea principal es que se gestiona por proyectos, cuestión que declaran los directivos y docentes como la instalación de una nueva cultura. Esto se refrenda con las observaciones desarrolladas en las reuniones que fue posible observar y donde las temáticas de proyectos fueron una idea recurrente en las conversaciones. Tanto es así, que hasta los mismos sujetos les resulta difícil determinar qué es lo propio y lo que viene del Ministerio, dado que el concepto de proyecto lo emplean indiscriminadamente para todas las actividades que emprenden en conjunto, especialmente. Pues, la idea de una gestión participativa se suma, ahora, la idea de que se gestiona a través de proyectos, donde se concibe como un accionar articulado que lleva a los sujetos a verse en un proyecto general.

El Programa Liceo Para Todos (LPT) constituye para los directivos y docentes el “hito” de la gestión por proyectos, ya que la incorporación a este programa implicó para ellos instalarse entre los establecimientos que atienden al sector de la población estudiantil más vulnerable a nivel de la enseñanza media. La forma como los sujetos manifestaron la incorporación al programa está referida en las siguientes expresiones formuladas por una de las participantes:

*“El caso de que nosotros hayamos ingresado al proyecto Liceo Para Todos, a nosotros se nos consultó. La idea de este proyecto era para los colegios más malos, nosotros no cumplíamos con esos factores porque las chiquillas no tienen problemas de drogadicción o alcoholismo, pero nos metimos porque tienen problemas de orden económico y esto iba a traer recursos y a beneficiar a las chiquillas. Nosotros corrimos el riesgo de ponernos el título de que eras mal colegio para recibir esos beneficios” (G3, voz 7: 267-272).*

En la primera afirmación se deja de manifiesto que se solicitó la opinión a los docentes para definir si ingresaban al programa o no, lo que se podría entender, como un acto de la práctica democrática en el liceo. Al mismo tiempo, con ello dejan establecido que las responsabilidades las asumieron los directivos y docentes, cuando acordaron participar en el programa, lo que, a la vez, es percibido como un riesgo a la imagen del liceo, puesto que estiman que: *“este proyecto era para los colegios más malos”*, bajo ese supuesto, ahora, ellos tienen que cargar con el estigma de trabajar en un mal liceo; pero ponen en la balanza las dos posibilidades, dejando claro que en la adscripción al proyecto pesaron más las necesidades económicas. En definitiva, el *“sacrificar”* la imagen fue el costo para recibir más beneficios para sus estudiantes.

Como ya se ha señalado en los dos primeros grupos el programa LPT, por ser un programa focalizado tiene características que lo hacen aparecer para algunas personas o entidades con aspectos negativos que van desde la posibilidad de suponer que en esos establecimientos se imparte una educación de baja calidad hasta que se posee la población escolar más conflictiva en relación con otros establecimientos. Si bien algo de cada uno de esos temas estuvo presentes en la formulación de la propuesta ministerial. El año 2000 se crea el Programa Liceo Para Todos, con el propósito de reducir la deserción escolar en los liceos más vulnerables del país a través de la creación de mejores oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos y de la atención especial a los estudiantes que presentan mayor riesgo de abandono de sus estudios en la enseñanza media.

*“Los liceos incorporados al Programa son 424, lo que representa el 32% de los establecimientos de enseñanza media con financiamiento público. En ellos estudian 241.576 jóvenes, es decir el 28, % de los estudiantes de enseñanza media en 2001”. (Cox, 2003:344-345).*

Básicamente, lo que se favorece es lograr la equidad en el sistema escolar y, en consecuencia, se seleccionan liceos que justamente tengan una población estudiantil en riesgo de desertar o de repetir.

Los directivos y docentes de este grupo y de los anteriores, también, justifican la adscripción a este programa por los recursos económicos que recibirán y que beneficiarán a las estudiantes. Desde esta perspectiva, los actores de este liceo expresan que aún no tienen del todo claro los propósitos del Programa y por tanto lo están comprendiendo como recursos económicos que llegan al liceo a ayudarles a resolver los problemas sociales de sus estudiantes. Al parecer, prevaleció una decisión más pragmática en la aceptación de la instalación del LPT por sobre los principios que le dan contenido.

Si bien, este programa proporciona recursos para enfrentar cada uno de los desafíos que se plantea, otorgando apoyo en lo material y en asesorías, los docentes y directivos no se declaran con seguridad acerca de la oportunidad que se abre para ayudar a sus estudiantes a progresar. Es decir, no se expresa el compromiso ni la confianza con la calidad, la equidad y la inclusión que propugna este programa y más bien se queda en lo pragmático.

Los programas y proyectos, representan para estos sujetos, según declaran, la oportunidad de gestionar fundamentalmente recursos que beneficien al establecimiento escolar y a los estudiantes, sin que ello implique necesariamente comprender la esencia y el sentido principal que éstos plantean. En ese contexto, tampoco declaran un mayor compromiso, puesto que se cree que con el sólo hecho de haber accedido a participar de

ellos ya se hizo una gran entrega, pues corrieron el riesgo de afectar el prestigio.

### 3. Tiempo de la gestión

#### 3.1 Pasado y presente

Los actores de la gestión como los directivos y docentes que han permanecido periodos relativamente prolongados en la institución escolar se establecen como observadores privilegiados de los procesos que vive la organización. De manera que los sujetos participantes en esta conversación identifican como principales ideas las siguientes:

Ideas Principales	Ideas Secundarias
1. Un nuevo concepto, un nuevo trato	<ul style="list-style-type: none"><li>- Incorporación de la expresión gestión</li><li>- Cambio en la relación</li><li>- Gestión participativa</li></ul>
2. Nuevos roles en la perspectiva del tiempo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Profesor: facilitador, guía...</li><li>- Alumno protagonista</li></ul>

La introducción de un nuevo concepto, como lo es la gestión, en la cultura de la escuela, trajo consigo un nuevo trato, una nueva forma de entender el rol de los actores en el quehacer del liceo, según lo que manifiestan los sujetos en la conversación. En efecto, la incorporación de la expresión gestión en el léxico de los docentes y directivos, es relativamente nueva en el ámbito escolar y es así como lo expresa la siguiente afirmación:

*“antiguamente, no se decía gestión, ni sabíamos lo que era, no teníamos idea, sino que solamente nos ateníamos a llegar a un colegio en el cual teníamos que hacer clases, entregar algunas enseñanzas y eso era todo” (G3, voz 2: 8-9).*

Como se deriva de la expresión, las transformaciones de la escuela han traído como consecuencia el uso de nuevos conceptos que, al parecer, no son comprendidos a cabalidad por los propios actores.

En el relato se da cuenta, de alguna manera, que los cambios no necesariamente se gestan en la escuela, sino más bien ésta es receptora de ellos y, por tanto, las posibilidades de apropiarse de ellos son un tanto complejas. Más aún si estas expresiones vienen de campos disciplinares

distintos al educativo. Pero al mismo tiempo, se percibe como una cierta evaluación positiva el haber incorporado esta expresión, ya que ha traído cambios en la forma de verse en su quehacer a través del tiempo, es decir, ¿qué se hacía antes? una actividad rutinaria que implicaba un menor esfuerzo, puesto que al parecer, además de ser rutinaria era solitaria, según lo manifestado.

Lo anterior, se complementa con la siguiente descripción:

*“había una persona encargada que dirigiera el colegio, de quién trabajaba y quién no y después firmaba unos papeles que certificaban lo que hizo la escuela certificando que esa persona tenía ciertos conocimientos y ese era todo el trabajo que había antiguamente” (G3, voz 3: 9-11),*

es decir, lo que se describe corresponde a las actividades propias de la administración del establecimiento que estaban centradas en el director o directora y que se desarrollaban sin necesidad de coordinar las acciones con otros. Al menos, así lo manifiestan, los directivos y docentes de este grupo de discusión, cuando describen el modo de desarrollar el quehacer administrativo y pedagógico antiguamente. Es por ello que cuando se incorpora la expresión gestión, se está entendiendo como un cambio en el modo de operar, así lo señala la siguiente aseveración:

*“Yo entiendo que gestión va con que ese modelo ha cambiado, ahora ya no es un asunto que nosotros recibamos o nos incluimos en algo que ya está planificado, que viene gestionado de otra parte. Entonces se planificaba, se estructuraba y eso llegaba para acá y nosotros entrábamos en ese modelo, hacíamos lo que teníamos que hacer y punto” (G3, voz 3: 13-16).*

En este contexto de análisis habrá que preguntarse: ¿a qué periodo se remite el hablante cuando dice “antiguamente”? y también reflexionar, si necesariamente lo que se está haciendo hoy en gestión escolar es lo óptimo o sólo que al compararlo en relación con el tiempo pasado, para estos docentes esto resulta ser positivo. Lo que queda manifestado es que la introducción de la expresión gestión trae consigo el desafío de hacer las cosas diferentes, que aún no se ha cambiado del todo con el sólo hecho de incorporar el concepto, pues lo visible son los modos de hacer las cosas las que revelan el cambio o no. En consecuencia, se requiere de nuevas actitudes, de nuevos tratos al interior de la comunidad educativa y del sistema educacional en general, según lo planteaba el Colegio de Profesores de Chile (A. G.) (1997: 65).

Los nuevos roles en la perspectiva del tiempo son manifestados como los indicadores de los cambios a los que el sistema escolar ha estado realizando, en general, y los docentes, en particular. Los diferentes escenarios en que se han situado los docentes en los procesos de reforma,

hacen que expresen nuevas representaciones acerca de su rol. Si bien, no se puede afirmar con certeza si esos nuevos roles están incorporados al quehacer cotidiano, si se puede señalar que están presentes en el discurso de los docentes. En este sentido la siguiente afirmación es evidente de ello:

*“Antiguamente, en todo trabajo y gestión educativa el profesor era dueño y señor de su clase. Ahora no, ahora son los alumnos los protagonistas, son ellos los que tienen que enriquecer y dinamizar la clase y nosotros ser los guías, los orientadores, los facilitadores de los nuevos conocimientos y aprendizajes que los alumnos van adquiriendo y en todas las áreas que competen a la educación. Debemos hacer actividades, crear instrumentos de trabajo, generar una competencia para que ellas puedan quizá organizar su propio proyecto de vida” (G3, voz 5: 38-43).*

El relato anterior deja en evidencia el desplazamiento del poder y dominio que, declaran poseían los docentes antes, con la condescendencia con que asumen el protagonismo del estudiante, para transformarse en guías, orientadores, facilitadores, entre otras nominaciones. En esta afirmación se expresa, incluso, complacencia por estos nuevos roles, pues la participación, al parecer, es la clave en este nuevo modo de realizar las diferentes acciones en el liceo, a través del tiempo, ya que de acuerdo con lo señalado en el grupo, antes había casi total prescindencia de los docentes en relación a su opinión y menos considerarlos en otras tareas que no fueran para las cuales eran contratados. Pero, quizás, lo más claro que señalan es que se les imponían tareas que habían sido pensados por otros para que ellos las ejecutaran. Si lo expresado se compara con las críticas que se hacen a la actual Reforma Educacional, en relación con lo inconsulta y falta de participación de la base,

*“La escasa o nula participación y consulta a los docentes y sus organizaciones en torno a las políticas educativas y a la formación docente, de manera específica, ha seguido siendo la norma en los procesos de reforma, con la previsible resistencia y hasta rechazo activo del magisterio en muchos casos”. (Blanco, R 2001: 2).*

Resulta paradójico lo que se plantea en la afirmación analizada, puesto que por oposición habría que sostener que si se establece una comparación a través del tiempo, lo que ocurre hoy en materia de gestión es evaluado positivamente.

### 3.2 Tiempo pedagógico y administrativo

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. Escaso tiempo para trabajar de forma colectiva..	<ul style="list-style-type: none"><li>- No se dispone de tiempo para trabajar en red</li><li>- Horarios restringidos</li><li>- Escaso tiempo para la preparación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de tiempo</li></ul>
2. Supervisión de prácticas exceden el tiempo lectivo.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Donación de tiempo personal</li><li>- Optimización máxima del tiempo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se trabaja más tiempo que el establecido en el horario escolar.</li></ul>

El tiempo escaso es siempre un reclamo recurrente en el establecimiento escolar y en este grupo de discusión no fue la excepción, más bien confirmaron que esta variable sigue siendo un obstáculo para generar mejoras e innovaciones en el sistema escolar. Las expresiones en este sentido fueron formuladas por los docentes, pues ellos son quienes tienen que lidiar con el tiempo pedagógico y las demandas del tiempo administrativo. A pesar, por ejemplo, de la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación son vistas como recursos que permitirían personalizar las trayectorias formativas individuales, otorgarían flexibilidad a los procesos de enseñanza y, quizás lo más esperado, acortarían los tiempos de ejecución, es decir, se constituirían en una herramienta eficaz para el desarrollo profesional del docente así como un soporte eficiente para aprender.

No obstante, estos apoyos no son suficientes más bien generan expectativas imposibles de resolver en los tiempos reales del docente. La realidad sobrepasa los buenos proyectos, así al menos se manifiesta en la siguiente afirmación:

*“No es mucho el tiempo que tenemos. Por ejemplo, hay una red de profesores de Matemáticas en el Internet pero, ¿qué tiempo tengo yo para conectarme. Tendría que ser en mi casa, en la noche y eso significa pagar un teléfono, el acceso a Internet, ocupar el tiempo que tengo para descansar” (G3, Voz 7: 193-195).*

Deja de manifiesto, en consecuencia, que en la planificación e implementación de los soportes tecnológicos deben estar establecidos los

tiempos de acceso de los docentes, para que efectivamente se constituyan en una ayuda para el docente. Se requieren, en efecto, transformaciones en las condiciones estructurales del sistema en el liceo, pues de lo contrario limitan las posibilidades de cambios deseables y frustran las expectativas.

No se dispone de tiempo para trabajar en red o en otras actividades cooperativas, manifiestan los docentes en la conversación, transformándose en una condicionante para llevar a cabo innovaciones. El tiempo escolar no da espacio para satisfacer las necesidades de la innovación (planificación, implementación, seguimiento) puesto que nos movemos en un muy alto porcentaje de horas lectivas.

Cuando uno de los docentes declara acerca de la falta de tiempo y condiciones para conectarse con la red de profesores de matemáticas, pone en evidencia la incompatibilidad entre la innovación y el tiempo real disponible. De manera que una iniciativa tan loable y desafiante no se puede realizar, porque no están garantizadas sus posibilidades de tiempo para llevarla a efecto. Ello, fundamentalmente, porque se produce la coexistencia evidente entre objetivos, medios y métodos renovados, por una parte, y una concepción del tiempo antigua, por otra. Así lo confirma la siguiente expresión, que dice:

*“Alcanzamos sólo a tomar nuestros libros e irnos a clases, no tenemos tiempo” (G3, voz 4:1999).*

Este sentimiento de frustración que aflora de la experiencia cotidiana lleva a expresar, por ejemplo, lo siguiente:

*“No hay tiempo, si tuviéramos un lapso de tiempo entre los cursos podríamos decir “ahora me toca con el 2° A, aquí tengo una carpeta con el material que voy a trabajar, pero no se puede, no tienes tiempo para eso”. (G3, voz 7: 204-206).*

Esta falta de tiempo para preparar material, ayudas pedagógicas, son las que más resienten el quehacer de los docentes en el aula. Con horarios restrictivos y comprimidos, como lo describen, se desarrolla un quehacer dominado por el poder del tiempo desde una dimensión técnica- racional, que afecta directamente a los docentes, pues las distribuciones de tiempo reflejan, también las configuraciones dominantes de poder y categorías en las escuelas y sistemas escolares: tienen significación micropolítica, señala Hargreaves (1999: 123)

*A medida que ascendemos por la jerarquía de poder y prestigio de la administración educativa, también nos apartamos del aula, de la definición nuclear, convencional de lo que es un profesor. Los directores pueden permanecer más tiempo fuera del aula que los vicedirectores. Éstos, a su vez, disponen de un horario no lectivo más amplio que los profesores “de aula”.*

La escasez de tiempo en los establecimientos escolares es una de las mayores dificultades, manifestadas por docentes, para introducir cambios e innovaciones tanto a nivel de toda la institución como del currículum, pues el escaso tiempo resulta ser el principal inhibidor del éxito de las propuestas.

Otra tarea que es afectada por la escasez de tiempo en el liceo, es la supervisión de prácticas laborales de las estudiantes, que generalmente exceden el horario de clases normal, afectando los tiempos de los docentes. Lo que implica según los docentes y directivos, tener que dar tiempo de su uso personal para poder cumplir con las tareas y, hacer esfuerzos permanentes por optimizarlo al máximo. Dado que, la supervisión de prácticas de las estudiantes de este liceo constituye una tarea ineludible, puesto que es un establecimiento de Formación Diferenciada Técnico-Profesional. El profesor supervisor, en consecuencia, debe visitar al estudiante en su sitio de práctica, de acuerdo a un número de visitas determinado por la programación del liceo.

La supervisión de las prácticas está contemplada en el horario del docente y, particularmente, en los docentes de la especialidad. A pesar, de ello los docentes manifiestan como les afecta las restricciones temporales en su quehacer diario:

*“Entonces todo sale de parte de uno, porque no hay tiempo en el trabajo para que uno pueda tomar esto de las prácticas pedagógicas. Suena bonito pero nosotros lo tomamos como una “muestrita” porque no disponemos de tiempo dentro de nuestro horario”. (G3, voz 7: 195-198).*

De acuerdo a lo manifestado, al parecer, las prácticas no se llevan tal cual como se programan, lo que es congruente con lo que se venía planteando, que el docente siente que le falta tiempo y que además tiene que dar al establecimiento parte de su tiempo personal. La realidad descrita por los docentes, muestra que se usan tiempos inesperados para poder cumplir con las tareas de supervisión de práctica. Así, lo hace saber la siguiente afirmación de una docente:

*“Muchas veces nos toca supervisar prácticas los días domingos, porque la alumna está en tal parte y el caballero dispone de ese único día. Y los lugares no siempre quedan cerca. Algunas veces el caballero no está y hay que volver más tarde” (G3, Voz 4: 229-259).*

Las exigencias de tiempo por parte de la institución a los docentes, al parecer, superan con creces lo legítimo. No se sabe con exactitud cuánto tiempo implica el tiempo donado o si es frecuente esta situación, lo que si queda manifestado por los sujetos es que estas situaciones son parte de las diversas acciones que realizan en bien de sus estudiantes, pero que igualmente muestran un malestar.



Frente a las permanentes situaciones de restricciones de tiempo, con las que los docentes tienen que lidiar, se suma el cuestionamiento al uso y manejo del tiempo, así lo expresa la siguiente afirmación:

*“No es que el tiempo lo aprovechemos mal... ocupamos hasta los recreos y llegamos a la casa y continuamos con la función, pensando en el colegio” (G3, voz 4: 216-217).*

Los docentes van manifestando cada vez más su hastío por la falta de tiempo, puesto que expresan una práctica de prolongación de su quehacer del liceo en el hogar, cuando dice: *“continuamos con la función”*, asumiendo una caracterización peyorativa él. Pero lo que realmente buscan expresar es el hecho que se esté restando el tiempo al propio descanso para ponerlo al servicio del liceo.

En definitiva, la invariable tiempo, es manifestada por los sujetos como un elemento que contribuye al malestar docente, en términos de estructuración, pues los horarios diseñados por los administradores no dejan lugar al intercambio ni a la preparación de la enseñanza, así como, también, es percibido como un factor que restringe o coopta el tiempo personal de los docentes, pues trascienden a los límites del quehacer profesional, ya que las diferentes tareas vinculadas con el liceo acompañan al docente en sus espacios personales y familiares. A este respecto, Antúnez, S. (1998:143) señala: *“La concepción y uso del tiempo es tal vez el primer eslabón de la cadena que hay que romper para realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas”*.

## 4. Actores de la Gestión

### 4.1. Actores del Liceo

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. Participación de los actores en la gestión	- Responsabilidad compartida - Se trabaja en equipo - Se toman decisiones consensuadamente	- Docentes	- “Todos somos responsables de la gestión”
2. Representación en la gestión del liceo.	- Representantes elegidos. - Favorece la comunicación	- Directivos - Docentes	- “Se está informado”

Los directivos y docentes de este grupo de discusión se visualizan participando de una gestión en que todos son responsables, no obstante que reconocen la existencia de una “cabeza”, pero ello no implica desligarse de la responsabilidad de la gestión. En consecuencia, la participación de los actores en la gestión es manifestada con un sentido de compromiso bastante clara de los actores, es así como lo señala la siguiente afirmación:

*“(…) todos somos responsables- los del colegio y la comunidad- de lo que este colegio pueda hacer, de lo que pueda entregar, en el servicio que va a aportar hacia la comunidad por eso la gestión es de todos nosotros” (G3, voz 3: 17-19).*

De acuerdo con este discurso, se manifiestan las nuevas creencias que han construido los actores acerca de escuela, es decir, declaran un nivel de compromiso alto, que al parecer comparten, pues hay otras afirmaciones que así lo avalan.

En este liceo y, particularmente, en este grupo de discusión se discute acerca de la responsabilidad en la gestión, del servicio que se entrega a la comunidad, entre otras. Lo que no significa que los directivos y, menos aún, los docentes participen en el diseño de las políticas, pues éstas siguen definiéndose a nivel central, es decir, la participación surge como contenido en todas las líneas de trabajo, pero a nivel micro. Esta idea busca explicar en la siguiente afirmación:

*“en la gestión hay niveles y hay unos en los que ya no es el Director el que manda y ordena lo que él cree conveniente, sino que es un equipo que se reúne a pensar qué es lo que podemos hacer mejor, cómo podemos enfrentarlo y llevarlo a la práctica y para eso nosotros hemos participado en gestión” (G3, voz 3: 19-22),*

particularmente, manifiesta la legitimidad que le otorga a lo realizado por el equipo como parte de los niveles que asume la gestión en el liceo. El Equipo de Gestión, es instituido por la docente como el espacio y la oportunidad de participación y, de paso le atribuye la capacidad de pensar colegiadamente. Esta distribución del poder de gestionar que ha sido expresada, a través del E. G., permite a estos actores participar de la gestión y demostrar que ya no existe una gestión unipersonal.

El consenso es otro elemento valorado por los actores y, ello ha sido posible a través del trabajo del Equipo de Gestión o por lo menos debiera favorecerlo, porque no se sabe si la siguiente declaración es una afirmación o un llamado:

*“en todas las decisiones, en todo se debe gestionar, no es una cosa en la que sólo una persona tenga que tomar una decisión, sino que hay varios estamentos y organismos que están involucrados y se tiene*

*que conversar y llegar a un consenso para realizar una gestión” (G3, voz 6: 46-48).*

Enfatiza, acerca de la importancia que tiene la capacidad de funcionar en equipos, pero equipos que expresen participación de todos los actores, en que se democratice el poder de decisión. Realizar conversaciones para mejor “hacer” es una tarea valorada en estas declaraciones, pues ello les permite sostener con fundamento de que son todos responsables de la gestión

Los modos de participación de la gestión de los docentes, estarían definidos, principalmente, por las posibilidades de ser representados en las instancias de decisión, por personas elegidas por ellos. Ello, dicen, favorecería el ejercicio de una comunicación más expedita, más pertinente, lo que es valorado por los sujetos de este grupo de discusión. Así lo describe la siguiente aseveración:

*“Todos los profesores tenemos un representante que participa en la reunión del Equipo de Gestión y después ese representante nos informa sobre lo que se trató en ella y nos toma el parecer”. (G3, voz 3: 152-153).*

Declaran, en consecuencia que la participación de los actores está garantizada a partir del ejercicio de la representación y sus compromisos de llevar el sentir de los representados. No obstante, cuando este grupo se refirió a los escenarios, hubo declaraciones que expresaron una cierta tensión, pues se advertía que a pesar de tener un delegado no se sentían totalmente representados dado que los mecanismos empleados no daban garantía de que se les tomara en consideración lo que pensaban.

*“Respecto del Equipo de Gestión, ellos no está de acuerdo con todo lo que nosotros pensamos, ellos tratan el tema y le dan su sello, no estoy diciendo que es mal intencionado sino que le entregan su sello, después que ese asunto ya está “cocinado” lo llevan a una reunión donde nosotros tenemos que decidir sobre algo que ya fue estructurado por otras personas. Entonces, según yo, la actitud del Equipo de Gestión es impositiva, porque nosotros tenemos que opinar sobre lo que ya está estructurado y aunque no estemos de acuerdo se va a hacer igual” (G3, voz 7: 161-166).*

Ello, por cierto, no invalida la afirmación anterior, pero si permite contrastar percepciones diversas sobre una misma instancia, lo que podría indicar que si bien están las instancias de participación, hay mecanismos establecidos de representación en que aún falta acentuar más la práctica de la democracia en términos de cambio de actitud por parte de los actores. De alguna manera, están manifestando que falta que aún se instale una verdadera cultura de la participación en el liceo, a medida que se creen esas

instancias se debería avanzar en la reflexión crítica que permita profundizar en la participación e inclusión de todos.

#### 4.2. Actores externos

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Discrepancias en los tiempos de las decisiones entre el Ministerio y el Liceo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tiempos limitados para la toma de decisiones</li><li>- Decisiones no reflexionadas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Directivos</li><li>- Docentes</li></ul>

La referencia que hace este grupo a la intervención de actores externos en la gestión es muy escasa, no obstante del fluir de la conversación se logró seleccionar algunas expresiones en que se aludía a este aspecto. Por ejemplo, la siguiente declaración hace presente una suerte de tensión que tiene más que ver con los tiempos que con las actuaciones, cuestión que se ha analizado ampliamente en el subtema 3.2. Tiempo: pedagógico y administrativo, pero que ahora nuevamente emerge, así como otros factores:

*“En educación se están tomando –de eso también me molestan algunas cosas- decisiones atrasadas, ya que lo necesitan para mañana, todo nos va pillando sobre la marcha entonces tú tienes que decidir sin haberlo pensado bien” (G3, voz 7: 173-175).*

Hace referencia, en primer lugar a un actor externo, un tanto híbrido, denominado: “Educación”, que correspondería al Ministerio, que juega un rol direccional en el desarrollo de las políticas y, particularmente, como refiere esta afirmación es a un actor externo que define acciones y que obliga a asumir en un tiempo record dichas decisiones en el liceo. De manera que, la dinámica que el Ministerio le imprime a la diversas tareas, hace que éstas no alcancen a ser discutidas y analizadas en el liceo, cayendo en contradicción con las políticas que propician la participación y reflexión por parte de los actores internos. Ello hace, en gran medida, que no exista comprensión integral de los programas que se van a implementar, puesto que prevalece la idea de adscribirse a determinados proyectos por motivaciones más bien económicas. Esta dinámica impuesta por el Ministerio, dicen los actores, causa malestar, pues no les da tiempo para reflexionar acerca de las decisiones que se están tomando, a la vez, se está arriesgando la posibilidad de realizar procesos más conscientes, comprometidos y, en definitiva, un desarrollo efectivo de la gestión escolar.

## 5. La Práctica Curricular

### 5.1 Gestión Pedagógica

El grupo de discusión N° 3, aludió a la gestión pedagógica a partir de las siguientes ideas:

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. Valoración de la experiencia lograda en la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprovechamiento de la experiencia</li> <li>- Comunicación de experiencias</li> </ul>	- Docentes	- Experiencia lograda
2. El modo de hacer en la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El quehacer en el aula y en Otras instancias</li> <li>- El trabajo con los alumnos</li> <li>- Formas de mejorar el quehacer</li> <li>- Intercambio de información</li> <li>- Coordinación de acciones</li> </ul>	- Docentes	- Comentar lo que se hace
3. Decisiones metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de innovaciones</li> <li>- Revisión de la metodología en virtud de los resultados</li> </ul>	- Docentes	- Revisión de la metodología
4. La planificación y su relación con la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación anual</li> <li>- Planificación no escrita</li> <li>- La planificación versus la práctica</li> </ul>	- Docentes	- Lo prescindible que resulta la planificación en la práctica.

La práctica pedagógica es representada, en este grupo, a partir de la valoración de la experiencia lograda en la práctica cotidiana del aula. De manera que las conversaciones, al parecer, tendrían provecho para los docentes en la medida que se dialogue acerca de las experiencias que van logrando en la aplicación de determinadas metodologías o modos didácticos. En este sentido, los sujetos manifiestan, por ejemplo, lo siguiente:

*“Entonces la práctica pedagógica implica compartir con los colegas la experiencia, usando lo bueno de cada uno en las horas de clases para obtener un mejor resultado” (G3, voz 7: 190-191).*

Declaran, en consecuencia, a la práctica pedagógica como una dimensión dialógica-cooperativa con sus pares, en virtud del aprovechamiento de las experiencias pedagógicas construidas en el aula.

En el discurso manifestado, se refieren en parte a lo que señala el marco de la Estrategia de Acción de la Línea de Pedagogía, que implementó el Ministerio de Educación a través del Programa MECE-Media. En virtud de lo cual, se considera que los docentes se han ido apropiando del discurso oficial que proporciona el Ministerio, a través de sus diversos programas. Si embargo, lo que prevalece, fundamentalmente, en sus declaraciones tiene que ver con un rescate de la experiencia, porque hasta el momento no se entregan antecedentes que digan que la reflexión sea una práctica sistematizada en el liceo, no obstante, que está instalada en la programación del establecimiento la realización de los GPT. La experiencia como saber construido a través de la práctica, está siendo validado por los docentes actores cuando señalan: “*se trabaja, también, basados en la experiencia de algo que hemos hecho antes*” (G3, Voz 7: 238), lo que es complementado por otro sujeto, que revela: “*vemos si nos dio resultado, también*” (G3, voz 4:242) y resignificado por quien indica: “*claro, pues uno sabe lo que ha dado resultado o no*” (G3, Voz 7: 243).

La confirmación y validación de su práctica, es el contenido principal del discurso construido en este acontecer conversacional, quizá ello puede resultar nada sorprendente si no se tiene en cuenta el devenir histórico y social en que se ha debatido el quehacer docente. Compartir las experiencias no es una práctica propia de la cultura escolar, más bien ha prevalecido el aislamiento en que el docente se mueve por el laberinto de lo pedagógico.

Los docentes construyen imágenes que acerca de la práctica pedagógica, que señalan que ésta tiene que ver con el quehacer con los estudiantes, ya sea exclusivamente en el aula o en otras instancias. Son consideradas acciones de mejora, formas de coordinar el quehacer, son esfuerzos por generar intercambio de información entre los docentes, entre otras. La siguiente afirmación, se relaciona un poco con estas imágenes:

*“Es lo que realizas en el aula, en el colegio, en otras instancias para poder trabajar mejor” (G3, Voz 4: 177);*

sin embargo, dicha afirmación deja interrogantes, como ¿qué es lo que se realiza en el aula?, ¿se enseña?, ¿se gestiona el aprendizaje? ¿Se organizan contextos de aprendizaje y de comunicación con los estudiantes?, puesto que falta dilucidar, ¿qué acciones define y hace el docente? y, de esas acciones ¿cuáles corresponden más a procesos formativos? Efectúa estas acciones, pero en concreto lo que vemos que la acción del maestro, coincidiendo con Perrenoud, Ph (2001:187), no se ejerce directamente sobre los aprendizajes, sino sobre el trabajo, la actividad de los alumnos: participación en las lecciones y en los trabajos de grupo deberes y ejercicios individuales, actividades de reflexión y de investigación. En un sentido estricto se trata de identificar las actividades que lleven a convocar o

consolidar uno u otro aprendizaje. Quizás sea ésta, una parte de la explicación para comprender lo confuso que, a veces, resulta definir en qué consiste la práctica y se queda en una expresión difícil de definirla como el “quehacer”. Por cierto, al parecer, esta expresión permite incluir con más flexibilidad las diferentes acciones que se desarrollan y le imprime un tanto de dinamismo a una tarea que ha sido asociada por los teóricos críticos como muy reproductora.

La afirmación analizada, juega en el territorio de lo amplio, ya que habla de otras instancias a parte del aula, es decir, se podría entender que la práctica pedagógica excede la clase propiamente tal, pero aún no se comprende la esencia de ese quehacer. Se le agregan adjetivos, que expresan buenas intenciones como: “*para poder trabajar mejor*”, pero no se aclara o no se logra conceptualizar el hacer en el aula o en las otras posibles instancias. En este mismo sentido se manifiesta otro docente:

*“Desde el momento en que nos sentamos a discutir diferentes situaciones ya estamos hablando de prácticas pedagógicas, porque contamos nuestro quehacer” (G3, voz 7:220-221),*

declarando, así, que se podría entender que todo lo que hace el docente es práctica pedagógica, aunque sigue siendo, poco asible.

En el transcurso de la conversación grupal, los sujetos buscan afanosamente aclarar y aclararse, por cierto, así al parecer lo intenta este mismo docente, que afirma lo siguiente:

*“Para mi práctica pedagógica no es solamente lo que yo hago, no es lo que hace otro, es buscar optimizar el quehacer educativo”:*  
*(G3, voz 7: 185-186).*

Declara, en consecuencia, que la práctica pedagógica en si tiene las posibilidades de favorecer la mejora del quehacer educativo, es decir, en la propia práctica están las herramientas para hacerla más eficiente y más efectiva.

Un referente decidor en el contexto de la práctica docente, ha sido la promulgación del Marco para la Buena Enseñanza (2003), que si bien, se plantea una cierta flexibilidad en esta nueva política sobre el desempeño docente en los sistemas escolares, en alguna medida ha venido a establecerse como un mecanismo de control.

Un aspecto que es recurrente en las afirmaciones que hacen los sujetos, es que el análisis de las prácticas lleva consigo, como se ha dicho, mejorar los resultados, a partir de la conversación y de la coordinación de acciones. Así, lo consigna una docente:

*“por ejemplo, yo necesito que mis alumnas apliquen cosas de matemáticas como porcentajes y mi colega en su hora de clases pasa ese contenido” (G3, voz 1: 223-224),*

es decir, declaran la necesidad de complementarse en los contenidos que enseñan.

En consecuencia, los docentes y directivos en conversación asocian al desarrollo de las prácticas a las decisiones metodológicas que deben aplicar cada vez. Lo que les obliga, según señalan, a realizar permanentes revisiones en términos si éstas favorecen el logro de mejores resultados o no. De acuerdo, con esas premisas se entiende la siguiente afirmación:

*“Es ir revisando las técnicas, las metodologías que uno utiliza para obtener buenos resultados en cuanto a los objetivos que tenemos que trabajar con los niños” (G3, voz 5: 179-180).*

Los docentes, visualizan que una metodología no siempre es efectiva, por tanto debe ser sometida a revisión de acuerdo a los resultados que se obtienen. Cuando el Ministerio señala

*“el nivel de uso de los nuevos recursos de aprendizaje es muy variable: satisfactorio en algunos casos e insuficiente en otros. Se han incorporado en forma sistemática formas de trabajo más motivadoras, activas y desafiantes para lo alumnos; al mismo tiempo las mismas exhiben carencia de un claro foco de aprendizaje (Cox, 2003:364),*

que a pesar que los docentes han desarrollado nuevas formas de trabajo pedagógico, éstas no necesariamente han tenido un claro foco en los aprendizajes, están coincidiendo con la reflexión que hacen los docentes de este grupo de discusión.

Otro elemento, que destacan los sujetos en esta conversación, acerca de las prácticas y de las metodologías es que, éstas últimas, en algunos casos han permitido introducir innovaciones vinculadas con el manejo de herramientas computacionales. Así lo describe una docente:

*“En una asignatura que yo hago, uno de los trabajos que estoy haciendo ahora con las niñas es que ellas creen diapositivas en power point, donde agregan sonido y utilizan la tecnología y todo lo que les he enseñado técnicamente, las niñas lo aplican diseñando diapositivas de las que han resultados unas bien lindas” (G3, voz, 3: 181-184).*

Como se evidencia, hay docentes que se han atrevido más que otras y se disponen a introducir a sus alumnas en las tecnologías que, lo más probable, ellas tienen poco acceso por sus características socioeconómicas. No queda claro, qué aprenden además de manipular una herramienta computacional que les ofrece oportunidades de diseñar y crear algo



estéticamente bueno, pero no necesariamente está claro cuál es el aporte cognitivo. En efecto, como señalan los docentes de este grupo de discusión la revisión de las metodologías, desde una postura reflexivo-crítica sin duda ayudará hacer no sólo más eficiente la práctica, sino más efectiva en el nivel de los aprendizajes y de los resultados.

Un aspecto que también tiene relación con la práctica, según los directivos y docentes de este grupo es la planificación, ya sea anual, semestral o de clases, esta tarea es una práctica consuetudinaria de la cultura escolar, no tanto porque se realice en forma sistemática, sino porque se ha exigido desde varias décadas atrás y representa, a veces, como una especie de fantasma en la conciencia colectiva de los docentes. Pues la mayoría del tiempo, es, como una carga burocrática compleja de cumplir en los tiempos que se solicita. También se ha pasado por periodos de exigencia excesiva de ellas, en que incluso se pensó que por tanto planificar el profesor, podría afectar el desarrollo efectivo de la clase. Sobretudo, cuando son extensas y detalladas planificaciones, que tienen que elaborar los docentes con horarios restringidos.

A partir de las últimas disposiciones ministeriales, se ha intensificado la solicitud de las planificaciones, fundamentalmente, a partir del Decreto N° 3132/de 2002 <sup>35</sup>, en que se pone especial énfasis en un currículo más enmarcado y que tiene como requerimiento no sólo las planificaciones anuales sino clase a clase. Al parecer, se está de retorno a un currículo más de corte tecnológico que a un currículo interpretativo y flexible.

De acuerdo al contexto educativo descrito y las tensiones que genera la exigencia de planificar versus la experiencia adquirida en la práctica, entre otras son también manifestadas por los docentes, especialmente, en este grupo. Es así como un docente describe su experiencia acerca de su práctica y la planificación:

*“Esta semana fui a una reunión con el señor de la Red de Matemáticas, me preguntó sobre mis prácticas pedagógicas, sobre cómo hago yo una clase, si planifico o no, yo le dije: “la verdad es que yo, como en todos los colegios, planifico sólo a comienzos de año” (G3, voz 7: 200-202).*

Esta afirmación sitúa el contexto en que se está reinstalando con fuerza la planificación clase a clase, ya que hasta hace poco tiempo sólo se solicitaba que el profesor, planificará en conjunto con su departamento de

---

<sup>35</sup> Comprende el primer y segundo nivel de Educación General Básica.

asignatura, para todos los niveles o cursos en que iba impartir clases una vez en el año y en forma sintetizada.

Respecto a la planificación clase a clase, ésta como es obvio demanda mayor tiempo y, generalmente, se solicita en algunos establecimientos escolares que los docentes la entreguen todos los meses. El docente tiene que estar pendiente de planificar permanentemente. A este respecto, una docente señala:

*“Es que uno prepara la clase el fin de semana. Yo planifico las actividades, pienso lo que voy hacer, pero no ando siempre con la planificación bajo el brazo” (G3, voz 10: 209-210).*

La docente está expresando resistencia a esta exigencia de planificación clase a clase, puesto que genera aprensión, porque puede constituir una forma de control sobre el quehacer del docente, otorgando con ello, probablemente, una mayor extensión del poder del Jefe Técnico o equipo técnico sobre el quehacer del docente.

En relación con lo descrito en la intervención anterior, el docente, al parecer, está tratando de privilegiar la experiencia de la práctica por sobre una planificación escrita. Es decir, el profesor siempre planifica, pero no por ello tiene que tenerla escrita, en fin, la planificación es percibida, al parecer, como una tarea que viene a hacer más complejo el quehacer docente que como apoyo o facilitadora de dicho quehacer.

Otra tensión que se plantea a la hora de analizar la conveniencia o no de la planificación, es que ésta permite el ordenamiento y claridad en el cumplimiento de los objetivos, el desarrollo de los contenidos, las actividades y la evaluación que va a realizar el docente en un tiempo y en un nivel determinado, en oposición a ello está la improvisación que, también, es parte de la realidad del quehacer del docente en el aula. En este sentido, un docente relata la forma de proceder, sin planificación:

*“Lo que yo hago es llegar a un curso y ver en el libro de clases los contenidos que estoy pensando o veo en el cuaderno de la alumna que va siempre a clases para ver donde quedé y dependiendo de si para esa unidad tengo una guía trabajo con eso”. (G3, voz 7: 206-208).*

La declaración expresa, en parte, las consecuencias del aceleramiento con que trabajan los docentes, es decir, el que tengan breves márgenes de tiempo para salir de un curso y entrar a otro, genera el establecimiento de este tipo de prácticas.

El contexto laboral en que se desarrolla la mayoría de la docencia en las escuelas, explica, en parte, la improvisación casi como una práctica

aceptada, lo que permite que se pueda tener como referencia a una estudiante para saber qué enseñó y de acuerdo a lo que ésta haya registrado se decida en el momento qué hacer en la clase. De acuerdo con la vigencia de estas prácticas en el aula, es complejo prever un mejoramiento en la calidad de la educación a mediano o largo plazo. La aseveración realizada por la docente, hace visible lo que efectivamente acontece, la forma en que se construye la práctica en la realidad ininteligible de la escuela, no obstante, los esfuerzos de cambio e innovación.

De acuerdo con lo anterior, quizás, lo que cabe es tomar conciencia acerca del sistema educativo en que se está, con una profesionalidad restringida, puesto que el docente opera con perspectivas limitadas en lo inmediato, en el tiempo y en el espacio. Asimismo, fundamenta su quehacer en destrezas profesionales derivadas de experiencias aisladas y, no de maestrías derivadas de una reflexión entre la experiencia y la teoría. Ello, genera serios impedimentos para favorecer una profesionalidad docente desarrollada (Hoyle, 1974), citado por Tejada, (1998) y se queda en una profesionalidad más bien restringida.

Prescindir de la planificación, según los docentes de este grupo, podría ser compensada por la experiencia de la práctica. No obstante, es conveniente aclarar, que si bien las planificaciones individuales y ceñidas a periodos breves, sin contar con los tiempos en las horas lectivas, resultan ser una carga burocrática que el docente debe soportar en la soledad de su laberinto pedagógico; en tanto, si se considera que efectivamente se necesita contar con una ruta definida o diseño de intervención en el aula<sup>36</sup> y ello, además, se puede construir en conjunto con otros colegas, permitirán tomar decisiones curriculares reflexionadas y pertinentes para su realidad. Es decir, se estaría pasando de una tarea meramente burocrática, que se hace muchas veces “por cumplir” a una acción consciente e intencionada, con claridad en la propuesta, que impida continuar con en la improvisación.

En síntesis, la práctica curricular representada por los directivos y docentes de este grupo, expresa la valoración que los actores hacen de su experiencia y en consecuencia, sienten que el modo de concebir la práctica es merecedor de ser transmitido y compartido a sus pares. Sumado a ello, la disposición y la nueva actitud con que se enfrentan los desafíos metodológicos, en términos de ser susceptibles de ser evaluados en relación con los resultados. Sin embargo, el punto de tensión que más se destaca es la planificación del currículo en el aula, pues allí confirman los docentes, que

---

<sup>36</sup> El diseño es entendido como una representación o una hipótesis de trabajo que los docentes construyen para organizar procesos de enseñanza y aprendizajes de calidad.

no son dados a planificar y, específicamente, a escribir o registrar lo que va a ser su intervención en el aula. La realidad compleja del aula, la formación profesional y, posiblemente, los cambios abruptos de paradigma con que se maneja el Ministerio de Educación en sus políticas de desarrollo profesional a los docentes, generan un clima propicio para resistir a una preparación pedagógica organizada del aula.

## 5.2. Tensiones de la práctica curricular

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contexto de enunciación
1. Las condiciones de vulnerabilidad de las alumnas afecta la práctica.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los factores sociales principal enemigo de mejores logros.</li><li>- Responsabilidad pedagógica no social</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Directivos</li><li>- Docentes</li></ul>
2. Exigencias burocráticas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de condiciones para planificar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li></ul>
3. Compromiso con los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gratuidad en la entrega.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li></ul>

Los docentes de este grupo declaran como tensiones de la práctica, las condiciones de vulnerabilidad de las estudiantes, cuestión que ya fue ampliamente analizada en el subtema 1.2. Evaluación de la gestión. Sin embargo, en lo referido a la práctica viene a corroborar lo planteado anteriormente, ya que se expresa como un nudo de tensión las problemáticas sociales con las cuales tienen que convivir y que ponen en riesgo, según los docentes, el trabajo o el posible trabajo que se pudiera desarrollar con las estudiantes en el aula.

En coherencia con los contextos reales de enseñanza, el docente manifiesta que la realidad lo supera muchas veces y que, al mismo tiempo, le impide llevar a cabo lo programado tanto por él, así como lo establecido en el currículo oficial o formal. Los docentes relatan sus experiencias en la práctica, a partir de la idea de que la realidad de las estudiantes es un nudo de tensión para enseñar en el aula. Al menos, así lo expresa la siguiente aseveración:

*“como dice la colega, hay muchos factores que inciden, como la mala alimentación, por ejemplo, no tomar desayuno le provoca una baja capacidad de concentración. El hacinamiento les genera no descansar en forma adecuada. Hay muchas variables que están en juego, no solamente el profesor” (G3, voz 4: 79-81).*

Describen, aspectos que dicen relación con la responsabilidad profesional y los conflictos personales y sociales de los estudiantes, al parecer, lo que ponen en la discusión es una defensa corporativa de la labor del docente.

En otra afirmación, también, se acentúa esta preocupación por desligar al docente de la responsabilidad en los pocos o nulos avances de los estudiantes, puesto que cada vez es mayor la frecuencia con que se adjudica a los docentes la responsabilidad del fracaso de éstos, principalmente, por los resultados obtenidos en las pruebas de medición. En este sentido, la siguiente afirmación expresa ese malestar docente:

*“porque lo primero es echarle la culpa al profesor, pero resulta que hay una serie de cosas involucradas en este asunto” (G3, voz9: 73-74).*

En esa serie de elementos, que advierte la docente, están las restricciones que impone la realidad social del aula.

El docente frente a los problemas sociales de sus alumnos reacciona de maneras diferentes, ya sea haciendo caso omiso de la situación de éste, o de manera paternalista, implicando con ello una suerte de compasión por la situación que atraviesa el estudiante, pero no precisamente de comprensión total que lo llevaría, probablemente, un compromiso de parte de él para ayudarlo a liberarse de las ataduras que lo mantienen en la opresión que ejerce la pobreza y la marginación, como ejemplo, creer en sus capacidades más allá de los problemas que lo afectan. Por el contrario, el docente tiende a desvincularse e incluso a rechazarlo, porque en medio de este complejo contexto está en juego su imagen profesional, que generalmente sale dañada, fundamentalmente, cuando se evalúan los resultados desde un prisma competitivo, sin contar con las circunstancias del aula.

Las exigencias burocráticas, si se pudieran identificar así, genera en la práctica curricular, contradicciones, pues según los docentes y de acuerdo con la realidad estructural de la escuela, no se tiene las condiciones para planificar. Con cargas horarias sobredimensionadas, con número de alumnos por sala que sigue siendo alto, todavía se aceptan 45 alumnos por sala y en algunos casos se solicitan excepciones para sobrepasar ese número, por razones de espacio u otros, por la diversidad de los alumnos, entre otros; resulta, explicable la siguiente afirmación:

*“Así es, en la práctica eso (planificar) no se puede hacer. Es la realidad” (G3, voz 7:211).*

Dicen, en consecuencia, en estas condiciones no se puede planificar, pero y ¿si cambiaran las condiciones se debería planificar? La planificación

como herramienta es necesaria de usar, sobre todo si ello aporta a hacer más consciente el proceso de enseñanza en términos de pertinencia y flexibilidad.

Estas manifestaciones de la práctica curricular y, particularmente, en relación con las tensiones en el desarrollo de ella, emergen un discurso que invoca a mirar al docente con una responsabilidad ético-moral fuerte, pero al mismo tiempo como a un sujeto de enorme entrega por sus estudiantes, que no tiene recompensa. Así lo expresa una docente:

*“Es una preocupación constante porque uno durante la semana está pendiente de todas las alumnas, si les va bien o mal, uno pregunta a los demás cómo les está yendo a ellas y se preocupa a mi nadie me paga por eso...” (G3, voz 4: 226-227). (Varias voces) “eso es cierto” (G3:228).*

El reclamo es explícito, aunque empañe en parte este testimonio de compromiso por su quehacer y, en consecuencia, por sus estudiantes. Inicialmente, se siente el deseo de mostrar este compromiso, pero también reclamar porque respecto de ello no hay reconocimiento social. Los docentes en general, cuando reclaman frente a tanta exigencia del contexto actual, sienten que cuando se preocupan de sus estudiantes más allá del espacio del aula o tratan de comprender sus problemas sociales o emocionales se está haciendo un trabajo adicional, que no es compensado.

En este grupo, lo anteriormente manifestado es un sentimiento socialmente compartido, es decir la representación social que elaboran de su compromiso en la práctica con los estudiantes, que pasa desde reclamar un reconocimiento a generar una creencia que hay en ello una dimensión mística, que hace, por ejemplo, decir: *“La recompensa llegará en algún momento, no sé cuándo, pero llegará”* (G3, voz 6:286). En esta visión predomina el “yo doy”, “yo soy generoso”, entre otras que se podría inferir, pero nadie dice esto me corresponde, es mi tarea, con ella me realizo, quizás. No queda dilucidado claramente en el discurso si lo que corresponde es la retribución justa a su trabajo, es decir, mejores condiciones y remuneraciones o si se espera que venga un “premio” desde lo alto. Al parecer, este sentimiento o representación de los sujetos aún le falta reflexión y discusión.

## **6. Recursos y Medios**

### **6.1. Recursos internos**

En el análisis de los recursos los sujetos caracterizan con las siguientes ideas a los recursos internos del establecimiento escolar:

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. Escasez de medios	-- Imposibilidad de contar con materiales para todos. -- La consecución de materiales está sujeto a la planificación	-- Docentes	-- Falta de recursos
2. Formas de gestionar recursos	-- Realización de actividades de beneficios. -- Capacidades instaladas para lograr recursos	-- Directivos -- Docentes	-- Valoración de los esfuerzos realizados en forma colectiva

La escasez de medios y recursos es una constante, en todo liceo y, en este en particular, sobretodo cuando las actividades escolares van en aumento y, son más los desafíos que se presentan. Se requiere, en consecuencia, disponer de mayores recursos, especialmente, en establecimientos que atienden a la población estudiantil más vulnerable del sistema, donde no teniendo la posibilidad de contar con el aporte adicional de los padres.

Según los docentes, la escasez de recursos y medios internos les dificulta hacer bien su trabajo. En este sentido, la siguiente aseveración describe esta realidad:

*“La colega trabaja mucho con folletos, con papelitos, si yo quiero incluir una guía nueva hasta ahí no más llegamos, porque cada cosa- por ejemplo, en Matemáticas- que tú quieras hacer tienes que llevarla planificada, desarrollada en una guía, entonces, hay que “entrar a fotocopiar” y los medios son escasos” (G3, voz 7: 246-248).*

Puesto que, la imposibilidad de proporcionar materiales a todos los docentes que lo requieren es compleja, por decir lo menos, dado lo que señala el docente.

Se da la situación de que hay profesoras que trabajan con bastante material en sus clases, pero cuando se dispone otra docente a hacer lo mismo, como es su caso, ya no quedan materiales. Esto es más incómodo para este docente, pues señala que en matemáticas, particularmente el preparar una guía de trabajo lleva tiempo y dedicación, es decir hay que planificarla, quizás, suponiendo que en otros subsectores se seleccionan textos previamente elaborados, que diseñados por los propios docentes, de ahí la calificación de “papelitos”. Expresa frustración, por lo que critica abiertamente los recursos de otros; asimismo, el hecho de planificar lo que van a hacer es complejo, porque como ya se ha señalado en este grupo no existen las condiciones objetivas que permitan que el docente planifique con

la regularidad y frecuencia requerida por el sistema. Bajo esas condiciones y, para no perder el esfuerzo de haber construido la guía, por ejemplo, lo que queda por hacer es que termine fotocopiando el material con sus propios recursos, afectando con ello su propio presupuesto.

Así como la escasez de medios y recursos en los establecimientos frustra las iniciativas, también, emerge la creatividad y la decisión de generar diversas formas para allegar los recursos. Una forma muy popular y, por lo mismo, más adecuada para el contexto es la realización del los denominados “beneficios”, que se han multiplicado conforme van surgiendo las necesidades. Con la misma naturalidad, lo describen:

*“Lo mismo si tenemos un viaje ¿qué hacemos? Organizamos una fiesta para juntar plata para las chiquillas” (G3, voz 5: 265-266).*

Están diciendo que en medio de la urgencia surgen las alternativas para impedir que la actividad no se haga.

Estas iniciativas para lograr recursos, han generado, al parecer, lo que se podría denominar “la cultura del beneficio”, puesto que ha sido instituida como la fórmula más recurrida para estos fines. Pero lo que resulta, paradójico es que los mismos docentes vean ésta como una oportunidad, ya que valoran los espacios que les da la institución para hacer algo en beneficio de la misma. La siguiente afirmación así lo describe:

*“Bueno, y también el colegio nos permite esas cosas porque si por ejemplo, necesitamos comprar una máquina tenemos que hacer un beneficio para poder comprar esa máquina, para lo que nos organizamos y el colegio siempre está dispuesto para brindarnos el espacio y darnos la autorización” (G3, voz 2: 273-275).*

La convicción, que asiste a los directivos y docentes de que la forma de resolver la carencia de recursos es la adecuada, los hace incluso exhibir sus logros con orgullo en la conversación. Así lo expresan en este diálogo:

*“Nosotros fuimos los gestores de las fiestas del día” (G3, Voz 4: 278). “Es cierto, nadie daba un peso por las fiestas de día y para que vean, arreglamos dos cocinas con esa fiesta” (G3, voz 3: 279).*

Esto además es corroborado, en el protocolo de observación de la reunión del Equipo de Gestión (7/04/2003), en que se discute ampliamente acerca de la conveniencia o no de hacer una fiesta en el liceo para resolver un problema económico que tiene el centro de estudiantes, producto de un acuerdo tomado el año anterior en que se había establecido prohibir las fiestas en el liceo. Cuestión que fue zanjada, luego de largas argumentaciones, por vía votación, en que ganó la opción por hacer la fiesta en el liceo.



En virtud de las diversas necesidades a nivel material y de recursos que hay que cubrir y, de las diversas estrategias implementada por docentes y directivos para satisfacerlas, es que sienten que ellos han superado a otros establecimientos que esperan que el Ministerio u otras instancias les resuelvan los problemas. En el siguiente diálogo, se hace hincapié en este estilo que han asumido los actores de este liceo:

*“En otros colegios no hacen ese tipo de fiestas” (G3, Voz 5: 280) “No, porque esperan que les den” (G3, Voz 3: 281).*

## 6.2. Recursos externos

Estos recursos fueron identificados por los sujetos como:

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación
1. Los proyectos un medio para allegar recursos.	- A mayor cantidad de proyectos mayores recursos.	- Directivos - Docentes

Del mismo modo, como este grupo se refería a las estrategias que ha adoptado para atraer recursos internos<sup>37</sup>, ahora, lo evidencia cuando hace referencia a la práctica de estar participando en diversos concursos vía proyectos; básicamente, a los que convoca el Ministerio. Estos se han transformado en el medio, al parecer, más eficaz para captar recursos para el establecimiento. Es por ello, que se podría sostener que la consigna es: “a mayor cantidad de proyectos más recursos”.

Es quizás la práctica de los proyectos, una de las tareas que en un principio se vio como compleja y lejana del quehacer de los docentes; sin embargo, al parecer, se han constituido en una oportunidad, por tanto, los hace cada vez más codiciados. Así lo expresa la declaración que realiza una docente, cuando dice:

*“Además que sabemos que si llega un proyecto nos embarcamos y trabajamos hasta siete proyectos. ¿Por qué?, porque sabemos que nuestro colegio no tiene los recursos económicos y que a través de estos proyectos podemos obtener beneficios. Entonces si necesitamos material, ¿cómo lo compramos?, postulando a un proyecto. (G3, voz 1: 260-263).*

---

<sup>37</sup> Es muy sutil la distinción entre lo que son recursos propiamente internos y los que son externos

Una práctica como la descrita anteriormente, tiene el mérito de movilizar las energías y las capacidades de los directivos y docentes en pos de una meta común, como es captar recursos para el liceo, pero, al mismo tiempo, se plantean dudas sobre la efectividad que pueden tener proyectos. Por una parte, la cantidad de proyectos ganados hacen difícil el seguimiento y; por otra, son proyectos propuestos desde el Ministerio a través de sus distintos programas, pero no necesariamente son los indicados para satisfacer las necesidades reales del establecimiento. Es decir, queda un poco a la deriva la planificación previamente elaborada en la institución escolar, sino se consideran estos nuevos eventos, que representan los proyectos, ya que se dispersan su atención de las tareas más urgentes.

## **LICEO 2**

### **GRUPO DE DISCUSIÓN N ° 4**

#### **1. Concepto de Gestión Escolar**

##### **1.1 La percepción de la gestión**

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas Secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. La gestión administrativa	- Dimensión técnica de la gestión	- Directivo	
2. La preparación del proceso educativo	- Permite el funcionamiento y mejores resultados. - Asume un carácter anticipatorio.	- Directivo	
3. Conjunto de actividades	- Vincular al apoderado con el proceso educativo. - Implica variadas diligencias.	- Directivo	
4. Articulación entre lo administrativo con lo pedagógico	- Gestión del profesor - Gestión del directivo - Gestión educacional	- Docentes	- Vincular la gestión administrativa con la gestión del docente en el aula.
5. La gestión es una sola	- Con distintas tonalidades	- Directivo	

La primera aproximación, que se hizo en este grupo, fue definir la expresión gestión escolar y, particularmente, gestión, como primera conceptualización y tuvo como respuestas ideas que la vinculan con lo administrativo, fundamentalmente, pero también con la preparación de lo que implica el proceso educativo en el establecimiento. Es descrita, al mismo tiempo, como el conjunto de actividades que se llevan a cabo en el liceo, que van desde vincularse con el apoderado como realizar variadas diligencias. Sin embargo, a lo que más le atribuyen importancia es a la necesaria articulación entre lo administrativo, pues ello implica vincular la gestión directiva con la acción del profesor en el aula. Es decir, todo lo relacionado con la gestión, debiera estar en función del aula; en consecuencia, estiman que hay una sola gestión, con distintas tonalidades, pero una, al fin.

La gestión representada como administración, dice un directivo docente:

*“Estamos hablando de todo el aparataje administrativo, de toda la actividad que tenemos que hacer en el establecimiento” (G4, voz 1: 1-2).*

Es un primer intento por conceptualizar, ya que la describe como todo lo que tiene que ver con lo administrativo, atribuyendo, de este modo al quehacer del establecimiento a esta dimensión, fundamentalmente.

El contexto de enunciación en que se instala esta entrevista sobre la gestión, está marcado fuertemente por la percepción construida, fundamentalmente, por el directivo, quien es el que hace más veces usó de la palabra. En esta búsqueda de definiciones de la expresión gestión, añade:

*“(es) previo al desarrollo educativo de los chiquillos, todo lo que hay que hacer antes, preparar el camino, gestionar esto o esto otro” (G4, voz 1: 2-4).*

Asocia, en consecuencia, la gestión como un proceso anticipatorio al pedagógico, que es imaginado por él en una linealidad y, no como una ocurrencia simultánea al proceso del aula. Se reitera la creencia que el “aparataje” administrativo es el que proporciona las condiciones para llevar a cabo lo pedagógico.

En ese convencimiento, se dice, a manera de una especie de circuito cerrado de la gestión escolar y, así, lo expresa:

*“la gestión educativa son todas las diligencias que nosotros tenemos que llevar a cabo para poder terminar el proceso educativo y concluir en el aula” (G4, voz 1: 4-6).*

Las diligencias, que señala, son consideradas como los trámites burocráticos que realizan principalmente los encargados de la administración. En este caso, lo que al parecer está haciendo el directivo es describir su propio quehacer, dándole estatus a esas tareas que él identifica como primeras y principales. Se dice, que lo que ocurre en el aula es producto del esfuerzo administrativo desplegado por los directivos antes. Concluye, en consecuencia, corroborando lo que ha venido sosteniendo sobre las necesarias acciones anticipatorias: “(es) el conjunto de actividades que nosotros debemos realizar para poder permitir que el proceso funcione” (G4, voz 1: 7-8).

El relato acerca de la gestión elaborado por el directivo, expresa una preeminencia de lo administrativo por sobre lo pedagógico, ya que “*aclara*” que de ellos (los administradores) depende que el proceso pedagógico funcione. Lo administrativo es presentado como un componente importante en el desarrollo de la institución escolar, a la vez, que deja lo pedagógico relegado a un segundo plano, prevaleciendo una concepción tradicional de la gestión.

El modo y el fondo de representar la gestión por parte del directivo, no necesariamente es compartida por los demás participantes del grupo de discusión, pues la mayoría son docentes de aula. Vincular la gestión administrativa con la gestión del docente en el aula, es la idea más repetida en las siguientes intervenciones que hacen los sujetos, reconociendo otras gestiones a parte de la instituida por el directivo, como lo es la del docente, que se desarrolla principalmente en el aula. Así, lo refiere en su descripción una miembro de este grupo:

*“La gestión de ellos (los directivos) es más administrativa, en cambio la de nosotros (los profesores) es más pedagógica (G4, voz 2: 22),*

haciendo con ello la necesaria distinción con lo establecido en las afirmaciones anteriores, de que no existe una sola gestión sino que coexisten dos gestiones en el liceo: una administrativa y una pedagógica. En consecuencia, los docentes también se sienten gestores, a pesar de lo excluyente de las afirmaciones del docente-directivo, queda establecida por ellos, entonces, una gestión de tipo directiva y una gestión docente.

En relación con lo anterior, señala otra docente:

*“La gestión administrativa tiene que ir de la mano con la función del profesor, porque la gestión está hecha en base a lo que también va realizar el profesor en el aula” (G4, voz 3: 23-24).*

Deja de manifiesto, la necesidad de que se “tiene que ir” juntos, de manera de articular la gestión administrativa con la gestión pedagógica. Por

cuanto ello, al parecer, no es una realidad, pues recientemente se está hablando de ello en el contexto escolar. Esta idea, ya ha sido señalado en los otros grupos, por lo que se advierte que la “centralidad del aula” ha ido tomando fuerza.

En el transcurso de la conversación se va revelando un cierto afán por conciliar la gestión administrativa y la gestión pedagógica, para llegar así a una conceptualización de la gestión escolar consensuada. En efecto, se hacen más afirmaciones en este sentido:

*“La gestión que hace la dirección es un todo, y del momento que es un todo, no puede ir desligado la gestión del profesor con la gestión del directivo” (G4, voz 3: 25-27).*

Se establece, en consecuencia, que la gestión del director es más amplia, pues incluye todo el quehacer del establecimiento y dentro de ello está la gestión del profesor, que finalmente queda relegada a una parte de ese todo “despersonalizado” o “totalizador” que declara el director. Aún, cuando se sabe que el rol del directivo es más amplio, en términos de la extensión de su accionar, se puede estimar que lo explícito de la afirmación anterior está declarando, este docente, una cierta sumisión de algunos docentes cuando están presentes los directivos.

La gestión es una sola es el corolario, creado por los directivos y docentes, acerca de la conceptualización de la gestión en el liceo. Prevalece la idea de definir la gestión en una perspectiva lo más ampliamente posible, situándola en el contexto general de la educación:

*“La gestión es una sola, dentro de ésta está (lo) que hay que realizar en el colegio se van dando diferentes realidades de acuerdo al estamento que estamos hablando, hay una gestión administrativa, obviamente, pero todo va en función de la gestión educacional” (G4, voz 1: 43-46).*

Parece, que esta supuesta obviedad no estaba tan clara al principio cuando se inicia por parte de los directivos y docentes, la búsqueda de una conceptualización de la gestión. Dada la dinámica y la circularidad que toman los discursos como representaciones sociales, hace que ahora se señale que todo va en la gestión educativa, a pesar de que aún no se logra internalizar del todo la idea de la gestión pedagógica.

En este aparente nuevo discurso, lo que se hace es resituar la gestión administrativa en la conciencia colectiva, porque aún cuando se menciona la gestión educativa, también ésta aparece en el contexto de su accionar. La intencionadidad se devela cuando dice: “*todo va en función de la gestión educacional*”, pero cabría preguntarse ¿quién desarrolla la gestión educacional?, ya que no, porque se hable de gestión educacional se le está

reconociendo implícitamente la gestión pedagógica que realizan los docentes. La insistencia de seguir relevando la gestión administrativa, atribuyéndole el poder sobre el funcionamiento de todo el sistema escolar, pone en evidencia que el ser docente no es necesariamente la condición para ser un directivo, podría ser alguien de otra profesión.

En una leve modificación del discurso del directivo, se aprecia que incorporó elementos, que al parecer le fueron dando los demás participantes en la conversación, que lo hace sostener, que:

*“Todo un conjunto de actividades que hay que realizar para llegar a procesar todo el trabajo para que eso nos dé un mejor resultado educativo, estamos todos, la gestión es la misma, con diferentes tonalidades de acuerdo al trabajo que cada uno realiza” (G4, voz 1: 46-49).*

Como se ve, ya no es sólo el aparataje administrativo, que había declarado al inicio, sino que son varias actividades y que ya no realizan sólo en el plano administrativo sino en las distintas actividades que desempeñan todos en el liceo. Se podría inferir, que aquello de que la gestión es “una sola” o que la gestión es “la misma” es expresión de que las metas son comunes, por cuanto lo que se haga en cada “estamento” como dice el directivo, estaría contribuyendo a la consecución de una meta común.

En definitiva, la percepción de la gestión en este grupo de discusión se construyó, a partir de dos conceptos en tensión: lo administrativo y lo pedagógico, que terminó por asumir un concepto más amplio que fue la gestión educativa. Se podría decir, que los sujetos puestos en situación de conversación construyen representaciones sociales que se definen tanto por los escenarios como por los lugares de habla que permiten manifestarse con más fuerza.

## **1.2 La evaluación de la gestión**

En relación con este subtema los sujetos del grupo N° 4, expresan las siguientes creencias:

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Los resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los resultados del SIMCE un indicador de gestión</li> <li>- No reflejan el esfuerzo.</li> <li>- Afectan negativamente el trabajo docente.</li> <li>- Generan angustia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivo</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El SIMCE no considera la realidad</li> </ul>
2. La actual gestión del sistema educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Causante de los malos resultados.</li> <li>- Otorga mayor permisividad a los alumnos</li> <li>- La gestión es considerada injusta</li> <li>- Niega apoyo y autoridad a los docentes y al liceo.</li> <li>- Estructuras organizativas irrelevantes (E. G)</li> <li>- Proyectos tendientes al fracaso, JEC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivo</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se toman malas decisiones</li> <li>- El fracaso de la gestión del liceo es por causas externa al liceo</li> </ul>
3. Atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ofrece soluciones no reales</li> <li>- Alumnos NEE una carga para los docentes</li> <li>- Nulas expectativas respecto de los alumnos NEE</li> <li>- Limita la posibilidad de éxito de la gestión</li> <li>- Afecta a la tranquilidad del quehacer docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivo</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo social son tareas que no le competen al docente ni al establecimiento</li> </ul>
4. Actores internos y agentes externos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoderados poco comprometidos</li> <li>- Falta de espacios laborales para los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	-

Los directivos y docentes vinculan los resultados de la gestión con los bajos resultados académicos. En este sentido, los resultados SIMCE son percibidos como una negativa evaluación de la gestión, más allá de las discrepancias que declaran frecuentemente en torno a este sistema de medición, que según ellos afecta negativamente el quehacer docente, ya que no refleja el esfuerzo desplegado en el trabajo con los estudiantes. Esto,

último, es expresado en términos enérgicos por un directivo, quien hace un relato dramático de la problemática en el aula.

La idea de asociar los resultados como una consecuencia de la gestión, no es una afirmación definitiva, pues más bien se asocia a una posibilidad incierta, pues se dice:

*“si nuestra gestión es mala, supuestamente, los resultados van a ser malos para mí y para los demás, si mi gestión ante los alumnos no es muy buena, también, se reflejará en los resultados, yo sólo hablo de la parte del aula” (G4, Voz 3: 15-18).*

Esta idea podría referirse a una virtual relación entre los resultados y la gestión, cuestión que es vinculada en los establecimientos que entran en la categoría de las denominadas “escuelas efectivas, que es una organización que se articula en torno al logro de los aprendizajes de los y las estudiantes, que por cierto en Chile son muy pocos, pues la tendencia es que las escuelas más vulnerables sean, a la vez, las que obtienen menores resultados.

En alguna medida el SIMCE es percibido como un indicador de gestión por los docentes y directivos, puesto que sienten que a través de este procedimiento se les está evaluando la gestión institucional y la gestión del aula. En ese marco, declaran una evaluación negativa del SIMCE, ya que estiman que el tipo de medición es “globalizado”, es decir, no considera las capacidades individuales de los y las estudiantes. Lo que trae como consecuencia la desmoralización del docente, según lo expresado por un directivo, quién dice en una parte:

*“...entonces eso... ya “echa el avión abajo”, porque no tan sólo se mide el 4º, sino que también el 8º y también el 2º medio, entonces ya son tres o cuatro profesores que están haciendo esos cursos y que se les viene todo abajo” (G4, voz 3: 193-197).*

Cuando se declara que la evaluación que realiza el SIMCE es una evaluación globalizada, al parecer, lo que quieren revelar es que no se considera en el instrumento ni en el procedimiento los aspectos de diversidad y necesidad de integración de todos los estudiantes.

En relación con el SIMCE elaboran un juicio negativo acerca de él, sobre todo en virtud del efecto que ocasiona en los docentes el incremento de las mediciones, involucrando a más niveles y a más docentes. La aplicación de este sistema de evaluación en la gestión del liceo, es visto, por los sujetos, como un indicador del control que se está ejerciendo sobre ellos. Al mismo tiempo, que aumentan las evaluaciones estiman que aumentan sus posibilidades de fracasar. En esta evaluación negativa del SIMCE, dicen sentir un cierto “dolor”, por la poca valoración del sistema (atribuible al Ministerio) al esforzado trabajo del docente con los estudiantes del liceo. El



que no obtengan buenos resultados en el SIMCE, trae consigo un sentimiento de frustración, pues están convencidos que han hecho mucho para mejorar, de manera que atribuyen con toda tranquilidad a factores externos las causas de dicho fracaso. Particularmente, centran sus críticas en el Ministerio, porque sienten que es contradictorio pedirles a los establecimientos más atención a la diversidad y, a la vez, elevar el nivel de rendimiento en esta prueba, que no considera las realidades distintas.

De acuerdo con las apreciaciones que hacen los docentes y directivos en torno al SIMCE, se percibe un consenso acerca del problema y, es que hay una disociación entre la atención a la diversidad y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Más aún, cuando consideran que estas mediciones afectan negativamente el trabajo docente, incluso, dicen que los llena de angustia. Así lo manifiestan en la siguiente afirmación:

*“a pesar que el colegio ha puesto todo, eso es para demostrar que una parte de la gestión, aunque vaya con todo empeño y esfuerzo de todos nosotros, en ese aspecto, el colegio creo que es bien unido en preparar lo que es gestión, en trabajar, mover conciencias, pero igual uno ve lo que pasa porque también le pasa que el SIMCE, menos tanto, más tanto, cómo estuvimos, en fin, pero no fue por falta de empeño nuestro”. (G4, voz3: 198-201).*

De acuerdo con esta última afirmación, queda más evidenciado que asocian los bajos resultados del SIMCE con factores externos, pues estiman que ellos lo hacen bien. Dramatizan y se presentan como víctimas por el sistema educacional actual.

Como ya se ha descrito en relación con la evaluación de la gestión y su vinculación con los resultados, los fracasos los atribuyen a factores y entidades externas, como lo es el Ministerio Educación, particularmente, por la reforma educacional que se lleva a cabo en el país. Las críticas, entonces, son dirigidas a las políticas y a las diversas disposiciones legales y acciones que de ellas emanan en el campo de la educación y que intervienen en el quehacer del liceo. En el transcurso del desarrollo de la entrevista y discusión grupal principalmente dos personas de este grupo manifestaron expresiones de inconformidad con el nuevo escenario educativo, diseñado por los últimos gobiernos en el proceso de recuperación de la democracia en el país. Bajo este marco es que se expresan ideas que manifiesta una percepción negativa de la actual gestión del sistema educacional, que no queda claro si ello es representativo del total de los participantes, pues en este grupo hubo especial monopolio de la palabra por parte del director.

La causa de los bajos resultados, es situada por factores externos al liceo y, ello es corroborado por la siguiente afirmación, cuando deja de manifiesto que la docencia ha mejorado:

*“la calidad del profesorado ha mejorado porque ha tenido acceso, al menos en nuestra comuna, a una cantidad de perfeccionamiento, con 3.000 horas de perfeccionamiento, entonces, ha habido mucho perfeccionamiento, todos hemos tratado de superar muchas cosas para poder ir en ayuda de los chicos” (G4, voz3: 419-422).*

Se declara la premisa que el perfeccionamiento por sí mismo es factor de mejor calidad de la docencia, sumándose en este contexto a otras acciones y esfuerzos desarrollados en vista del mejoramiento de la atención a los estudiantes. En esta afirmación, se pasa por alto, los cuestionamientos que se han hecho a la Reforma en relación con los resultados del perfeccionamiento a los docentes, que no se han visto reflejados en los resultados ni en las prácticas en el aula. Al parecer, no existe una relación directa entre cantidad de horas de perfeccionamiento con la calidad de la docencia.

De acuerdo con lo declarado en el grupo cuatro, se colige que el actual sistema educativo es el causante de los malos resultados a que ha arribado este liceo, en particular, y de los resultados generales del país, basado fundamentalmente en los bajos resultados obtenidos en la prueba SIMCE. En esta búsqueda de responsabilidades, uno de los docentes que ha venido sosteniendo a lo largo de la conversación esta tesis, la ilustra de la siguiente manera, cuando dice:

*“Leía el asunto del SIMCE y en regiones hay un 3 en lenguaje, entonces, considero que hay una mala gestión, pero por qué la mala gestión va a ser de los profesores o directivos, viene de arriba, del Ministerio que debiera dar los parámetros, plantearlos de otra manera, porque ya no dio resultado esto” (G4, voz3: 236-239).*

El denominado “*asunto*”, es la forma que busca para referirse al sistema de medición imperante y, aprovecha la oportunidad de generalizar los bajos resultados de su establecimiento con los que se registran a nivel de país. La catalogación de mala evaluación de la gestión la hace, a la vez, que manifiesta la liberación de sus responsabilidades, tanto de los docentes como de los directivos, dejando con ello como único responsable al Ministerio. A pesar, que expresa contradicciones cuando señala, por una parte, que el Ministerio debiera dar los parámetros, pero a continuación dice que debiera, a su juicio, plantearlos de otra manera, para finalizar catapultando definitivamente la reforma a partir de una nueva expresión desdeñosa “*ya no dio resultado esto*”.

En la persistencia de atribuirle la causa de los fracasos de la gestión al Ministerio, se aprecia una especie de recorrido que construyen los sujetos en su discurso antes de llegar de plano a adjudicar las responsabilidades al sistema. Este discurso expresa un mínimo reconocimiento de sus

responsabilidades frente al fracaso de los estudiantes para, finalmente, traspasar la mayor parte de la responsabilidad al sistema, en cualquiera de sus formas. En este caso, la siguiente expresión establece una forma de “blanqueo”:

*“nosotros tenemos que reconocer que tenemos limitaciones que son generales, así que yo no le echaría la culpa del todo al Departamento de Educación y a las personas que manejan la gestión, yo les echo la culpa a la ley de subvenciones, ésta está haciendo crisis tanto como lo ha hecho en años anteriores” (G4, voz 1: 72-76).*

Respecto de la responsabilidad que le atribuye a la Ley de Subvenciones, ésta no es explicitada en el transcurso de la conversación, probablemente, se pueda inferir que la crítica vaya en torno a la orientación que los actuales gobiernos le han ido dando.

Las formas que asume la crítica al sistema y, en particular, a la reforma, están vinculadas al error que se comete, según este grupo, de otorgar mayor permisividad a los estudiantes, pues estiman que hace falta establecer más prohibiciones en la formación de éstos. Pues, atribuyen esta carencia como una de las fuentes del fracaso y, así lo representan:

*“hay una libertad tal que todo el mundo tiene derecho, pero si nosotros queremos apretar y queremos exigir y queremos colocar las cosas por su nombre todo el mundo se queja y opina porque están atentando contra sus derechos” (G4, voz 1: 83-87).*

Declara su concepto de libertad restringida y; también, define la libertad como algo negativo, cuando dice: *“aquello de que todo el mundo tiene derecho”*, a la vez, muestra su mirada ideológica de negación del sujeto- estudiante.

El reclamo hacia el sistema educativo actual, pasa por estimar que éste ha favorecido la libertad de los estudiantes y, junto con ello, los ha hecho conocedores de sus derechos. Esta nueva situación, es visualizada como una dificultad más para que los docentes y directivos puedan reglar y controlar a los estudiantes, como era tradicionalmente. Esta suerte de inhabilitación que les ha impuesto el Ministerio, según lo manifestado ha traído nefastas consecuencias para la actividad educativa en el liceo. Así lo hace sentir una docente:

*“los colegas hacen lo posible, de la dirección hacia abajo, todo el mundo hace lo posible, y de ahí que viene la frustración y se ve que andamos “achacados”, si tú sales en estos momentos al patio y te encuentras que antiguamente los más desordenados y conflictivos eran los de la enseñanza media, pero ahora te puede llegar un “piedrazo” de un niño de Kinder o de primero básico” (G4, voz 2:430-434).*

La realidad escolar, según declara, ha cambiado y los pone en incertidumbre y en peligro su integridad.

En la descripción del estado de situación del liceo respecto de los estudiantes, se expresa una generalización de las malas conductas, sin decir nada de los comportamientos positivos que, obviamente, deben tener y que para ellos es lo esperable, por tanto no destacable. Por tanto, para efectos de este relato no se consideran o, simplemente, porque en el discurso habitual de los docentes como de los directivos no se hace visible el reconocimiento de los aspectos positivos, probablemente porque pesan más en la memoria los negativos.

Las críticas al sistema educativo se suman, una de ellas ya se ha venido insinuando en los discursos, que es la idea de que con estas nuevas disposiciones de parte del Ministerio de respaldar y ser garantía del respeto a los derechos y libertades de los y las estudiantes, se les ha negado el apoyo. Al mismo tiempo, se les ha ido disminuyendo en su autoridad a los docentes y directivos; al menos, así lo manifiesta la siguiente afirmación:

*“cuando el Ministerio, por ejemplo, acusa de debilidad diciendo tonterías, como que no tiene nada que ver el pelo largo o el aro, yo lo encuentro una aberración, porque eso “nos corta las manos” a todos profesores, en el sentido que no tenemos autoridad para poder ejercer nuestra labor, haciéndoles ver a los chiquillos por lo menos enseñarles una presentación, cómo un alumno se presenta de tal manera, como persona de bien” (G4, voz 3: 489-494).*

En esta afirmación se descalifica directamente al Ministerio, conducta que se viene repitiendo en varias afirmaciones, sólo que ahora lo explicita más cuando dice: *“el Ministerio, por ejemplo, acusa de debilidad diciendo tonterías”*. Deja en evidencia la tensión y confrontación, entre el discurso del Ministerio y el discurso más conservador de los directivos y docentes. Pues, se estima que educar implica cambiar ciertos hábitos que la escuela considera *“extraños”*, ajenos y, por lo tanto, siente que su deber es remplazarlos por los que responden a un paradigma de lo que denominan más *“culto”*. Es reclamado el derecho, que dicen tener los profesores, a educar en el paradigma culturalmente hegemónico que siempre han legitimado en el currículo, así como en sus prácticas, negando de paso cualquier otra expresión cultural distinta. Es decir, como dicen una persona de este grupo de discusión: *“por lo menos enseñarles una presentación, cómo un alumno se presenta de tal manera, como persona de bien”*.

La idea señalada es una idea reiterada y, al parecer, para los docentes lo que representa esta especie de restricción para intervenir en la modificación de las conductas *“extrañas”* de los estudiantes de manera punitiva, constituye casi la esencia de su quehacer. Así lo reafirman cuando

dice: “nos corta las manos” a todos profesores, en el sentido que no tenemos autoridad para poder ejercer nuestra labor”. Esta definición que otorgan de su labor está dada, probablemente por su formación profesional y, quizás, por la creencia de que la escuela es la poseedora de la única cultura que se debe aprender, de manera que los procesos de socialización se dirigen en ese sentido, al disciplinamiento de los sujetos más allá de sus identidades propias.

En el tenor de lo manifestado anteriormente, los sujetos expresan el deber ser de la educación, de acuerdo a sus creencias:

*“el proceso educativo es enseñarle a la gente a ser personas y ahí sentimos que no tenemos apoyo, nosotros necesitamos respaldo para ejercer, por ejemplo, el control que debe existir, no puede haber comunidad donde no pueda haber control, disciplina, no podemos con puras palabras” (G4, voz 1: 496-500).*

En esta afirmación se declara la concepción de educación para el tipo de estudiante que tienen, a la vez, se reclama la necesidad de ser apoyados por el Ministerio, de acuerdo a esa concepción. Al igual, que la definición que hace de educación, también, construye una particular concepción de comunidad, pues habla de una comunidad en que prime el control y la disciplina, impuesta por los docentes y directivos, con castigos y sanciones, pues las “puras palabras” no valen.

Ideas antagónicas, de por sí, aparecen puestas en un mismo discurso, así lo demuestra la expresión: “el control debe existir, no puede haber comunidad donde no pueda haber control”, cabe preguntarse ¿qué entiende por comunidad<sup>38</sup>. Lo que se trasmite es la negación del estudiante, a partir de la desvaloración de su persona, pues se cree que con la intervención de la escuela se le dará la condición de persona, a quienes no son considerados como tales; para ello, necesitan el apoyo del Ministerio, es más denuncian la carencia de apoyo a este respecto.

En la evaluación de la gestión que han hecho los sujetos hasta aquí ha sido recurrente su reclamo por la falta de apoyo para sancionar en forma drástica a los y las estudiantes, pues de esa manera se entiende que se educa y que esa es la esencia de su quehacer. También, se continúa criticando y responsabilizando al sistema educativo actual, llámese Ministerio, principalmente, por los resultados y los cambios que ha incorporado en la institución escolar. Uno de estos cambios, tiene que ver con las nuevas formas de organización que creó, fundamentalmente, el Programa MECE-

---

<sup>38</sup> Se asocia a bienes, a significados y criterios compartidos.

Media como fueron Equipos de Gestión, Grupos Profesionales de Trabajo, entre otros. A ello, se hace alusión cuando se dice:

*“Si a mí me preguntan si tiene gran significancia el Equipo de Gestión, no sé, porque estaba acostumbrado con que se coordinara la Dirección con UTP<sup>39</sup> y la Inspectoría General y acordábamos la problemática del día y la veíamos al tiro<sup>40</sup> (G4, voz1: 462- 465).*

Esta afirmación es posible confirmarla con los protocolos de observación (10/09/2002), ya que cuando se le solicitó a la dirección la posibilidad de ir a observar la reunión del Equipo de Gestión, se dio por respuesta que sólo se convocaba *“cuando se juntaban varios temas”*. En consecuencia, declara una significación menor por lo que casi se le considera prescindible, puesto que, al parecer, lo asocia con el mismo rol que cumplen las reparticiones que se crearon antes. A pesar, que la conformación del Equipo de Gestión es más amplia en términos de sus miembros, participan directivos, jefes de unidades técnico pedagógica, docentes elegidos por sus pares, representantes del centro de alumnos, docentes que cumplen otras responsabilidades, como asesores del CC. AA. o del CC. PP., entre otros, dado que se busca una mayor participación de los miembros de la comunidad en las decisiones que atañen al liceo.

Aún, cuando dicen no asignarle un mayor valor a esta nueva estructura institucional en el liceo, en el transcurso de la conversación le van atribuyendo un poco de valor, cuando dicen:

*“Tratamos en este tipo de reuniones sacar un resultado, tomar decisiones, el equipo de gestión sirve por lo menos para analizar en equipo la problemática que tenemos y tratar de sacar alguna solución” (G4, voz 1: 460-462).*

El directivo le reconoce al equipo la virtud de no tener que decidir o solucionar solo los temas conflictivos que se presentan en la dinámica diaria del liceo. Pues, dice *“por lo menos”*, dejando la sensación de que a pesar que se podría prescindir de su existencia, igualmente, haciendo un esfuerzo, se le puede reconocer que sirve para algo.

En este circuito de poca valoración de las nuevas estructuras que se han instalado en el liceo como lo es, entre otras, el Equipo de Gestión, al

---

<sup>39</sup> Unidad Técnico Pedagógica, que fue creada en la Reforma de los ochenta bajo el régimen militar, y que se le dio la connotación de ser un ente que ejercía el control solapadamente.

<sup>40</sup> Se asume que quiere decir la temática y que “al tiro” en el español de Chile significa de inmediato.

cual se le busca forzosamente, encontrar algunas virtudes que, luego, no se sustentan en el transcurso de la conversación:

*“Nuestro trabajo es a conciencia, no nos podemos quejar que este equipo ande encima de nosotros vigilándonos, para nada, el trabajo que realizamos es sin mayores problemas” (G4, voz 2: 470-472).*

Le atribuyó, en algún momento, la connotación de un grupo de control, pues, se creyó que iba a cumplir esa función. Pero, con el transcurrir del tiempo se da cuenta que no ha perdido la autonomía profesional, por tanto, desde esta perspectiva es innecesaria. Lo paradójico es que el Equipo de Gestión en su esencia busca promover la participación, la representatividad de todos los miembros de la comunidad y no el control, de manera que la negación de su efectividad estaría relacionada con que no se comprende su propósito y más aún que no se ven necesarios, por la persona que se expresó, los espacios de participación.

La idea construida por este grupo en el liceo, acerca del rol del equipo de gestión, pone en evidencia, una vez más, la distancia que existe entre el sentido de la política educacional y la forma como es asumida por los actores del liceo.

Entre los juicios negativos, que se suman a la evaluación de la gestión del actual sistema educativo, dice relación con la implementación de la Jornada Escolar Completa que, sin embargo, el Ministerio ve en esta Ley una de las más importantes de la Reforma. Contrariamente, a los supuesto un docente declara:

*“pesimista por qué, porque eso no va a significar un mejoramiento en la calidad de la educación, es probable que incluso pueda provocar una merma al principio, porque nos vamos a ver un poco atosigados” (G4, voz 1: 370-372).*

La poca coincidencia en las apreciaciones acerca de un mismo hecho, evidencian tensiones en el sistema, que van desde las posiciones ideológicas opuestas que hacen ver intenciones diferentes en los propósitos, pero también la fricción permanente entre las decisiones del nivel central y la realidad de los establecimientos escolares.

Estos desencuentros son evidenciados por expresiones como ésta, que dice *“nos vamos a ver un poco atosigados*, refiriéndose a las condiciones en que se plantea la JEC para los docentes. Puesto que ellos piensan que les va requerir mayor dedicación en la preparación de la clase, pero sin contar con más tiempos para ello, más bien sienten que la implementación de la JEC afectaría a la calidad de la educación, pues no se avizoran, por parte de este directivo-docente, mejoramientos sino más bien riesgos de empeorar.

En un nuevo esfuerzo del docente-directivo para dejar en evidencia su rechazo a la JEC, señala:

*“nosotros vemos desde el punto de vista administrativo el tremendo deterioro en cuanto al ambiente del funcionamiento, de un sistema de jornada que tenemos ahora en la cual de los 500 alumnos tenemos generalmente 250 en una jornada y 250 en la otra, y ahora vamos a tener a los 500 juntos haciendo un sobre uso de las áreas para tener bien los pasillos, servicios higiénicos, patios, comedores, etc.” (G4, voz 1: 373-377).*

Reitera, en consecuencia los efectos negativos que puede causar el funcionamiento de la Jornada Escolar Completa en su establecimiento. No obstante, que se construyó un nuevo edificio para acoger a los y las estudiantes en la JEC, él no lo señala en esta conversación, pero sí lo hizo en reuniones de trabajo donde da cuenta de la construcción, pero para señalar todo lo negativo que veía en ella. (Protocolos 09-10 de 2002).

En razón de lo anterior se suman otros aspectos, que al parecer aportarían a establecer un marco general de rechazo a la JEC, pues dice el docente-directivo:

*“el estrés va a ser una cosa notoria al principio, podremos a lo mejor acostumbrarnos pero yo todavía me cuestiono cuál es la utilidad real en cuanto a calidad educativa, no lo veo, sólo veo medidas de tipo social” (G4, voz 1: 383-385).*

En la expresión *medidas de tipo social*, se manifiesta con más evidencia la oposición ideológica de este docente-directivo frente a la JEC, porque es aquí donde alude directamente al tema social, aún cuando ha hecho un recorrido que lo ha llevado a sostener que la instalación de la JEC va afectar la calidad, lo administrativo, un sobre uso de las áreas del liceo, el posible estrés que genere en los docentes, entre otras. Este directivo incorpora, entonces, una nueva categoría como lo es lo social, lo cual cuestiona abiertamente y que trasuntará todo el discurso, pues él estima que no es tarea de la escuela, ni de los docentes.

Hasta aquí este es el discurso elaborado en el seno del grupo de discusión y que no necesariamente es producto de la participación de los demás miembros, sino más bien ha sido de la construcción individual de un sujeto que ha buscado legitimarlo en el grupo. Discurso que ha instaurado una fuerte crítica a la gestión externa al liceo y a la cual se le responsabiliza reiteradamente del fracaso que ésta ocasiona a la gestión interna.

La atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los y las estudiantes y la vinculación con las problemáticas sociales tensiona la



gestión. De acuerdo a lo indicado por el docente-directivo, quien tuvo un rol hegemónico en la discusión<sup>41</sup> señalando por ejemplo:

*“se pretende soluciones de mentira, son soluciones falsas, uno no puede pretender que un niño que tiene una dificultad que no le permite ser igual que los demás niños no va a poder nunca llegar al nivel que un niño normal, esa es una verdad y acá el sistema está insistiendo en que todo niño puede rendir, todo niño puede aprender, es cierto, pero puede aprender hasta cierto punto y el otro se nos dispara por acá ¿Cómo lo vamos a medir, entonces?”. (G4, voz 1: 208-214).*

Se manifiesta una negación total a la política de integración del Ministerio, Ley N° 19.284 que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad, como ya se ha hecho recurrente en las expresiones vertidas en este grupo por el docente-directivo. Al mismo tiempo, en esta negación se establece una sentencia respecto de las posibilidades de aprender de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, que viene a significar, de modo general, que el estudiante que la presenta quiere de una atención más específica y de mayores recursos educativos de toda su escolaridad o en un periodo de ella, según Monsalva, Sergio (2002), pues se indica que si bien se puede aceptar que pueden aprender ello es posible sólo hasta cierto nivel.

La presencia en el establecimiento de los y las estudiantes con NEE es un tema de conflicto, que se hace más notorio en la aplicación del SIMCE. Éste es un baremo para todos los establecimientos educacionales del país, en la aplicación de este instrumento se contempla, también, que los establecimientos informen al momento de la evaluación de la cantidad de estudiantes que tienen en programas de integración.

En este grupo de discusión y, en particular, en la voz del directivo-docente se percibe un claro rechazo con la integración de los y las estudiantes con NEE que se evidencia en expresiones que buscan justificar la discriminación. A este respecto desarrolla un extenso relato que reúne todo el malestar:

*“(lo social) no es nuestra responsabilidad directa, nosotros deberíamos tener a lo mejor un sistema educacional que nos permita a los profesores de la educación trabajar con tranquilidad, serenidad. Propiedad, atendiendo a los grupos de curso y sacando a los casos especiales para que los profesores puedan trabajar sin estrés y en un ambiente en donde algún día poder lograr controlar y erradicar todo*

---

<sup>41</sup> Para la investigadora no era posible detener la participación del docente-directivo por tanto su participación implica una saturación y a causa de ello quedó gran parte oculta la percepción de los otros actores

*esto de la agresividad, insolencia, mal comportamiento, grosería, vandalismo, estas situaciones ocupan la mayor parte del tiempo de los profesores” (G4, voz 1: 388-394).*

En la mala evaluación de la gestión, de acuerdo con lo declarado en este grupo, estiman que algunos actores internos y agentes externos afectan negativamente la gestión del liceo. Internamente, se considera que el aspecto negativo lo dan los apoderados y así lo expresan:

*“que cada persona cumpla con su rol, el profesor como profesor y el padre como padre, pero qué pasa, el papá viene a justificar la embarrada que se pegó el cabro, él no le dice que en la casa vamos a conversar o vamos a arreglar esta situación, sino que te justifica ante ti lo que su hijo hizo, o simplemente uno tiene la culpa, porque el profesor es malo conmigo” (G4, voz 3:409-413).*

En la imagen construida por los docentes y directivos del liceo acerca de la relación padre e hijo, esta es una relación permisiva, no responde a la idea de padre que ellos esperan, es decir, un padre que va castigar o sancionar fuertemente al hijo por el comportamiento negativo que el establecimiento denuncia.

La percepción anterior es explicada por los docentes y directivos en relación la “mala calidad” de las familias:

*“la realidad de nuestro colegio ahora, (es que) nos han echado a perder, gente que llegó con las peores costumbres y echó a perder a la gente buena que hay aquí, hay una cantidad enorme de gente conflictiva en donde esos chiquillos ven el ejemplo que les dan en sus casas” (G4, voz 1: 448-451).*

Otro aspecto que se considera afecta el desarrollo de una gestión efectiva, es la falta de espacios laborales para los alumnos. Así lo manifiestan los docentes y directivos de este grupo de discusión:

*“Otra carga que va en contra de nuestra gestión también (...), la nada misma de posibilidad de trabajo para nuestros egresados, no hay fuentes laborales que incentiven a los chicos: “a decir, voy a terminar el cuarto medio, porque sé que existe la posibilidad que terminando puedo trabajar” (G4, voz 3: 507-510).*

Esta situación se ve doblemente afectada porque este establecimiento es un liceo que entrega formación científico humanista y que tiene, en consecuencia, como finalidad preparar a los estudiantes para la universidad. No obstante, últimamente, se ha hecho mucho hincapié que los establecimientos educacionales se vinculen con el medio, de manera de lograr espacios para sus egresados; ello es fundamentalmente posible en

liceos que ofrecen formación técnico profesional o diferenciada como se denomina en el nuevo currículo de enseñanza media (Decreto N° 220/98).

La realidad social de los y las estudiantes y el compartimiento de las familias son consignados por estos docentes como aspectos que conspiran contra una buena evaluación de la gestión. Son actores ajenos a ellos quienes no cumplen con lo que se podría esperar de una buena gestión que, al parecer, por ningún lado estaría tocando a los docentes ni directivos del establecimiento.

## 2. Espacios de la Gestión

### 2.1. Escenarios

Los directivos y docentes de este grupo de discusión expresaron siguientes ideas, que representan lugares comunes de encuentro y de acción para la gestión escolar y denominarían escenarios para la gestión.

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas Secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas Repetidas</b>
1. El aula	- Gestión con los alumnos.	- Docentes	
2. Reunión de Padres	- Permite la vinculación con la comunidad - Espacio para informar a los padres acerca de sus hijos.	- Directivos - Docentes	- Informar

El aula es percibida como un espacio de gestión fundamentalmente por los docentes y así lo expresan:

*“El trabajo en el aula es una gestión que nosotros estamos realizando con nuestros chiquillos” (G4, voz 3: 14-15).*

Proporcionan, en consecuencia, una nueva representación del aula y del quehacer docente, pues se estima que los docentes al desarrollar su trabajo de aula están haciendo gestión. Los docentes elevan el carácter de las acciones en el aula, pues se gestiona y en ello con hacen presente la importancia del trabajo docente en el establecimiento.

También, la reunión de padres y apoderados es considerada un espacio de gestión en que, entre otras cosas, permite la vinculación con la comunidad y así lo expresan:

*“Las gestiones con los apoderados, para que se vislumbre hacia la comunidad el trabajo y el apoderado o la comunidad va a ver la gestión nuestra en los resultados que surjan” (G4, voz 3: 18-21).*

Se establece por parte de los participantes la idea de que el quehacer con los padres y apoderados conlleva la posibilidad de que el trabajo de ellos se difunda en la comunidad, es decir, los conciben como los observadores de su accionar. Al parecer, sienten que son más bien agentes externos que parte de la comunidad educativa, aún no se concibe la participación de los padres como miembros de esa comunidad educativa.

La reunión de padres y apoderados, también, es representada como un espacio de gestión, pero fundamentalmente lo que predomina es la percepción tradicional que de esta entidad se ha tenido. Es decir, un espacio para informar a los padres acerca del rendimiento y el comportamiento de sus hijos en el liceo:

*“a la reunión de apoderados, aquí le damos a conocer los reglamentos del colegio para que ellos también participen, lo principal es la reunión que tiene el profesor con cada apoderado para que vayan tomando conocimiento de cómo va su hijo” (G4, voz 4: 33-36).*

Si bien la idea que predomina es la de informar a los padres acerca de las normativas y del rendimiento del hijo o hija, también, se insinúa la idea de que los padres puedan participar, pero desde las reglas que el establecimiento tiene previamente instituidas lo que implicaría que la participación de los padres es vista como funcional a lo ya normado.

## **2.2. Programas y proyectos**

En este grupo desarrollan las siguientes ideas en torno a los programas y proyectos:

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas Secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas Repetidas</b>
1. Liceo Para Todos (LPT)	- Resistencia al Programa - Percepción negativa de la Beca a estudiantes más vulnerables - Medida de tipo social - La discriminación positiva es percibida como negativa.	- Directivo	- Medida de tipo social
2. La Jornada Escolar Completa (JEC)	- Fomenta la desvinculación de los padres respecto de sus hijos. - Es percibida como una medida social.	- Directivos - Docentes	- Medida de tipo social

Uno de los programas claves, que es visto como un escenario para la gestión por los docentes y directivos de este grupo es el Programa Liceo Para Todos, lo que se aprecia en los discursos construidos en las pocas interacciones<sup>42</sup> que ocurren en este grupo. En ellos se percibe una fuerte resistencia a la orientación social de este programa, particularmente, en el rechazo a acciones como la beca que se otorga a los estudiantes más vulnerables académica y socialmente. Esta y otras acciones son percibidas más como medidas de tipo social, de manera que la “discriminación positiva” es vista como “negativa”.

En consecuencia, la percepción que tienen algunos actores del liceo es expresada en la siguiente afirmación:

*“(el) Programa del Liceo Para Todos a mí no me gusta nada, bien personal, para mí cómo voy a querer que se premie a un cabro que se taima, que no tiene respeto, que tiene un vocabulario de lo último hacia sus profesores y compañeros, en cambio otro, que ha hecho los esfuerzos y tiene tanta necesidad como este otro(que) viene a clase, hace los esfuerzos, se supera, es buen chico, trata de apartarse de esa corriente nefasta que lo lleva, se aparta para poder superarse y ese no tiene la ayuda, pero la tiene ese otro que es un tarambana que de todas maneras va a repetir, no estoy de acuerdo con el programa” (G4, voz 1: 272-278).*

De este modo, queda manifestada la crítica, especialmente, al otorgamiento de la beca de ayuda a los estudiantes que presentan mayores conflictos en el establecimiento.

La argumentación elaborada por el directivo, la hace asumiendo una posible premisa y esa es que el se opone a que se “premie” a un estudiante que tiene un mal comportamiento, haciendo con ello, una diferenciación en el compromiso que se debe establecer. Comprometerse con los alumnos necesitados sí, pero aquellos que son buenos, es decir el que “viene a clase, hace los esfuerzos, se supera, es buen chico, trata de apartarse de esa corriente nefasta que lo lleva, ...”; por otra, crítica al que “que se taima, que no tiene respeto, que tiene un vocabulario de lo último para hacia (con) sus profesores y compañeros”, pero que es igualmente necesitado o más. En efecto esta dicotomía que elabora este directivo pone de manifiesto su negación y rechazo a los estudiantes con conflictos de conducta, es decir, considera inaceptable que se les otorgue ayuda, cuando al parecer lo que

---

<sup>42</sup> Como ya se ha advertido y consta en los registros de las desgravaciones, que en este grupo se presenta una fuerte tendencia, por parte de uno de los directivos, por monopolizar el uso de la palabra.

correspondería sería aplicarles castigos o sanciones más bien ejemplificadoras.

Luego el mismo docente directivo intenta explicar, señalando:

*“lo que pasa que todas estas medidas son medidas más de tipo social y no educativo (vas). Creo que hay una confusión en el sistema político, si nosotros tenemos que llegar por lógica a la misma conclusión: las situaciones de excepción deben ser tratadas de forma excepcional” (G4, voz 1: 289-292).*

De esta afirmación se revela nuevamente la mirada política e ideológica, pero que no es declarada abiertamente, denominado como sistema político sólo al gobierno. Su rechazo a que el liceo y la educación en general asuman las problemáticas sociales de los estudiantes, por estimar que no le corresponden, se evidencia claramente en el discurso.

La Jornada Escolar Completa es percibida, por este grupo, igual que el LPT como un programa negativo y en este caso, además, sienten que fomenta la desvinculación de los padres respecto de sus hijos, es decir, acrecienta la falta de compromiso que generalmente los docentes reclaman de parte de los padres. En consecuencia, se insiste en considerarla una medida social más que han impuesto a los establecimientos escolares los últimos gobiernos. Este marco de resistencias, expresados por los docentes y directivos en sus discursos, se inscribe la siguiente afirmación:

*“a mí se me ocurre en el fondo, en el medio en que nos desenvolvemos, que para los apoderados es una comodidad tremenda, porque el niño va a estar más en el colegio, porque ellos mientras más se desliguen de los niños para ellos es mejor, pero para el niño va a ser nefasto, porque menos va tener a sus papás” (G4, voz 6: 356-359).*

A juicio de esta persona, la JEC lo que hace es propiciar espacios y tiempos para alejar a los padres de sus responsabilidades, denotando una apreciación negativa del desempeño del rol de los padres y; suponiendo, que si los niños permanecen dos horas diarias más en el establecimiento de lo que era la jornada tradicional, se les va a restar el tiempo de permanencia con sus padres. Suponer ello, implica creer que los padres no trabajan fuera del hogar, por ejemplo, cuando la realidad es absolutamente distinta, según lo declarado por los mismos docentes y directivos.

Las percepciones acerca de la JEC se enmarcan en que aún este liceo no llevaba a cabo la extensión horaria, pues estaban en la etapa final de la construcción del nuevo edificio, cuestión que les había traído varias incomodidades, como consta en los protocolos de esta investigación. De manera que las representaciones que poseen sobre la JEC aún no son vividas por los sujetos, por lo tanto en esta etapa ellos sólo se manejan a nivel de

ideas preconcebidas que se han ido formando en el comentario con otros. Así lo expresa la siguiente afirmación que hace una docente:

*“tenemos que vivir la experiencia, mientras tanto no podemos saber cómo será la JEC, pero he leído varios informes que han entregado psicólogos y sociólogos y, todos coinciden en que la JEC no va a solucionar o mejorar la educación, como también la gran cantidad de materiales que llegan a los colegios tampoco es una solución” (G4, voz 2: 360-363).*

Hay, en efecto, un reconocimiento explícito que no se tiene experiencia acerca de la ejecución de la JEC, sin embargo se agrega inmediatamente que existen determinados estudios que avalan su postura de no confianza en los resultados y, que ésta en consecuencia no va a traer soluciones a la educación. En este grupo y en algunas personas se instaló desde ya la duda acerca de la efectividad, es más se podría pensar que el pesimismo ya se apoderó de algunos directivos y docentes.

De acuerdo con lo anterior, cabe exponer la siguiente afirmación que hace el directivo que participa en este grupo de discusión:

*“El problema es que soy un poco pesimista en los resultados de la JEC, porque sacando cuentas, hablamos de enseñanza básica, todo lo que la JEC significa va a ser un aumento en el papel de ocho horas de clases, que en la práctica significa que vamos a agregarles un periodo más en la tarde y con eso quedamos O.K”. (G4, voz1: 366-370).*

En esta última afirmación, no queda claro si lo que encuentra negativo es que se agregue un periodo más o que ese periodo sea insuficiente para lo que realmente se necesita en un proyecto de mejora efectiva de los aprendizajes. Tampoco, queda aclarado si la crítica tiene que ver con exceder el número de horas en que permanecen los y las alumnos (as) en el liceo, sin que ello responda efectivamente a una necesidad. La verdad es que las cuentas que dice sacar no quedan claras, sólo se fustiga en la perspectiva de reforzar la idea de que la JEC no va a solucionar ni mejorar nada, por el contrario va a afectar la vida familiar.

La idea más repetida en este grupo es que tanto el Programa Liceo Para Todos como la Jornada Escolar Completa (JEC) constituyen una medida de tipo social más que educacional. Con ello se vuelve a expresar, la tensión entre las políticas de gobierno y la representación que han construido los docentes y directivos respecto de estos programas, pues estiman que con ello se está cambiando el rol que le compete a la institución escolar, a los docentes y, en definitiva, a la educación.

En efecto los programas y proyectos por este grupo de discusión más que ser tomados como espacios para gestión son vistos como obstáculos, puesto que han sido impuesto por el Ministerio, de acuerdo a las declaraciones analizadas, no los consideran como oportunidad ni siquiera para allegar recursos al establecimiento como sí, había sucedido en otros grupos.

### 3. Tiempo de la Gestión

#### 3.1. Pasado y presente

El pasado y presente de la gestión es abordado, en este grupo de discusión, de acuerdo a las siguientes ideas que se desglosan de los discursos contruidos al interior del grupo.

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación	Ideas Repetidas
1. Nivel de exigencia académica	- La promoción de los estudiantes de un curso a otro requiere de menos exigencia.	- Directivos - Docentes	- “Antes fue mejor”
2. La integración escolar	- Una sobre exigencia a los establecimientos escolares y a los docentes.	- Directivos - Docentes	
3. El compromiso de las familias	- El consumismo aparece como una explicación al menor compromiso de éstas en la educación de sus hijos.	- Directivos - Docentes	
4. La labor docente hoy	- Tiene menos respaldo que antes.	- Directivos - Docentes	

La concepción de tiempo, al parecer, es construida por estos directivos y docentes en la particularidad de sus experiencias, es decir, ellos se constituyen en la medida de los acontecimientos y en los evaluadores de las nuevas prácticas en el liceo. Se sostiene, por ejemplo, que la promoción de un niño a otro nivel, hoy, conlleva una postura más relajada del sistema en que, al parecer, no se hacen las exigencias académicas de antes, al menos así lo hace sentir la siguiente afirmación:

*“tendríamos que entrar a volver actuar de acuerdo a unos 20 o 30 años atrás , cómo era eso, suponte tú que llegabas a 1° año y tenía que cumplir con algunas metas, lo que me tocó vivir, uno tenía que saber leer y escribir y al menos saber sumar y restar en el 1° básico y ahí se cortaba y después seguían otros objetivos un poco más elevados*



*hasta 4° básico que era leer con fluidez, saber escribir bien, las cuatro operaciones y ya estábamos aptos como para pasar a 5° o a 2° ciclo. Entonces, qué pasa ahora, es que hay mucha libertad en dejar pasar y pasar, y resulta que el nivel educativo va cada día más abajo, cada día va más hacia atrás” (G4, voz 3: 229-236).*

Esta afirmación pone de manifiesto la disconformidad que siente con la realidad, comparando las diferentes normativas de evaluación que, según la docente, llevaron a que hoy se exija cada vez menos a los estudiantes. Según esta docente, las metas antes estaban más definidas, pues hoy se siente que la flexibilización ha dejado de lado la calidad.

La integración escolar, como ya se analizó en el punto 1.2., constituye un factor que genera resistencias y que lo perciben como un nuevo requerimiento que suma a otros y que, en consecuencia, les hace ver que antes era mejor que ahora. La siguiente afirmación constituye una muestra de ese sentir:

*“en mis 37 años de servicio es primera vez que trabajo con niños sordomudos. Cuando se habla de diversidad nosotros tenemos que enfrentarla, considero que las autoridades del Ministerio no cumplen con lo que proponen, a nosotros los colegios nos exigen aceptar a los niños en las condiciones que sean” (G4, voz 2: 279-282).*

Los años de servicio constituyen el primer antecedente que esta docente ostenta, a partir de ese dato crítica al sistema porque a nivel central, las autoridades promueven el discurso de la diversidad, pero que en definitiva son ellos quienes tienen que asumirla en el aula. Denuncian, una vez más, que las políticas educacionales son decididas en las esferas superiores del sistema, donde no cabe la participación de los docentes, quienes en definitiva las ejecutan. Esto trae consigo, por una parte, la falta de compromiso de los docentes con las necesidades de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) y, por otra, las políticas educacionales se percibe como un conjunto de buenas intenciones, pero que no tienen efectividad en la realidad.

El compromiso de las familias con el quehacer escolar, es también cuestionado en la perspectiva del tiempo. De acuerdo a los discursos, se puede colegir que cada vez los docentes sienten que las familias no se comprometen lo suficiente con la actividad escolar de sus hijos y, como ya se ha señalado, al parecer, las nuevas disposiciones tienden a favorecer la supuesta falta de compromiso. En este marco de discusión, hay docentes que hacen afirmaciones como la siguiente, buscando las causas de esta posible despreocupación:

*“Yo creo que más que necesidades aquí existe un problema de consumismo, he trabajado 37 años aquí y conozco, entonces, los papás*

*de los alumnos o los abuelos antes se preocupaban por sus hijos, la mamá de ahora no, un noventa por ciento de las mamás trabajan y no por la necesidad de alimentación, sino por la necesidad de adquirir rápidamente lo que nos ofrece el mercado” (G4, voz 2: 337-341).*

Nuevamente se presenta como antecedente los años de servicio como una prueba, al parecer, irrefutable del conocimiento que se posee de la realidad y del conocimiento de la población que asiste al liceo, se configura en su discurso un diagnóstico que explica, según esta docente, la falta de apoyo de las familias a los hijos. Ella atribuye que la motivación para que las madres, también, trabajen está directamente relacionada, no por cubrir las necesidades básicas de alimentación, sino por el deseo de tener más, lo que llama consumismo.

En este marco de recriminaciones a las familias, al Ministerio de Educación como promulgador de las políticas de integración, entre otras, está el que el docente sienta que no tiene respaldo. En este contexto, la siguiente afirmación es expresiva de esta creencia:

*“Ayer era más fácil, pero hoy es difícil porque nuestra labor no está respaldada con todo lo demás que significa los agentes educativos de este país, partiendo desde arriba” (G4, voz 1: 487-489).*

Estas expresiones respaldan las críticas, que sustentan que el tiempo pasado fue mejor. La realidad construida en este grupo de discusión, se basa en la crítica a todos los llamados “agentes externos” que afectan el desarrollo de una gestión adecuada o mejor. Pues, al parecer, sienten que todos conspiran hoy para hacerle más difícil la tarea al docente y al establecimiento, se podría decir, a diferencia de ayer.

La dimensión de tiempo pasado y presente, se constituyó para este grupo en el baremo para evaluar la realidad actual del sistema escolar y educacional, con sus nuevas políticas y la nueva cultura escolar. Esto permitió reincidir y reforzar las críticas al Ministerio y las familias de parte de los docentes que señalaron mayor experiencia o años de servicio. Parece que la realidad de la escuela, así como disposiciones del Ministerio sobrepasan sus creencias acerca del rol que debe jugar la escuela como institución, se sienten presionados a cumplir con postulados que no comparten. En consecuencia, se aglutinan en torno a un “Nosotros”, que son los directivos y docentes respecto de “Ellos”, que de acuerdo su representación social, son el Ministerio, las familias, entre otros.

En síntesis, en este grupo de discusión el tiempo presente fue visto en la perspectiva del tiempo pasado y, en consecuencia las distintas acciones fueron sometidas a evaluación bajo esa dimensión. La primera idea que criticaron en la conversación es el nivel de exigencia académica, que estiman

estos directivos y docentes que ha disminuido, puesto que la promoción de los alumnos de un curso a otro requiere de menos exigencia. En tanto, la integración escolar es sentida como una sobre exigencia a los establecimientos y a los docentes en la actualidad. El compromiso de las familias se percibe cada vez menor y ello lo atribuyen al aumento del consumismo de éstas. Finalmente, la idea que queda en el ambiente es que la labor docente hoy no cuenta con el respaldo de las autoridades, que supuestamente sí tenían antes.

### 3.2. Tiempo pedagógico y administrativo

El tiempo pedagógico y administrativo fue analizado en este grupo en relación a una sola idea.

Ideas principales	Ideas secundarias
1. Distribución del tiempo en el aula	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los niños integrados consumen la mayoría del tiempo</li><li>- La atención a la diversidad es una exigencia</li><li>- Externa</li></ul>

Asumiendo, la saturación que puede generar la persistencia del discurso del docente-directivo<sup>43</sup> es interesante identificar las representaciones que posee acerca de la integración, sobretodo en su calidad de directivo. En una de sus afirmaciones al respecto, señala:

*“nosotros los profesores destinamos mucho tiempo, el 80% del tiempo en un curso donde hay dos o tres cabritos con problemas, y por tratar de atender a esos niños descuidamos el grueso del curso y se van produciendo un retraso en nuestro avance” (G4, voz 1: 253-256).*

Cabe señalar, que la mayoría de los directivos de los liceos en Chile no hacen clases, es decir, no tienen horas asignadas al aula, de manera que al parecer este directivo está asumiendo la “voz” de los docentes, seguramente por lo que observa o le informan los demás docentes.

---

<sup>43</sup> En este grupo, como ya se ha señalado predominó la Voz 1 que representa a un directivo del establecimiento, quien se cree influyó ostensiblemente en la construcción de discurso del grupo, ya que la conversación estuvo fuertemente dominada por su percepción. No obstante, se ha considerado porque en el registro de las conversaciones no se observa que haya malestar de los demás miembros del grupo por sus planteamientos, considerando eso si que el es directivo y ello le da más prerrogativas que a cualquier otro docente.

Lo primero que declara es que el tiempo para el docente en el aula se hace escaso e inmediatamente proporciona una relación porcentual, en la que se asume que el ochenta por ciento del tiempo del docente en el aula está destinado a atender a los niños con necesidades educativas especiales (NEE). El otro aspecto peculiar, dice relación con la forma despectiva que emplea para referirse a estos alumnos, los llama “cabritos”, que constituye un modismo más bien popular, traspasado al contexto escolar. La desvaloración explícita que hace respecto de estos alumnos, le hace sostener que se descuida a los demás estudiantes por atenderlos, justificando con ello su crítica acerca de lo absurdo que le resulta la integración. A la atención de los alumnos con NEE le atribuye el retraso en el avance por lograr mejores resultados aprendizaje en el establecimiento.

En consecuencia, la distribución del tiempo en el aula es percibida como una realidad compleja, a partir de la integración de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en ella. La siguiente expresión describe en parte aquello:

*“que el sistema educacional se tiene que desarrollar lo más posible en un ambiente de diversidad según el Ministerio, en virtud de eso el profesor tiene que destinar mucho tiempo a atender a este y al otro que tienen problemas y pasa la hora y terminamos ayudando a esos niños y los otros se van atrasando y el profesor no puede avanzar, esa es la verdad” (G4, voz 1: 260-264).*

La tensión que se hace visible el texto analizado da cuenta, por una parte, que no se reconoce el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada y, por otra, la preocupación por responder a los desafíos de éxito escolar que exige el sistema en la actualidad, que pone énfasis más en la eficacia (resultados) que en la eficiencia que pudiera lograr en el transcurso del proceso educativo.

En el abordaje de los tiempos de la gestión desde las perspectivas de los subtemas: pasado y presente, así como tiempo pedagógico y administrativo, son representados en este grupo como una medida referente para asumir la crítica a los programas del Ministerio. Pero, fundamentalmente, el tema que más se ha reiterado ha sido el de la integración, pues éste representa una nueva realidad en la escuela, que por lo demás generalmente ha sido exclusora tanto por rendimiento como en otros tantos aspectos (sociales, culturales) y, especialmente, con las personas con discapacidad.

## 4. Actores de la Gestión

### 4.1 Actores del Liceo

Los docentes y directivos de este grupo distinguen como actores del liceo a los siguientes:

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Agentes de enunciación	Ideas repetidas
1. El profesor	- Realiza parte de la gestión educativa	- Directivo	
2. El directivo	- Se supone una falta de empatía con el trabajo del docente	- Directivo	
3. El apoderado	- Se espera que sea el principal soporte en la educación de los estudiantes - Es desafiado a cumplir determinados roles - Es percibido como alguien a quien se debe motivar para que se integre - Es visto como alguien que le falta sentido de responsabilidad - Es ubicado en un bajo nivel social	- Directivos - Docentes	- La educación primera es la que se da en la casa.

En este grupo de discusión la identificación de los actores internos se centra, fundamentalmente, en el apoderado como un imperativo de integración, los directivos son consignados de manera tangencial. Sin embargo, el profesor es al primero que se le señala, pues se estima que éste realiza una gestión educativa que es obvia, según lo que expresa un directivo (G 4, voz 1: 6-7). De igual forma, aparece la actuación directiva en un punto de desencuentro con la acción docente, pues se estima que existen percepciones equivocadas sobre la primera. Así lo manifiesta la siguiente expresión:

*“el profesor piensa que los directivos no nos ponemos en su pellejo, pero realmente sí nos ponemos y ellos como si volcaran su malestar hacia uno y eso lo percibe uno” (G 4, Voz 3: 265-267).*

Al parecer, esta docente-directiva busca poner en el lugar de los docentes para expresar e interpretar un supuesto malestar. Esta representación le permite dejar de manifiesto que la molestia de los docentes no es con él o con su gestión, más bien él o ellos reciben los efectos de

acciones que son causadas por otros. Aunque la primera parte deja ver que los docentes reclaman cierta empatía, es decir “*ponerse en su pellejo*”, a continuación hace ver que ellos sí los comprenden y que son los receptores directos de las quejas de los docentes.

De acuerdo con este discurso, nuevamente pone las críticas fuera del alcance de la propia gestión del liceo, más bien se hace hincapié que los posibles causantes del malestar de los docentes son externos al liceo, en cambio ellos, los directivos, son comprensivos y entienden el malestar.

El énfasis en este grupo estuvo centrado no tanto en la actuación de los directivos o en los docentes, sino en los apoderados. Hubo reiteradas alusiones a los apoderados que los situaban como necesarios actores del liceo, quizás, esta instancia fue para este grupo de discusión, la oportunidad de evidenciar el sentir que se tiene acerca del rol y las tareas que deben desarrollar los apoderados. Una de estas afirmaciones así lo manifiesta:

*“Aquí tienen mucha importancia los apoderados, porque para mí los niños donde tienen la mejor escuela es en su casa, entonces hay que juntar los tres sectores: apoderados, profesores y directivos, y luego los alumnos” (G4, voz 4: 28-30).*

La relevancia que cobra el apoderado para el liceo, tiene que ver fundamentalmente con la formación que deben proporcionar a sus hijos, pues estiman que la casa es el lugar principal de formación. De manera, que de acuerdo con esta premisa se considera que el apoderado debe estar presente en el quehacer del liceo, pero no señala en qué rol todavía.

No obstante lo anterior, la apertura por incorporar al apoderado al liceo, parece que surge de la necesidad de ayuda, de colaboración que tienen los docentes en el trabajo con los estudiantes. La siguiente afirmación viene a explicar, en parte, las razones que los impulsa a solicitar la ayuda de los apoderados:

*“Así como están los alumnos hoy en día, con una conducta mala, eso proviene todo del hogar, entonces aquí los apoderados tienen un rol muy importante en la gestión y formación de los alumnos” (G4, voz 4: 30-32).*

La paradoja aparente de esta afirmación, dice relación con que por una parte se expresa que el apoderado y, en consecuencia, la familia (casa) es vital en la formación de los estudiantes y, por otro, se declara que la mala conducta proviene del hogar. La forma de resolver esta aparente contradicción aún no se ha señalado, a pesar que a la participación del apoderado se le ha dado el carácter de gestión y se le atribuye un rol relevante en la formación. Sin embargo, detrás de esta aparente preocupación por integrar al apoderado, aparece con más claridad la crítica

velada al rol que hasta ahora ha ido desarrollando en la formación de los hijos.

Las distintas expresiones, confirman la necesidad que el apoderado juegue un rol más comprometido, como lo señala una docente:

*“Los apoderados tienen que involucrarse en el proceso educativo, que asuma la responsabilidad que tienen, entregándoles material, tocarles el amor propio, porque ahí el apoderado viene recién aterrizar, ya que cree que viene a la reunión sólo a ver cuotas y no es así, tocar temas que realmente a ellos los remueva” (G4, Voz: 325-328),*

sólo que esta afirmación se declara o se reconoce que a los apoderados se les debe estimular para que vean con más claridad ese rol. Esta docente, parece que asume que efectivamente ellos están llamados a proporcionarles herramientas o elementos de análisis para que entiendan y se sensibilicen acerca de la formación de sus hijos. También se pone en tela de juicio el sentido que han tenido las reuniones de apoderados tradicionalmente, cuestión que ha redundado en que los apoderados la conciban como una instancia en la que van fundamentalmente a pagar cuotas.

La definición del rol del apoderado, como ya se ha señalado en el punto 1.2., donde se analizó como actores que afectan negativamente a la gestión constituye para este grupo la gran preocupación. Sin embargo, es clave develar las creencias que los docentes le están atribuyendo a esta concepción de rol; ello se evidencia, en afirmaciones como la siguiente:

*“decirles a los apoderados cuál es su rol, los roles no están bien definidos, el padre con la mamá con el hecho de tener que salir a trabajar dejan al niño hacer, no ser sino hacer, entonces, pasa que ella no cumple el rol que como mujer le corresponde, porque ella llega tan cansada que no está ni ahí que el niño tenía tarea o lo que hizo” (G4, Voz 3: 334-336).*

Se aprecia una especie de invocación a los roles tradicionales, que a juicio de esta docente se han alterado por la incorporación de la mujer al mundo laboral, lo que es representado como una situación negativa. Al parecer, para esta docente ésta es la principal causa de que el niño no cuente con la guía necesaria para desarrollar las tareas escolares.

La preocupación por el supuesto no reconocimiento del rol del apoderado, ha llevado a los docentes, según declaran, a realizar distintos esfuerzos para que logren tomar conciencia al respecto:

*“Se ha hecho charlas para trabajar al cien por ciento con los apoderados en ese aspecto, porque no reconocen su rol y no lo asumen, porque sólo se dedican a trabajar porque las necesidades son altas” (G4, Voz 3: 334-336).*

En esta parte, se hace hincapié en la necesidad que asuman su rol, sólo que ahora se busca explicar que este posible no reconocimiento lleva consigo el que el padre o la madre tienen la prioridad de cumplir el rol de proveedor, lo que les impide desarrollar el rol que los docentes desean.

La configuración del rol del apoderado constituye la principal preocupación de los docentes y directivos, por ello creen que están llamados a crear conciencia, estableciendo un código ético que promueven en las reuniones de apoderados. Un ejemplo de ello es la siguiente expresión:

*“la parte valórica en mis reuniones de apoderados les digo que valoran más lo material que la formación valórica de sus hijos” (G4, Voz 2: 341-342).*

Esta afirmación deja de manifiesto la tensión que se produce entre la cultura de la escuela y la cultura que desarrollan las familias influenciadas por diversos aspectos del entorno.

En este contexto de cuestionamientos, el supuesto no compromiso del rol del apoderado que el liceo espera lleva a que se le catalogue como alguien que le falta sentido de responsabilidad, entre otras críticas. Al respecto, se opina del siguiente modo:

*“Cuando el alumno se porta mal el apoderado ni siquiera le interesa cuando lo anota, incide esto a futuro porque el niño se da cuenta que el papá no está ni ahí con él, son más esponjas los chiquillos que nosotros” (G4, Voz 2: 344-346).*

Esta afirmación da cuenta, una vez más, de una percepción definitivamente negativa del apoderado y de su desempeño como tal.

A lo anterior, se suma la evaluación social que hace uno de los directivos acerca del tipo de apoderado que tiene hoy el establecimiento. La siguiente expresión viene a cerrar el espiral de críticas a las familias que constituyen la población de apoderados:

*“se nos escapó esta cuestión porque ya no estamos tratando con el grupo de apoderados que conocíamos, ahora de repente llegan apoderados que no hemos visto nunca y tenemos que cada vez tener un proceso nuevo para conocer a esta gente con tal de agarrarlos y meterlos al redil, socialmente la comunidad ha ido para abajo” (G4, Voz 1: 451-455).*

Finalmente, la actuación de los apoderados en el contexto escolar, bajo la lectura de este grupo, pasa porque éstos se adapten a la cultura escolar, que respondan a las expectativas de rol que los directivos y docentes han configurado para ellos. En consecuencia, la participación está



condicionada por una posible manera de adiestramiento que se debe hacer a los apoderados, primeramente, para que luego asuman sus responsabilidades.

Un elemento que hace transversal el discurso, ha sido la idea que más se ha repetido en la conversación y que dice relación con que la educación primera es la que se da en la casa. Esta insistencia, viene a revelar que en alguna medida se está pidiendo, que cuando se evalúe la formación de los estudiantes se tenga en cuenta como antecedente el déficit de la formación familiar, juicio que ya ha sido analizado. No es menor, la reiteración puesto que en la mayoría de las expresiones se ha evidenciado la construcción de un discurso excluyente respecto de la cultura que poseen las familias que concurren al establecimiento, a pesar, de sostener, también, en forma reiterada que necesitan que se comprometan más con el trabajo escolar de sus hijos e hijas. En esta contradicción se debaten los directivos y docentes, que explicaría en parte el aparente distanciamiento de intereses que se observa en entre ellos y los apoderados.

#### 4.2. Actores externos

En este grupo se identificaron a las siguientes entidades como actores externos:

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas Secundarias</b>	<b>Agentes de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Ministerio de Educación v/s Municipalidad	- Discrepancias entre las decisiones de tipo pedagógica y administrativas	- Directivos	- Controversia
2. El Ministerio de Educación	- No considera en sus postulados las voluntades del liceo - Coarta la libertad de decisión del Liceo	- Directivos	- El Ministerio plantea lo ideal (fuera de la realidad)
3. Dirección Provincial	- Plantea exigencias que no se condicen con el contexto	- Directivos	
4. La Municipalidad	- Contradice las normas del liceo.	- Directivos	
5. El sistema	- Permite una excesiva libertad. - No proporciona más control que se requiere - Decide aspectos propios del liceo	- Directivos	- Es permisivo

...//...

6. Redes de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proviene de las instituciones formales</li> <li>- Se recibe apoyo de las instituciones y organizaciones de la comunidad local.</li> <li>- Se generan vínculos de cooperación mutua.</li> </ul>	- Directivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperación</li> <li>- Apoyo</li> </ul>
-------------------	---	--------------	--

Entre los actores externos, este grupo, distingue en primer lugar al Ministerio de Educación y, en segundo lugar, a la Municipalidad; a la vez, que los perciben como entidades en permanente discrepancia. Del mismo modo, las representan de manera dicotómica: al Ministerio con lo técnico-pedagógico y la Municipalidad con lo administrativo. En consecuencia, sienten que estas entidades expresan diferencias de propósitos y de procedimientos, que afectan definitivamente las decisiones al interior del liceo.

*Así, lo trata de expresar un docente-directivo de este grupo: “Nosotros somos de repente naves que navegamos un poco de acuerdo a los vientos que soplan, en el fondo, por un lado, el discurso del Ministerio de Educación al sistema; nosotros tenemos que manejarlo de acuerdo con esta otra parte que es la administrativa en la que tiene que concordar con la Municipalidad, cuesta un poco conciliar ambas posiciones”. (G4, Voz 1: 50-54).*

Con esta metáfora se representan en la dicotomía de poderes que operan sobre su quehacer directivo que, al parecer, lo hace transitar entre bordes difusos, ya que lo ubican en un espacio intermedio donde tiene que aquilatar y equilibrar las dependencias y los poderes que están sobre su gestión. En alguna medida, él hace una elección al referirse al discurso del Ministerio, ya que lo hace ver como el sistema en general, por tanto prevalece la disposición municipal, porque este representa un poder más presente y más cercano para ellos.

Este mismo docente-directivo abunda en descripciones que expresen las discrepancias señaladas y que, al mismo tiempo, evidencian la tensión:

*“Se nos empieza a presentar siempre la misma traba; la diferencia, el divorcio que existe entre el Ministerio con lo que realmente podemos hacer de acuerdo a los recursos que nosotros tenemos y que entrega la Municipalidad” (G4, Voz 1:66-69).*

Esta doble dependencia, según el directivo, genera dificultades en el desarrollo de la gestión del establecimiento, particularmente en lo que dice relación con los recursos, pues estima que el Ministerio les demanda más allá de aquello que la Municipalidad les asigna.

De acuerdo a lo descrito hasta aquí, parece que el poder que más resiste este directivo es el del Ministerio de Educación, puesto que ya lo ha evidenciado en otros momentos del diálogo, en que ha quedado de manifiesto que su discrepancia fundamentalmente es de tipo ideológico. En este sentido, reafirma su disconformidad con el Ministerio, agregando:

*“ Por un lado el Ministerio plantea la situación ideal, lo que se quiere conseguir, lo que queremos lograr, las grandes ideas y aspiraciones políticas están aquí (las del Ministerio), pero resulta que para llevar a cabo todo esto se requieren voluntades” (G4, Voz 1: 54-57).*

En esta afirmación se insinúa la falta de voluntades, que es reconocida como el obstáculo para asumir las ideas o ideales del Ministerio, que de acuerdo con el discurso que se viene construyendo no son representativas para este directivo y ni para el establecimiento, según lo que se puede desprender de sus palabras. En este sentido, resulta fundamental plantearse la necesidad de desarrollar una gestión escolar coherente con las políticas, pues éstas responden a principios orientadores globales del tipo de educación y sociedad que se quiere construir.

En este análisis respecto de los actores externos y su ocurrencia en el quehacer de la gestión del liceo, hay expresiones en este grupo que manifiestan sentirse coartados por el Ministerio de Educación, cuando señalan:

*“le diríamos al Ministerio que nos diera la libertad, que no se dio en el Ministerio pasado, que no se diera que los padres tenían toda la razón y tenían el derecho y la obligación de meterse hasta donde quisieran en el establecimiento y hacer y deshacer lo que hacían los padres aquí” (G4, Voz 3: 406-409).*

Esta expresión parte por proponer una comparación entre el Ministerio, al parecer del periodo del régimen militar, con el actual; no obstante, ese posible contrapunto se esfuma en el primer intento porque se asume que los padres tenían una participación superior, que trascendió los espacios aceptables de intervención en la escuela.

Otro aspecto vinculado con las exigencias externas también lo representa el Ministerio, pero esta vez a nivel local, a través de la Dirección Provincial. A este respecto, señala el directivo del establecimiento:

*“Según dice la Directora Provincial que tenemos que sancionar lo evaluado, eso es muy bueno pero cuando se trata de un sector, de cierto nivel en donde podemos llegar con el convencimiento evaluado, pero cuando trabajamos en un sector deprimido, en riesgo social, gente con cualquier problema familiar: de agresividad,*

*violencia, alcoholismo, desocupación, promiscuidad, etc.” (G4, Voz 1:108-110).*

En esta expresión nuevamente, se busca demostrar las supuestas contradicciones que tiene el Ministerio respecto de la realidad educacional, ya que, aparentemente, se valora lo solicitado por la autoridad provincial para luego demostrar abundantemente que la realidad social del establecimiento no permite ponerse las metas requeridas.

La Municipalidad, como administradora, es percibida como un actor externo que, también, genera oposición a las disposiciones del liceo. Así lo expresa la siguiente afirmación:

*“Si nosotros aquí en un momento dado se nos ocurre ponernos duros y exigir la presentación personal, en forma impecable, al día siguiente nos van a llover las quejas y estas van a través de concejales de la Municipalidad, porque estamos exigiendo el uniforme y eso no hay que exigirlo” (G4, Voz 2: 98-102).*

La forma de expresar la idea, de que por “ocurrencia” se pusieran exigentes, aparece como un estilo un tanto voluntarioso que no responde a una política definida y reflexionada institucionalmente, por una parte; y por otra, el supuesto desconocimiento de que la no exigencia del uniforme a los estudiantes está normada por el Ministerio.

La percepción general de los agentes externos, en términos de decisión, hace aparecer un panorama un tanto desalentador para la gestión interna del liceo, al menos así se puede colegir, cuando se hace una afirmación como la siguiente:

*“en el fondo estamos haciendo, pero con la diferencia que deciden los agentes externos, o sea, de hecho eso a uno lo desmoraliza como profesional, y al final muchas veces como que no se dan deseos de opinar, y así lo veo” (G4, Voz 1: 154-157).*

La crítica a la falta de autonomía es fuerte, de parte de este directivo, él la describe como una realidad desalentadora; sin embargo, cada vez que recurre a la necesidad de que se les otorgue más libertad, más participación, éstas están vinculadas con las posibilidades de dar espacio para coartar a los estudiantes, discriminar a las familias. En síntesis, dar paso a la intolerancia, como ha sido demostrado en las reiteradas intervenciones de este directivo, en particular. De manera, que se observa un doble discurso, puesto que por una parte se reclama el legítimo derecho a la autonomía, aduciendo la calidad profesional que se posee y; por otro, se busca esa autonomía como el medio para aplicar las normas que le permitan, más adelante, restringir la libertad y los derechos de los estudiantes, limitar los espacios de las familias, entre otros.

La opinión, respecto del sistema en general es en alguna medida negativa, puesto que a este referente tan amplio e incomprensible se le atribuyen las múltiples causas de los problemas que se tienen al interior del establecimiento. Una primera crítica, se expresa de la siguiente manera:

*“excesivo libertinaje, diría yo en cuanto a derechos en circunstancias de que parece ser que el sistema no quiere hacer hincapié en los deberes” (G4, Voz 1: 94-96).*

Ha habido respecto de esta crítica muchas intervenciones, es decir, se observa una cierta saturación en la idea de acusar de permisivo al Ministerio, a las familias y a todo el contexto actual en relación con los propósitos de disciplina de los estudiantes en el liceo, que ha sido manifestado por este directivo y los docentes del grupo. De acuerdo, a la lectura de estos actores internos del liceo, viene a revelar una mirada un tanto opresiva hacia las familias, así, lo que expresa la siguiente afirmación: *“Es muy difícil tratar el tema, de repente la gente parece que ellos mismos como que se dan cuenta que necesitan que vuelva a exigir la mano más dura, más pesada en el control” (G4, Voz 1: 108-110).*

Las redes que establece el liceo con otros agentes internos, que no necesariamente se vinculen directamente con el quehacer educativo, constituye un apoyo para el liceo. En este sentido, distinguen entre las instituciones que tienen el deber de colaborar y las que tienen un ánimo de cooperación más allá de su vinculación contractual. Asimismo, también, se hace referencia a que existe una cooperación desde la comunidad hacia el liceo y en determinadas circunstancias del liceo hacia la comunidad. A toda esta vinculación se le denomina redes de apoyo:

*“Las principales redes de apoyo que tenemos están dadas en la institución formal, quienes tienen que apoyarnos, partiendo por el DAEM, la Municipalidad, consultorio, carabineros, JUNAEB” (G4, Voz 1: 517-519).*

Esta referencia se puede identificar, con las que tienen el deber de apoyar al establecimiento, como lo señala el director y, las otras que lo hacen por disposición propia, como por ejemplo:

*“La cooperativa de agua potable que nos ha prestado un servicio, en cuanto al apoyo financiero para giras de estudios, por ejemplo, para ir al Congreso se pusieron con 400 mil pesos” (G4, Voz 1: 523-525).*

Se está, al parecer, ante una comunidad que se vincula comprometidamente con el quehacer del liceo, lo que ha generado la realización de acciones de colaboración. Asimismo, señalan mantenerse conectados con la Junta de Vecinos y con las empresas del sector que no son muchas. Respecto de estas últimas no se explayaron en la descripción del

tipo de vínculo, pero lo relevante parece estar en que la comunidad no permanece indiferente al liceo. Cada vez más se hace hincapié que la escuela debe estar relacionada con su entorno inmediato, de manera de retroalimentar su quehacer, así como abrir oportunidades para sus estudiantes.

De acuerdo con el desafío de vinculación del establecimiento con la comunidad, se estima importante que la comunidad sienta a la escuela, también, como un referente para progresar y, bajo ese espíritu, hay escuelas que trabajan cada vez más de manera más estrecha. De hecho, una apuesta importante en este sentido es la que hace la Red Computacional ENLACES, en los establecimientos, así también lo señalan en este grupo:

*“hay una red de computación que se está haciendo a través de los padres, enlace-comunidad, y ellos vienen a ocupar la biblioteca cuando necesitan algo, en computación también, etc. Siempre se ha tenido buena relación con la comunidad” (G4, Voz 3: 527-529).*

Finalmente, la relación con los agentes externos que declara este grupo de discusión, se podría clasificar en dos tipos; una, que tiene relación con las instituciones vinculadas directamente con el ámbito educativo y las de carácter más bien comunitario. Las primeras, representadas en el Ministerio de Educación, la Dirección Provincial y la Municipalidad, que son significadas, fundamentalmente, por el directivo como las generadoras de tensión entre las disposiciones que dictan respecto de la educación para el liceo y las que el establecimiento internamente estima como válidas. En tanto, las segundas son representadas como colaboradoras del quehacer liceo y que, en consecuencia, no son vistas como amenaza a la posible autonomía, pues se mueven en las fronteras de su quehacer.

## **5. La Práctica Curricular**

### **5.1 Gestión Pedagógica**

En este grupo de discusión no se advierten intervenciones de los participantes que expresen acciones ni actitudes específicas referidas a la gestión pedagógica, esto probablemente como una consecuencia de la predominancia del discurso de la gestión directiva, de manera que no se realiza análisis en este sentido.

## 5.2 Tensiones de la práctica curricular

En el desarrollo de la conversación de este grupo, se distinguen las siguientes ideas principales y secundarias, así como también, ideas excesivamente reiteradas que marcaron un importante hito en la saturación de la información.

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Agentes de enunciación	Ideas repetidas
1. Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiestan agresividad</li> <li>- Muestran poco compromiso con sus estudios</li> <li>- Poseen bajo rendimiento escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No cumplen con las tareas</li> </ul>
2. Padres y apoderados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestan poco o nada de apoyo a los estudios de los hijos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	
3. Profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmotivados por los bajos resultados</li> <li>- Afectados en su salud</li> <li>- Número de alumnos afecta la práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abnegados</li> <li>- Comprometidos</li> </ul>
4. Integración escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afecta negativamente los resultados en el SIMCE</li> <li>- Se cuestiona su efectividad</li> <li>- Se requiere capacitación a los profesores</li> <li>- Reemplazarla por las escuelas diferenciales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afecta el mejoramiento de los aprendizajes de los demás alumnos</li> </ul>

Una de las tensiones de la práctica curricular, que identifican los directivos y docentes, está relacionada con el tipo de estudiante que atienden; los que son caracterizados negativamente, dado que manifiestan actitudes agresivas, muestran poco compromiso con sus estudios y, en consecuencia, poseen bajo rendimiento. Esta descripción es coincidente con la percepción que se posee respecto de los padres de estos alumnos, pues se estima que prestan poco o nada de apoyo a sus hijos en el cumplimiento de sus tareas escolares. En este contexto los profesores son referidos como los agentes que sufren la desmotivación, problemas de salud y las condiciones de trabajo en el aula. Finalmente, la integración escolar y la atención a la diversidad son percibidos como dispositivos de conflicto, puesto que estiman que ello ha afectado categóricamente los resultados del SIMCE, se cuestiona su efectividad, se reclama por la falta de capacitación de los profesores para

atender estas problemáticas y, en consecuencia, se propugna la necesidad de que los niños NEE, vuelvan a ser atendidos en las escuelas especiales. Si bien, estos temas ya han sido analizados en las otras subcategorías, ahora, serán resituados en el marco de la práctica en el aula.

En relación con la descripción que caracteriza a los alumnos de este liceo como estudiantes más bien complejos, se hacen afirmaciones en tal sentido que ilustran la negatividad de sus acciones y actitudes:

*“los niños están agresivos , por lo tanto, hay que andar encima de ellos, están los profesores de turno, que eso ya no debería existir según la política, pero desgraciadamente tenemos que seguir con esto , entonces incide , el niño de por sí está agresivo”.( G4, Voz 3: 129-132).*

La agresividad de los niños, según la docente, hace que se tenga que doblar la vigilancia sobre ellos y, en consecuencia, los docentes se transforman en guardias, que deben controlar la disciplina más allá del aula.

Los estudiantes muestran poco compromiso con sus estudios, es otro de los rasgos negativos que destacan los docentes acerca de ellos. Así, lo expresa la siguiente afirmación:

*“si se les da un trabajo y para ellos les da lo mismos llegar con él o no, es que tiene problemas en la casa, uno y otro problema, siempre hay una excusa, si uno entrega el ciento uno recibe el veinte por ciento, porque hay poca participación por parte de los alumnos”.(G4, Voz5: 164-167).*

La falta de recepción de los estudiantes frente a lo que los docentes quieren lograr es una idea que se puede comprender en esta descripción, así como la posible falta de conciencia que tengan algunos para desarrollar el trabajo escolar.

Los padres y apoderados figuran como el otro componente que no se compromete en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estos docentes sienten que no apoyan, ni orientan a sus hijos en el cumplimiento de las tareas. En la mayoría de las intervenciones de este grupo ha quedado de manifiesto la protesta de los docentes y directivos por el poco apoyo que reciben de los padres en la educación de sus hijos. Así, en parte lo expresa una docente, cuando dice:

*“Este año recibí un curso, como decía el jefe, con 41 alumnos y estoy recién conociéndolos, (muchos apoderados), el otro día cité a reunión y de los 41 vinieron 25, hay apoderados que todavía no los conozco. Tengo varios alumnos que no saben leer ni escribir en quinto básico, entonces estoy preocupada, estoy recién conociéndolos y sé que*



*tengo una tarea grande y estoy recién en pañales". (G4, Voz 6: 350-354).*

Las aparentes inseguridades que se producen en una docente que se hace cargo de un curso recientemente, ponen en tensión el cumplimiento de las metas con las que debieran estar cumpliendo, sumado a ello, la falta de participación de todos los apoderados en la reunión.

Se ha declarado como tensiones importantes en la gestión pedagógica, los comportamientos de los alumnos y la falta de compromiso de los apoderados, entre otros y en ese cuadro de actitudes y acciones poco beneficiosas al proceso de enseñanza y aprendizaje, es evidenciada la situación inconfortable en que se desempeña el docente. Así, lo manifiesta el docente-directivo cuando hace la siguiente afirmación:

*"estamos preparando un sector para que la prueba SIMCE, suponiendo se les hacen todas las pruebas habidas y por haber, cuantas cosas se les pasa, materia más o menos acorde a su nivel, pruebas de ensayo, una y otra, pero qué pasa, ahí es donde viene el desmoranamiento de los profesores y de nosotros porque también pertenecemos al colegio y amamos donde estamos trabajando. Entonces, qué pasa, dentro del grupo SIMCE, realmente hay niños que sus padres tienen una situación familiar bien constituida y se van a preocupar de sus niños, pero aquí la gran mayoría no es así, no se preocupan, o niños que tienen problemas de trastorno diferencial"* (G4, Voz 3: 172-278).

Una vez más, se evidencia la tensión que ocasiona la exigencia de atender a la diversidad y, al mismo tiempo, la necesidad de mejorar los resultados; esto último, los índices son preocupantes y la idea de hacer aparecer a los docentes como víctimas, pone de manifiesto la intención de liberarlos de cualquier responsabilidad trasladándola rápidamente a las familias. En este circuito de argumentaciones, se corrobora lo que se ha venido latamente manifestando, que es la resistencia a incluir a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) en el liceo. En efecto, el directivo, que declara o "denuncia" esta posible desmotivación que genera en los profesores los bajos resultados y los efectos negativos en sus estados de ánimo, lo hace asumiendo el discurso y la vocería de los docentes supuestamente afectados, situando el problema en el aula, escenario en el que le permite hacer más visible dicha incomodidad.

La resistencia a la integración de los alumnos NEE no cesa, más bien se abunda en distintas declaraciones, como la siguiente:

*"El profesor jefe de cuarto que ya se ha sacado la mugrienta elaborando pruebas con los jefes técnicos, con la dirección, con todos los que participan en hacer este tipo de cosa, y resulta que después el*

*SIMCE se viene abajo, porque la realidad está así, no se preocupan, hay chicos que son limitados comprobados” (G4, Voz 3: 172-178).*

La abnegación y compromisos de los docentes ha sido un tema que se ha relevado constantemente, al parecer, buscando instalar esa idea en forma definitiva en el inconsciente colectivo. En consecuencia, lo que se diga en adelante ya está asumido como un tema que libera de responsabilidad a los profesores y de paso al liceo. Lo más notable de este último relato es, quizás, evidenciar la tendencia a “etiquetar” a los niños como “*limitados comprobados*”.

Aún, cuando se extraña una construcción más participativa de parte de los docentes en estas políticas, lo que llama más la atención es cuando los docentes declaran no estar capacitados para atender las NEE. Así lo sentencia, por ejemplo, la siguiente afirmación:

*“la chica que trabajo con ella no tengo idea como hacerlo, entonces, esa niña va a estar toda la vida sentada, es una niña muy tranquila, que se integra con el grupo, pero fuera de eso no va a aprender nada, porque en mi caso no sé tratarla” (G4, voz 2: 286-288).*

Este reconocimiento de la docente, corresponde al que han señalado muchos docentes, es decir, no se sienten preparados para atender a alumnos/as con necesidades educativas especiales y no fueron formados con esas competencias.

Cabe señalar que las tensiones de la práctica por este grupo son percibidas, fundamentalmente, por las características de los estudiantes y las familias que atienden en el liceo, que no se corresponden con lo que ellos aspiraban en su vida profesional. Asimismo, la integración constituye un agente de mayor conflicto para los directivos y docentes, porque ellos le atribuyen, por ejemplo, que la presencia de estos alumnos afectaría negativamente los aprendizajes de los demás alumnos; pues, estiman que por atender a estos se desatienden a los demás. Del mismo, modo estiman que han hecho grandes esfuerzos por superarse en los distintos eventos evaluativos, principalmente en el SIMCE, y ello no se refleja en los resultados finales. Y como corolario de todo esto, establecen un puente entre estas decepciones con sus estados anímicos y de salud, en general. Es decir, representan en su imaginario colectivo un ambiente que les afecta y les enferma.

## 6. Recursos y Medios

### 6.1. Recursos internos

En el grupo de discusión número cuatro centra su discusión, en el tema de los medios y recursos, más bien en dos ideas centrales, que se exponen a continuación.

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas Secundarias</b>	<b>Agentes de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Recursos humanos en el liceo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Más requerimientos por la implementación de la JEC.</li><li>- Escaso personal para el control y disciplinamiento</li><li>- Aprovechamiento del R. H. existente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Directivos</li><li>- Docentes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Escasez</li><li>-Variadas necesidades que cubrir</li></ul>
2. Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"><li>- En proceso de construcción</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Reiteradas incomodidades</li></ul>

Los recursos humanos, como los designan en esta conversación, son percibidos como recursos internos y escasos, especialmente, en el proceso de construcción de las nuevas dependencias de este liceo, a raíz de la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC). Ello revela, que sientan preocupación porque más adelante, con el funcionamiento cabal de la JEC, será aún mayor el requerimiento. Sin embargo, la escasez de personal, la vinculan con la necesidad de reforzar en el control y disciplina de los y las estudiantes, asimismo, dan cuenta del aprovechamiento del recurso humano disponible, que se ve forzado ha colaborar con estas áreas. Igualmente, la infraestructura es un recurso interno, que está en adecuación a las nuevas necesidades y por lo mismo ha generado varias incomodidades tanto para los directivos como para los docentes, quienes han tenido que adaptarse a ellas, momentáneamente.

Uno de los directivos hace ver el problema, que implica el escaso recurso humano del liceo proyectándolo, en el tiempo y vinculándolo con la nueva realidad que se generará con la instalación de la JEC. Al respecto, señala:

*“Nosotros tenemos, por ejemplo, dos auxiliares que funcionaban en un inmueble que era mucho más reducido que lo que tenemos ahora, se supone que el liceo ha crecido enormemente, tres veces por lo menos y, por lo tanto, va a requerir una mayor cantidad de trabajo de los auxiliares, inspección, secretaría, todo en general” (G4, voz 1: 61-66).*

El directivo ve dificultades en la falta de proporcionalidad del personal auxiliar, fundamentalmente, con la nueva superficie construida. Su preocupación quiere expresar el sentimiento, quizás, de impotencia ante las casi nulas gestiones que él puede hacer para solucionar la problemática, puesto que son en otras instancias externas al liceo las que deciden.

En este mismo planteamiento, cuando señala:

*“Para nosotros se nos dificulta la falta de apoyo del recurso humano, entonces, sino podemos solucionar las falencias del recurso humano y poder manejar esta masa doble que se traduce al cuadruple por la cantidad de problemas que señalé, si no podemos solucionar el problema de recurso humano para atender a esta gente vamos a tener un deterioro en el aspecto de disciplina, control de los deterioros que se van a producir en el local, etc.” (G4, Voz 1: 378-382).*

Estas y otras aprehensiones, son manifestadas latamente por el directivo y, al parecer, tienen relación con la escasa injerencia que tienen los directivos de los establecimientos en temas de gestión, como ya se ha dicho.

Una nueva preocupación, con respecto al escaso recurso humano, lo constituye la falta de personal para mantener el control y la disciplina de los alumnos y alumnas, así lo expresa el directivo en la siguiente afirmación:

*“de repente tenemos que funcionar en forma bastante improvisada, dado que no se entrega todo lo que se debería entregar, ahí está la inspección general, por lo general un liceo debería tener dos o tres inspectores y hay uno aquí, hay una problemática que hay que corregir y controlar y sin embargo hay una sola persona (G4, voz 1: 122-126).*

La escasa vigilancia es una inquietud, a juicio de este director, pues parece que él entiende que esta es una tarea vital cuando se trabaja con poblaciones estudiantiles de proveniencia social pobre, con conflictos de distinta índole. Se podría decir a la luz de sus afirmaciones, que su énfasis está en acciones de control y vigilancia más que de educación y formación y, bajo esa lógica, se entiende la continua demanda por más personal.

En relación con lo anterior, una persona ahonda en la problemática señalando que:

*“si hubiera un inspector, al menos, uno llama a este para que lleve al otro niño a Inspectoría General o si tienen que salir todos los niños, eso significa que el curso quede solo, lo lleva uno afuera pero quedan treinta adentro peleando, entonces incide en el funcionamiento también” (G4, voz 4: 137-140).*

Parece, que tanto los docentes como los directivos se sienten sobrepasados por las circunstancias del aula y del liceo, especialmente, cuando se ven enfrentados a resolver situaciones conflictivas. El sentimiento de que las responsabilidades son muchas, genera desasosiego y desánimo, más aún si se profundiza en las representaciones sociales que construyen los docentes y directivos respecto de sus alumnos y alumnas. Generalmente, y como se ha mostrado especialmente en este grupo de discusión, la percepción acerca de los estudiantes y su familias son en términos de los déficit que les atribuyen a éstos. Bajo esas circunstancias, la actitud que desarrollan tanto directivos como docentes es de sentirse un tanto desamparados y por tanto necesitan más protección, más personal que les colabore en la contención de los estudiantes.

De acuerdo con la sobre exigencia que vive el personal que trabajan en el liceo, se percibe un sentimiento de que existe un cierto aprovechamiento o explotación de ellos, generado ello por las condiciones limitadas con que funcionan estos establecimientos. Particularmente, decidora al respecto es la siguiente afirmación:

*“nosotros como estamos llevando a estos niños afuera, a la alimentación, somos profesores de turno más la inspectora de patio y más la bibliotecaria que nos va a ayudar, hay que cuidar el comportamiento en las filas, entonces si tuviera más personal creo que sería más ordenada la entrega de las reparticiones y eso va incidiendo” (G4, Voz 4: 141-140).*

Generalmente, en las escuelas y liceos más modesto se apela más a la buena disposición entrega que poseen los docentes y demás personal, esta actitud constituye un bien del cual muchas veces se abusa, pues lo que resulta ser una situación excepcional se establece luego como la norma e incluso se exige bajo esta última premisa.

En el contexto de construcción y mejoramiento de la infraestructura del liceo, se encontraban, cuando se realizó esta investigación, donde se apreció un gran esfuerzo de adaptabilidad de todo el personal, especialmente, los docentes para soportar las incomodidades y lo inconfortable de los espacios<sup>44</sup>. Así lo sienten, cuando señalan:

---

<sup>44</sup> En los protocolos de observación de este estudio se describen detalladamente

*“Para ejercer una buena función educativa como liceo deberíamos contar con una serie de situaciones que no las tenemos, vamos a tener, a partir de un tiempo más adelante, un excelente local que permitirá tener todas las instalaciones como para poder realizar el trabajo” (G4, Voz 1: 57-60).*

Al parecer, se proyectan en virtud de lo que será actuar en un establecimiento en condiciones normales y en mejores condiciones. No obstante, los docentes y directivos hacen críticas negativas con relación a la calidad de la construcción, por la falta de prolijidad observada en las terminaciones de éstas, lo que consta, también, en ejemplo en los protocolos de investigación (29/10/2002).

Finalmente, en relación con los recursos internos del liceo, este grupo establece que la escasez de los recursos humanos limitan los niveles de actuación en una población escolar que presenta problemas. Pues, como se ha venido caracterizando se estima, por parte de estos directivos y docentes, se trabaja con niños y niñas que provienen de hogares con muchos déficit de toda índole y, en consecuencia, ven en la disciplina y control su principal tarea; paradójicamente, es allí donde encuentran que tienen como liceo las principales falencias. En tanto, con relación a la infraestructura se aprecia una actitud más tolerante, pues están viendo concretamente la nueva construcción y sólo les queda desear que concluya pronto, dado que han tenido que tolerar muchos imponderables para desarrollar su quehacer.

## **6.2. Recursos externos**

Sobre esta categoría, este grupo vertió pocas opiniones:

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas Secundarias</b>	<b>Agentes de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Ley de subvenciones	- Limita la entrega de recursos	- Directivo	- Recurso humano

En esta categoría, se logró agrupar una sola afirmación que vinculara el tema de recursos un poco más con lo externo, aún cuando en la categoría de recursos internos se asume la construcción del liceo, producto de la JEC, como un recurso propio, a pesar de que su financiamiento proviene del nivel central del estado. Probablemente, ello se exprese en parte porque las licitaciones para la construcción se hacen a nivel de Municipalidad, pero que en definitiva tampoco involucra la gestión del liceo.

---

las condiciones en que desarrolla su quehacer este establecimiento.

La Ley de Subvenciones es considerada, por un integrante de este grupo, como un recurso externo que condiciona las posibilidades de contar con más recursos humanos para el liceo que, al parecer, es el tema que más atención acapara en el pensamiento de los directivos y docentes. A este respecto, el directivo afirma:

*“La Ley de Subvenciones no permite que aporten todos los recursos que se necesitan para el manejo de un establecimiento educacional, porque si bien el Ministerio ha aportado cualquier cantidad de recursos materiales, especies, no lo es todo, para mi gusto, el proceso educativo sigue siendo un proceso humano en donde la principal participación está en el recurso humano, la persona del profesor” (G4, Voz 1: 77-81).*

Se ha hecho indiscutible, aún para el más crítico opositor cuestionar la falta de recursos materiales, como lo dice esta persona, sin embargo ello no basta, pues se estima que se debe fortalecer los equipos humanos al interior del liceo, con más profesionales, técnicos y auxiliares. Parece, que no es posible responder a las diversas demandas que surgen en este nuevo contexto educativo con la misma cantidad de recursos humanos y con las mismas características profesionales, pues se ha insistido sobre la necesidad de contar con psicólogos y educadores diferenciales.

## GRUPO DE DISCUSIÓN N ° 5

### 1. Concepto de Gestión Escolar

#### 1.1. La percepción de la gestión

Dada la timidez inicial con que este grupo asumió la conversación, no fue posible identificar mayor cantidad de declaraciones en torno al concepto gestión, ni tampoco se atrevieron a formular sus propias definiciones. En consecuencia, la idea que prevaleció fue la de participación:

<b>Ideas Principales</b>	<b>Ideas Secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Es participación	- Son consultados en la toma de decisiones	- Docentes - Directivos	- Valorados

Prefirieron evaluar la gestión del establecimiento desde el punto de vista de cómo se sentían y, en ese sentido, formularon expresiones en que manifestaron su juicio respecto a la importancia que tiene para ellos el ser

consultados, especialmente, en lo que dice relación con la toma de decisiones a nivel de funcionamiento del liceo.

Se valora y agradece, a la vez, la posibilidad que tienen los docentes de aportar a la gestión interna del establecimiento, así lo manifiesta la siguiente expresión:

*“Aquí se da un ambiente cordial en todo aspecto, de verdad, uno participa, opina y es escuchada. En realidad, nunca nos metíamos en tomar decisiones y ahora sí, nunca se hacen cosas en forma autoritaria, siempre hay opiniones” (G5, Voz 2: 11-13).*

Se percibe que docentes y directivos vivencian la gestión a través de la toma de decisiones, al parecer, ello contribuye a un mejor ambiente de trabajo. Ese “*nunca nos metíamos*”, da cuenta de un pasado en que la gestión fue más autocrática. Esta nueva realidad es muy bien valorada por esta docente y, es más, abundan en elogios, proveyendo de más antecedentes, cuando señalan:

*“hasta en el funcionamiento de los recreos, almuerzos y uso de biblioteca, talleres que puedan darse, en este sentido nos toman bien en cuenta” (G5, Voz 2: 16-17).*

## **1.2. La evaluación de la gestión**

En este sentido los sujetos del grupo N° 5, expresan las siguientes ideas o creencias construidas en el diálogo grupal (cuadro siguiente):

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Relación con los apoderados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es deficiente en lo pedagógico y administrativo</li> <li>- No comprenden el sistema de becas del Programa LPT.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	Se premia a los que hacen menos esfuerzos
2. Participación del profesorado en el Liceo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El GPT es una instancia favorecedora</li> <li>- Las características del establecimiento la permiten</li> <li>- Responsabilidad y compromiso en las decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	

.../...



3. La Reforma un factor de controversia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No observan beneficios</li> <li>- No consideró la participación de los docentes</li> <li>- Presenta fallas en lo curricular</li> <li>- Contradicción respecto de la autonomía curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	Poco asertiva No coincide con la realidad
4. La construcción del nuevo Liceo (JEC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltó participación de los profesores</li> <li>- Se critica el tamaño de las salas de clase</li> <li>- Falta de proyección en la construcción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes</li> </ul>	Valoración, pero igual se critica.
5. La promoción de los alumnos y alumnas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionamiento a la flexibilidad</li> <li>- Afecta la calidad de la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directivos</li> <li>- Docentes</li> </ul>	No cuenta la opinión del docente.

La evaluación de la gestión en este grupo, se escapa de los espacios intra-institucionales, puesto que parece que cuando se miran internamente resulta muy difícil determinar qué es lo propiamente una acción de la institución y qué acciones son externas. La realidad administrativa y política con que operan los establecimientos educacionales hace compleja su comprensión, incluso hasta para sus propios actores. Es por esto, que en las ideas expresadas se encontrarán elementos que dicen relación con situaciones que provienen de políticas definidas a nivel global y, en consecuencia, el foco perceptivo está más bien dirigido hacia el exterior y su implicancia en el quehacer escolar diario.

Entre las situaciones que les permiten evaluar gestión, están la relación con los padres y apoderados, la que es representada como deficiente en los aspectos pedagógico y administrativo, al mismo tiempo advierten las resistencias que han generado en éstos la entrega de becas a alumnos con menores rendimientos y con comportamientos no siempre adecuados, esto último en el marco del Programa Liceo Para Todos. El único factor evaluado como positivo, es la participación del profesorado en el liceo, como ya se había mencionado en la subcategoría anterior. En tanto, la Reforma Educacional es percibida como un hecho más bien negativo, desde su génesis puesto que se estima ha prescindido de la participación de los docentes. En el mismo sentido, la falta de participación de los docentes se ve reflejada en la construcción del nuevo edificio para el liceo, donde señalan que no se les consultó acerca de aspectos técnicos relativo al funcionamiento escolar. Por último, el sistema de promoción de los estudiantes es un aspecto ampliamente criticado, especialmente, por los docentes.

Cuando se miran en su contexto escolar, estos docentes y directivos establecen como el mayor déficit la relación son los padres y apoderados, expresándolo de la siguiente manera:

*“las cosas en que estamos deficitarios y cómo mejorarlas en lo pedagógico, administrativo es la relación con los apoderados...” (G5, Voz1: 50-52).*

El punto de tensión lo sitúan en la relación con los padres, dejando en una primera impresión que éste fuera el único problema que enfrentan. Perciben a los padres con poco interés por participar más activamente en el liceo, como los principales críticos al modelo de beca que propicia el Programa Liceo Para Todos, lo que no queda claro si los docentes comparten o no esa visión. La connotación que le dan, al parecer expresa las dificultades que han tenido para que se entienda el sentido que tiene, así lo expresa un docente:

*“Creo que un problema grave con los apoderados, en el sentido es cuando se da la beca, se da a los niños que están faltando más, que tienen más bajas notas, más diferencias de edad con los compañeros, entonces los otros apoderados dicen que están premiando a los malos alumnos” (G5, Voz 5: 102-105).*

Al igual que el grupo de discusión N° 4 de este mismo liceo, estos docentes y directivos dicen expresar el sentir de los apoderados que no comprenden esta política de discriminación positiva. Sólo, que a diferencia del grupo anterior en éste no se alinean, aparentemente, con la crítica que hacen los apoderados.

Existen becas para los alumnos esforzados (Beca Presidente de la República) y becas para los alumnos con más dificultades para sortear los desafíos escolares, especialmente, desde el punto de vista de la subsistencia (Liceo Para Todos, Pro retención). La coexistencia de estas dos modalidades, probablemente, es donde radica el descontento. A este respecto, un docente refuerza lo señalado anteriormente por otro colega<sup>45</sup>:

*“Todavía no aceptan que las becas son para esos alumnos y no para el esforzado, para el que también tiene mala situación económica, porque se esfuerza y de alguna manera llega al colegio y que está al borde de una Beca Presidente de la República, pero que le falta, pero igual se esfuerza, esos alumnos y apoderados miran muy mala estas becas y, que se les entrega a estos otros alumnos” (G5, Voz 2: 110-114).*

---

<sup>45</sup> “Un problema grave con los apoderados, en el sentido es cuando se da la beca, se da a los niños que están faltando más”.

“Se premia a los que hacen menos esfuerzos”, es la idea que ronda en los padres y, probablemente, en los docentes y directivos, que hacen aparecer esta iniciativa como si fuera errática.

En la evaluación de la gestión, este grupo destaca, también, aspectos positivos como lo es la participación del profesorado en el Liceo, pues consideran que este es un aspecto que incluso caracteriza el clima de este establecimiento. Así lo describe una persona:

*“aquí hay una cosa bastante buena, que se da aquí y en los establecimientos chicos, en el sentido que todo lo conversamos, no somos muchos colegas, entonces a cada rato se puede conversar, no es como en establecimientos grandes, aquí si hay problemas con el niño se conversa al tiro” (G5, Voz 3: 125-128).*

Parece, como se desprende de esta afirmación, que se le da una valoración importante por parte de los sujetos respecto del hecho de poder conversar, de interrelacionarse, de vincularse en forma regular, sin los artificios que pone la burocracia.

En este contexto, en que se valora la interacción entre los pares, aparece una nueva experiencia que viene a reforzar la convicción de que existe una buena comunicación en el liceo, que es el establecimiento de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), creados en el marco del MECE-MEDIA. Así lo señala la siguiente afirmación:

*“Pienso que ha sido muy enriquecedora la instancia para la participación de los profesores, porque cada uno aporta su visión que tenga y se va unificando un criterio, de tal manera que vaya eligiendo y decidiendo mejor, y uno la va viendo en la medida en que va avanzando el proyecto que se ha hecho en el transcurso del tiempo, lo va anotando” (G5, Voz 4: 57-60).*

En esta instancia, que según consta en los registros previos a la investigación nunca fue posible visitarla específicamente, porque de acuerdo a la afirmación dada por un directivo señaló que la práctica era juntar temas y abordarlos en una sola reunión y dicha reunión la denominaban de acuerdo a la temática que se iba a tratar, principalmente, así consta en el protocolo de la entrevista telefónica (21/09/2002). Nos obstante, las menos o más experiencias en el uso de esta instancia es relativa a la hora de evaluar, porque, al parecer, dejaron una buena impresión en los docentes de este grupo.

La validez de los GPT pasa por la valoración de los propios docentes, pues son éstos los que reconocen como méritos que se logre la participación, en un marco en que predomina, al parecer, una relación

horizontal, que les ha permitido trabajar en colaboración y ha favorecido hacer el monitoreo y seguimiento del proyecto Liceo Para Todos (LPT).

Asimismo, la participación en la toma de decisiones ha sido un mecanismo importante que le ha dado relevancia a la presencia de los docentes en acciones vinculadas con el funcionamiento. Una expresión de ello es la siguiente afirmación:

*“Pienso que es positivo, y aparte de ser positivo también es un desafío para nosotros, porque las decisiones que tomemos vamos a ser todos responsables, si en algún momento dado tomamos una decisión que no da buenos resultados, la culpa no es del director solamente, nos equivocamos todos, somos todos los que tenemos incidencia en el resultado, y eso es un buen resultado, y eso es un buen desafío, porque tenemos que hacernos cargo de los resultados” (G5, Voz 5: 156-160).*

La idea que ronda en los discursos de los docentes es acerca de la necesidad de hacerse cargo de los resultados como consecuencia de la participación, lo que los ha llevado, al parecer, a que sientan que efectivamente tienen que asumir los costos de las decisiones que toman. El sentido de colaboración es bastante visible en este grupo, dado que se asume una completa disposición de parte de los docentes para asumir los resultados sean cuales sean, porque ello se sustenta en que la decisión fue compartida.

En relación con la evaluación de la gestión, en este grupo se hace mención a la Reforma Educacional, la cual es percibida desde el seno interno del quehacer del liceo como una intervención negativa, fundamentalmente. Así lo afirma el siguiente docente:

*“La Reforma ha dado mucho tumbo, porque al principio cuando se instaló, venía con más libertad, cada colegio veía que cada profesor decida, pero ahora estamos viendo , que estamos tratando a los alumnos a la prueba nueva, que esa libertad que se propagó a los cuatro vientos, que cada profesor haga lo que estime conveniente, en realidad que los alumnos avancen de acuerdo a sus potencialidades, sus capacidades y llega la hora de medir y resulta que todos se miden iguales y resulta que hay una incongruencia muy grande” (G5, Voz 4: 266-272).*

La alusión primera esta vinculada con la denominada “*autonomía curricular*”, que consideraba que los establecimientos educacionales podían elaborar sus propios planes y programas en virtud del Marco Curricular Base, de manera que cada unidad educativa estableciera las especificidades curriculares de acuerdo con la pertinencia cultural.

En este sentido, los docentes sienten que la Reforma Educacional ha “*dado tumbos*”, dado que se ha avanzada muy poco en la autonomía, más bien se ha ido en retroceso. En este grupo, se abundó en la crítica,

considerando temáticas y acciones que dan cuenta del descontento; cabe señalar, que de los cinco grupos, éste es el que más directamente asume la crítica a la reforma, ya que en la mayoría de los casos fue expresada en forma indirecta.

De este modo argumentan su disidencia:

*“Yo siempre pienso de la reforma, de una reforma hecha a la chilena a ñeque, así, hagamos esto, hagamos esto otro, y los resultados están diciendo que los profesores hemos tenido razón, de la base que no se nos preguntó realmente, qué queremos, cómo queremos hacerlo, los resultados están dando la razón” (G5, Voz 4: 272-275).*

En primer lugar, se alude a una cierta improvisación que él percibe en la elaboración de la reforma y ello se podría explicar en que ésta no se declaró inmediatamente, sino que se partió con los programas de mejoramiento, los P900, entre otros, lo que permitió recién declararla oficialmente en 1996 y por ello se le denominó “Reforma en marcha”.

Principalmente, las críticas a la Reforma en este grupo se centran en lo curricular, pues estiman que se cometieron graves errores en lo que se refiere a la supresión de algunas asignaturas. Así lo expresan:

*“Hoy en día los alumnos que tienen dieciocho años menos tiene ganas de inscribirse y participar con todo lo que tiene que ver con la parte cívica y no tenemos la asignatura que refuerce esa parte, yo no sé y soy un convencido que las personas que modificaron la reforma de historia, no eran profesores de historia, siempre he pensado eso. Se eliminaron dos asignaturas de educación cívica pasó a formar parte de primero medio, en una unidad que va cayendo a finales de año. Economía que era una asignatura muy importante desaparece” (G5, Voz 2: 246-253).*

Según el Ministerio, luego de la Consulta Nacional de 1997, se realizaron un conjunto de modificaciones y, particularmente, en lo que se refiere a las asignaturas señaladas:

*“En Historia y Ciencias Sociales, se profundizaron y mejoraron los contenidos referidos a temas de la Historia Universal y de América Latina; asimismo, se modificaron los contenidos de geografía y economía y se acentuaron los objetivos y contenidos referidos a educación cívica”, García-Huidobro (1999: 253)*

como pérdidas en la formación de los estudiantes. No obstante, en las intervenciones de los docentes de este grupo, cinco años después no se hace alusión a esas modificaciones más bien es percibida como uno de los grandes errores de la reforma. Es así como lo afirma otro docente:

*“Economía, que era una asignatura muy importante en Cuarto Medio, desaparece. En mi horario yo tengo varios reparos en ese aspecto. A nosotros la reforma en vez de ayudarnos no nos beneficia para nada, esa es mi visión personal” (G5, Voz 3: 252-254).*

Esta ha sido la constante en los docentes, de no recibir bien los cambios que propicia la reforma, sin embargo, el dilema está en ¿cómo interpretar el malestar docente? O si ¿es que efectivamente la reforma daña el currículum? o si ¿es sólo la reacción de un gremio que no está preparado para ningún tipo de cambio?

En la misma línea de denuncia de las negativas decisiones en torno al currículum aflora la siguiente afirmación:

*“En Educación Matemáticas aumentó la cantidad de horas y en las partes de diferenciado pusieron cosas que no veían, más llevado a nivel universitario, que para el sector.... Aquí son pocos los niños que dan la prueba y, son pocos también, contados con la mano, los que entran a la universidad y se mantienen, porque hay casos de niños que entran y después ya desertan por algún motivo económico, y la materia que se ve en diferenciado sería para esa minoría, no para a mayoría que después va a llegar de cuarto medio y se va a ir a la vida laboral o van a quedarse de dueñas de casa, esa parte yo la hallo que es muy elevada” (G5, Voz 4: 276-282)*

Se reiteran las críticas a las decisiones curriculares a nivel macro, es decir, la idea de que tomaron determinaciones que no fueron consultadas a la base, que es la que conoce la realidad. La discrepancia que manifiesta este docente, coincide con el anterior, pues estiman que se ha perjudicado más que ha ayudado con los cambios que propicia la reforma. También, se manifiestan la tensión que produce en el docente el denominado “*plan diferenciado*”, que según él está dirigido a una proporción menor de estudiantes, puesto que la gran mayoría no accede ni accederá a la universidad, por cuanto lo que se trata allí, según él es muy elevado para lo que verdaderamente van hacer, que es ir directamente al campo laboral o como señala textualmente “*quedarse de dueñas de casa*”. En consecuencia, predomina en el discurso de este último docente las bajas expectativas que tiene sobre sus estudiantes, es decir, no tiene sentido para él poner contenidos en matemáticas más complejos, porque lo que deben saber es lo mínimo, puesto que el futuro de estos jóvenes estudiantes está determinado desde ya por las condiciones socioeconómicas de donde provienen.

En la evaluación de la gestión, el factor que es aludido frecuentemente es la construcción del nuevo liceo para establecer la JEC. Dentro de las críticas, la que más se expresan, son: la falta de participación de los profesores, no se les consultó su opinión en ningún aspecto, asimismo se critica el tamaño de las salas y la falta de proyección en la construcción.

No obstante, que se valora el esfuerzo por construir un nuevo edificio para el liceo, prevalece en el ambiente la idea de la no participación, lo que se evidencia cuando dicen:

*“porque fíjese que nosotros somos los que vamos a trabajar aquí y no pudimos hacer ningún alcance respecto de nada, si nos hubieran preguntado habríamos hecho muchos alcances positivos”.*  
(G5, Voz 4: 391-392).

Esta percepción, parece revelar con más claridad que la tensión mayor que provoca la reforma, como cualquiera de sus programas, es la falta de participación, teniendo o no responsabilidad directa el Ministerio, igualmente se le atribuye la falta de reconocimiento de la voz de los docentes. La afirmación descrita muestra en su sentir la voz de los que van a habitar una casa y, los técnicos ni arquitectos les han preguntado acerca de las necesidades que debiera satisfacer, de sus opiniones acerca de cómo debiera ser la sala de clases ideal, en fin. Es evidente que los mecanismos de mercado con que se opera en las construcciones de los establecimientos educacionales, sólo se adscriben a las normas que tiene el Ministerio y a las infalibilidades de los arquitectos e ingenieros que forman parte de la empresa que obtuvo la “licitación”.

En el reclamo por la no participación, pareciera que los docentes se esmeran en buscar más detalles en la construcción del edificio que justifique la crítica. Así es como se suma la siguiente afirmación:

*“Pero hay un problema, por ejemplo, hay salas tipo como ésta que estamos aquí, de tamaño más bien reducido, la mayoría de las salas son de este tamaño y, hay cursos de treinta y cinco alumnos que trabajan en salas un poquito más grande que ésta”* (G5, Voz 4: 404-408).

A pesar, que el tamaño de las salas les pudiera inducir a que se proyecta un número menor de alumnos en cada una, lo ven desde su realidad actual que hay algunos cursos más numerosos (son los menos según lo señalado) que no van a caber. En este mismo sentido, se crítica la falta de proyección:

*“la proyección a futuro la vieron mal, porque nosotros estamos acostumbrados a que en primero medio y segundo medio son los cursos más grandes, pero después para arriba van disminuyendo, pero no vieron la proyección a futuro, porque con la infraestructura que se tiene, no se podría ganar alumnos, porque las salas las hicieron entre veinticinco y treinta alumnos lo máximo”* (G5, Voz 4: 404-408).

En efecto, se observan contradicciones que denotan una cierta confusión, como por ejemplo, una de las reivindicaciones más sentidas del profesorado es disminuir el número de alumnos por sala; sin embargo, aquí

el docente parece asumir el rol del director que busca favorecer la seguridad financiera por medio de contener un número de alumnos determinados. Probablemente, también, el docente busca expresar su crítica respecto de la poca diversidad en la construcción, pero en definitiva su mayor crítica está, como ya se ha señalado, en la negación de la participación de los docentes en materias que van más allá de la clase propiamente.

La promoción de los y las estudiantes, constituye otro tema que está en tela de juicio, especialmente aquello que dice relación con la flexibilidad expresada en la promoción automática, que la identifican como una de las principales causas de la baja en la calidad de la educación. Se suma a ello, el que consideren que al cuestionarse determinados resultados no se estaría respetando la opinión del docente o que se acepte, por parte del sistema, que alumnos suban de nivel cuando el profesor estima que no debe pasar. Es así como lo señala un docente:

*“Pero el problema es que yo también tengo que tener algún tipo de responsabilidad. Todo se nos ha juntado, ahora en tercero medio un alumno en castellano o matemáticas pueden pasar con una nota de un cinco de promedio” (G5, Voz 4: 438-440).*

Este tipo de normativas, al parecer, representan para esta persona la negación de la responsabilidad que a su juicio le cabía al docente de determinar qué alumnos subían de nivel o no. Esta facultad aparece vulnerada en la percepción de los docentes, quienes justifican por siempre que la forma de mejorar la calidad de la educación pasa por poner más exigencias a nivel de calificaciones a los alumnos.

El énfasis en la crítica a los sistemas de promoción radica fundamentalmente en la “permisividad” que ven ellos en términos de dejar avanzar en los niveles a alumnos que no tienen los aprendizajes básicos. Así lo expresa la siguiente afirmación:

*“llegan a cuarto medio y han tenido toda su vida más o menos de quinto año hacia arriba, la asignatura de castellano o matemáticas rojo –“no profesor si no sé nada si yo todos los años he tenido rojo, yo he pasado todos los años con rojo en matemáticas”- y, diciendo que para él es normal. O llega un niño en tercero o cuarto medio y usted le dice léame el siguiente párrafo y, queda la escoba. El niño en segundo básico debería saber leer ya , no fluidamente pero debería saber juntar letras y saber leer, entonces de ahí a tercero medio una lectura más o menos adecuada y no sucede eso” (G5, Voz 2: 461-467).*

En este relato se pone en evidencia temas vinculados con la baja calidad que ha experimentado la educación; sin embargo, revela la desvinculación de responsabilidad de los docentes respecto de los no aprendizajes de los estudiantes. Pues, sus argumentos giran en torno a



visualizar como principal responsable al sistema de promoción que permite que alumnos que no han aprobado determinadas asignaturas igualmente suban de nivel, es decir, parece que la imagen que construyen los docentes respecto de cómo mejorar la calidad de la educación estuviera solamente centrada en las exigencias vinculadas con las calificaciones mas no en los aprendizajes y la enseñanza.

En este marco de críticas al sistema de promoción, hay un icono que representa de manera más clara lo que han sido las normativas acerca de la promoción, que buscaron darle más flexibilidad al sistema de evaluación, partiendo por respetar los ritmos de los niños y niñas en su etapa de iniciación a la lectura y escritura. En este sentido, arremete nuevamente el docente que más ha manifestado resistencia a las disposiciones ministeriales en materia de promoción de los alumnos:

*“eso de promoción automática es un error. Y por fin eso ahora se está arreglando, pero después de dañar cuántos años a todo el sistema y, por qué se terminó crees tú, porque es un error, hay una incongruencia total ahí, no puede ser” (G5, Voz 4: 458-460).*

Efectivamente, se elimina la promoción automática, fundamentalmente, porque como señala este docente los aprendizajes fueron más lentos al disminuir las exigencias de que el niño o niña aprendiera a leer en primero básico, pues se flexibilizó al grado que se subía de nivel sin tener desarrolladas ni la habilidades ni destrezas básicas.

## 2. Espacios de la Gestión

### 2.1. Escenarios

En este grupo de discusión se congregaron las siguientes ideas:

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación	Ideas Repetidas
1. Equipo de Gestión	- Amplían la participación a otros actores - Escaso tiempo para reunirse	- Directivos - Docentes	- Consultar a más personas
2. Los Grupos Profesionales de Trabajo	- Una instancia para reflexionar	- Directivos - Docentes	
3. Reuniones de Apoderados	- Se caracterizan por la ausencia de los padres	- Directivos - Docentes	
4. Reuniones de docentes por asignaturas	- Comparten las insatisfacciones por los resultados.	- Directivos - Docentes	- Sentimientos de fracaso

Los escenarios de gestión parecen ser más fácilmente identificables, puesto que al ser nuevas formas de organización en el liceo se tiene más presente su propósito. Es así, que los docentes y directivos de este grupo de discusión, señalan como escenarios: al equipo de gestión (EG), los grupos profesionales de trabajo (GPT), las reuniones de apoderados y reuniones de docentes por asignaturas con otros establecimientos, donde predomina la idea de la participación en las decisiones.

Respecto del Equipo de Gestión, se elogia el que estén más estamentos representados que colaboren en la reflexión acerca de distintas decisiones. Así lo expresa una docente directiva, cuando dice:

*“están los equipos de gestión, que están mucho más formados, por ejemplo: director, inspector, orientador, jefe de UTP, padres, consejo de padres, representantes del centro de alumnos, en fin, son más personas las que analizan, los que deciden, es mucho más participativo, más personas participando, creo que eso es algo distinto, diferente” (G5, Voz 1: 6-10).*

Esta valoración que hace de la participación de otros actores a la hora de decidir, revela un cambio, porque se podría entender que en el

pasado no se consultaba a otros actores. Acá se valora, también, porque parece que efectivamente se cree aquello de que “*más personas piensan más que una*”, pues ello permitirá una decisión más asertiva.

Sin embargo, para esta nueva práctica, al parecer los escenarios en el liceo se hacen estrechos, en términos de tiempo, de agenda, dado que se señala:

*“como no se pueden todos reunir ahí se da cuenta en el momento de lo que hay que tomar decisiones..., como por ejemplo: ¿qué diario quieren comprar para los niños?, entonces, hay que elegir con las personas que están, lo que ellos piensan que es mejor. Son cosas que se puede decir que no van a cambiar mucho el tema educacional, pero son cosas pequeñas que cada vez van mermando” (G5, Vo3: 38-43).*

Es decir, no se puede contar siempre con todas las personas para consultarles diferentes situaciones, por lo que se decide, al parecer, operar de acuerdo a las condiciones que ofrece la institución, ya que se debe responder en virtud de la política ministerial que exige que se consulte a la comunidad sobre determinadas acciones. Si bien se cree en la oportunidad de la participación, también, se es claro para reconocer que no se toman grandes decisiones que afecten el proceso educativo, como para hacer cambios radicales.

Como otra instancia de participación valorada, es el GPT por la capacidad de generar reflexión entre los docentes. Así lo expresa una docente:

*“Los GPT son una buena instancia para reflexionar, pero como se ha dicho, es poco el tiempo a pesar de que tratamos de hacerlo cada quince días, a veces no resulta, pero nunca se cuenta con la participación de todos los colegas, porque no los tenemos acá” (G5: 53-56).*

Luego de lo expresado, se observa que estas positivas instancias, como el GPT, se frustran, porque cuando se formulan no se cuenta con los imponderables como la escasez de tiempo que ofrece la realidad en que se van a desarrollar.

Las reuniones de apoderados son reconocidas como escenario de gestión, pero que se han ido desgastando en el tiempo, siendo percibidas negativamente por los docentes y directivos. En consecuencia, es presentada como una instancia un tanto deslegitimada y estigmatizada por el carácter y la presencia femenina, casi exclusivamente. A este respecto, se señala:

*“no es una reunión de apoderados, es una reunión de mamás, abuelitas, tías, rara vez tenemos un papá o a un hombre en la reunión,*

*de ahí a que las mamás manejen un trato con los hijos en sus hogares en cero si se sienten que ya participaron con venir a la reunión de apoderados” (G5, Voz 5: 181-184).*

Al mismo tiempo, esta afirmación revela la diversidad de familias que existen hoy y el desconocimiento que hacen los docentes y directivos de ellas, pues al parecer se quedaron en la imagen de la familia nuclear (padre-madre), a pesar que cada vez es más frecuente la presencia de la madre como jefa de hogar o de niños que viven con abuelitas, porque sus padres se separaron.

Otro escenario que se distingue en los relatos de este grupo, dice relación con la Reuniones de los Docentes por Asignaturas, con otros establecimientos que, al parecer, constituyen verdaderos encuentros, en que se dan espacios de “*catarsis*”, esto último se desprende de la siguiente afirmación:

*“Uno se cuestiona y, yo me he cuestionado mucho, de repente cuando hay reuniones con colegas de la asignatura y empezamos a hablar: qué estás haciendo, cuántas son tus horas pedagógicas, tú tienes jornada escolar completa, no, estamos construyendo. Y después empezamos a conversar que, cada vez, aprenden menos (los alumnos)” (G5, Voz 4: 432-435).*

Se revela la valoración del intercambio de experiencias entre docentes de una misma área lo que, al parecer, les permite comprender mejor su realidad.

En otra intervención, se confirma lo indicado más arriba, cuando una docente dice:

*“los niños – cada año peor- menos saben, cada año están aprendiendo menos en octavo para que vayan a primero medio. Y cada día, es así, y ahí la responsabilidad es de todos no de uno, yo también tengo que poner un poco responsabilidad” (G5, Voz 4: 433-435).*

El diagnóstico que elaboran dice relación con la apreciación que construyen estos docentes en la conversación, dado que, al parecer, comparten el contexto de la educación municipalizada, donde se define, por cierto, su lugar de habla. Sin duda, que las condiciones socioeconómicas son un factor determinante en el logro de los aprendizajes de los alumnos y, al parecer ello condiciona bastante. No obstante, que en esta afirmación se habla de responsabilidades compartidas a la hora del análisis.

Los escenarios identificados por este grupo, constituyen a la vez oportunidades para poner en evidencia las tensiones, conflictos que genera la realidad, como son el escaso tiempo para reunirse, la ausencia de padres

hombres en las reuniones, la insatisfacción por los resultados y; en un nivel menor, se reconocen algunos aspectos positivos, como lo es: la participación en la gestión en que concurren más actores, en el valor que le dan a la existencia de los GPT como espacio para la reflexión pedagógica.

En efecto, predomina en los escenarios definidos, a la par, sentimientos de fracaso y de valoración por la participación alcanzada, lo que permite desvelar las contradicciones que se producen en el contexto escolar. No es menor lo expresado en cuanto al sentimiento de frustración que les provoca los bajos aprendizajes de los alumnos; sin embargo, se quedan en un análisis un tanto vago, más bien de reclamo, asumiendo una parte menor de la responsabilidad y, no se observa que ello pudiere constituir un desafío profesional, más bien está en la lógica de autocondenarse por la baja calidad de los alumnos que les toca atender.

## 2.2. Programas y proyectos

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación
1. Nuevos espacios	- Las decisiones se toman con más personas.	- Directivos - Docentes
2. Liceo Para Todos (LPT)	- Una apertura del estado a las necesidades - Una oportunidad para enseñar a los padres	- Directivos - Docentes
3. Jornada Escolar Completa(JEC)	- Reciben percepciones negativas	- Directivos - Docentes

Los diversos programas y proyectos, son percibidos como nuevos espacios para la participación de la gestión, particularmente, en lo que dice relación con que las decisiones, hoy, las toman más personas y no un grupo cerrado como era tradicional. Un proyecto que ha gravitado bastante, tanto por su connotación como por los apoyos que trae, es el Liceo Para Todos. Asimismo, ya se ha dicho que éste corresponde a los programas de focalización dentro del marco de las políticas educacionales que favorecen la discriminación positiva. Otro proyecto, es el de la Jornada Escolar Completa que es uno de los ejes principales de la Reforma Educativa, este ha implicado cambios estructurales en la institución escolar y es percibido en forma negativa.

En relación con los espacios que favorecen los nuevos proyectos o programas, los sujetos hacen afirmaciones tales como:

*“Con la nueva Reforma, hay tantas cosas que tienen que hacer en el Liceo, como por ejemplo: la parte económica, que llega una cierta cantidad de dinero para que la institución invierta en la*

*manutención, entonces tiene que ver que es lo más prioritario para gastar, ese poco dinero que llega en todo lo que se necesita, ahí entonces hay que reunirse para ir viendo que se puede hacer, y no salir después con que se gastó todo en esa cosa siendo que esta otra era más prioritaria, entonces hay que reunirse para que den ideas de que se puede hacer” (G5, Voz 3: 26-30).*

Esta preocupación por la toma de decisiones en conjunto es indicadora, al parecer, de una nueva práctica de gestión, puesto que los docentes son consultados y resuelven en conjunto, cuestión que además los hace comprometerse con la institución y con los resultados de dicha gestión. Tener que decidir por qué priorizar en medio de un contexto de distintas necesidades, es ya una tarea compleja de manera que las decisiones no pueden recaer sobre una sola persona, según lo declaran.

En este mismo sentido, lo que más les interesa es la posibilidad de reunirse:

*“hay que reunirse para que den ideas de qué se podría hacer, son cosas pequeñas pero importantes para reunirse, ahora en la biblioteca llega el diario y hay que suscribirse y ver qué es más conveniente para los niños, para adquirir con ese poco dinero que llega, hay algunos que faltan a la reunión y las hacemos con los que están no más” (G5, Voz 3:31-35).*

El relato pone de manifiesto los aspectos en que son consultados los docentes y la importancia que se le atribuye a que puedan aportar con ideas, esto gracias a los proyectos que se han ido adjudicando como establecimiento escolar.

El proyecto que más espacio les ha proporcionado para participar en la gestión, al parecer, es el Liceo Para Todos (LPT) y, que al mismo tiempo viene a paliar en parte la infinidad de problemas que tienen en establecimientos que atienden a la población más vulnerable, como es en este caso:

*“para mi el Liceo Para Todos es como una apertura de parte del Estado hacia la realidad de algunos establecimientos, como el nuestro que tiene tantos problemas, en todo sentido, a veces se llega a ver que algunas mamás ven las becas como único recurso para que continúen sus hijos, a través de éstas, esto implica de que realmente ha cumplido de hacer ver que es necesario de que se ayude a este tipo de estudiantes, y que es valorado el sistema de becas por los alumnos, esto es bueno” (G5, Voz 5: 83-88).*

De acuerdo con lo anterior, las becas que otorga este programa han sido a veces un factor de conflicto en los establecimientos, producto de la idea que se debe ayudar al alumno y alumna con más riesgos de fracasar. Así lo señala la siguiente afirmación:

*“(LPT) al principio, cuando empezamos a darles las becas nos costó mucho decirles a los apoderados que era para que ellos no desertaran del sistema educacional y para eso se les estaba ayudando, ellos sólo pensaban que el alumno era malo, desordenado, repitiente, y esto era mejor para que tomara la beca, y ahí costó enseñar a los apoderados, el porqué se estaba haciendo eso” (G5, Vo5: 105-109).*

Al igual que el grupo N° 4 en este grupo se hizo presente la discusión acerca de la necesidad de convencer a los apoderados respecto del sentido de la beca, sin embargo, en este grupo se percibe un poco más de claridad y convencimiento que en el anterior. Se observa, que una de las docentes directivas que participa de la conversación del grupo está más imbuida de la política ministerial y, en consecuencia, da la pauta respecto a la forma de asumir este programa.

Otro espacio que aún no está constituido, es visualizado como una instancia nueva, es la Jornada Escolar Completa, que a la fecha de la investigación no estaba implementada y sólo se había avanzado en la construcción del edificio, de manera que lo que han hecho los docentes y directivos es ir recogiendo opiniones de colegas de otros establecimientos que sí la están llevando a cabo. En esta afirmación se señala, por ejemplo:

*“Es que la experiencia de muchas personas que están, tanto trabajadores de la educación como de los estudiantes y sus padres que están en la JEC. Primero el día está todo el día en el colegio y llega cansado y lo único que quieren es dormir, no alcanzan a hacer tareas, llegan tarde, algunos viajan, etc.” (G5, Voz 3: 205-208).*

Expresan cierta disconformidad, porque al parecer, visualizan que se aumenta la carga de trabajo del estudiante. Por el tenor de la conversación, se percibe que aún no se ha discutido o por lo menos no se ha socializado el proyecto de la JEC, que cada establecimiento tiene que elaborar, previo a su ingreso.

En síntesis, se puede sostener que la dinámica del liceo ha cambiado desde la implementación de la Reforma, ya sea desde la aceptación o desde la crítica, pero se ha configurado en un territorio más heterogéneo, en que se van abriendo nuevos espacios de participación para los docentes, no así todavía para los apoderados, puesto que a estos últimos se le subestima en su capacidad para apoyar la formación de sus hijos, fundamentalmente por las características sociales y culturales, que presentan.

### 3. Tiempo de la Gestión

#### 3.1. Pasado y presente

El pasado y presente de la gestión es abordado en este grupo de discusión de acuerdo a las siguientes ideas que se desprenden de los discursos construidos al interior del mismo.

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación	Ideas Repetidas
1. Una nueva gestión	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ahora se tiene conciencia acerca de ella</li><li>- Es más amplia, en términos de más personas participando.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Directivos</li><li>- Docentes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participación</li><li>- Más personas</li></ul>
2. Siempre se hizo gestión	<ul style="list-style-type: none"><li>- Con instancias similares, sólo que con otros nombres</li><li>- -Ahora se tiene más apoyo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Directivos</li><li>- Docentes</li></ul>	

En este grupo se percibe una nueva gestión, a partir de la toma de conciencia que muchas de las cosas que realizaban estaban en el marco de la gestión y, que ellos no tenían conciencia de aquello. Respecto de la forma de realizar la gestión, ésta se puede caracterizar como más amplia y más participativa, del mismo modo se percibe como una gestión que procura más apoyo, sobretodo a nivel de Ministerio.

La nueva gestión es representada como el cambio de sentido de ésta, de manera que tiene la virtud de convocar a más personas. Es así como lo expresa la siguiente afirmación:

*“La gestión ha cambiado en el sentido, es nuevo, a lo mejor siempre lo hemos hecho, no nos hemos dado cuenta que eso era gestión antes, pero si creo que en estos momentos es más participativa; antes se veía como la gestión del director, en el establecimiento, él era el que tenía que hacer, decidir” (G5, Voz 1: 1-5).*

En este relato se muestra una forma de representar a la gestión, que emerge de la reflexión de una persona en este contexto de conversación, de manera que hace consciente un quehacer que probablemente siempre se ha realizado. Al mismo tiempo, aprovecha de caracterizarla como participativa, más colaborativa y, por supuesto, menos unipersonal.

La misma persona, agrega respecto de la gestión:



*“Ahora es más amplia, se ha formado el consejo de coordinación que ayuda a la gestión del director, están los equipos de gestión que están mucho más formados, por ejemplo: Director, Inspector, Orientador, Jefe de UTP, Padres, Consejo de Padres, Representantes del Centro de Alumnos, en fin, son más personas las que analizan, los que deciden, es mucho más participativo, más personas participando, creo que eso es algo distinto, diferente” (G5, Voz 1: 5-10).*

La diferencia la establece a través del hecho de haber ampliado el número de personas que participan en la gestión y, al mismo tiempo, declara que las posibilidades de hacer una instancia más representativa del quehacer del liceo, ha significado establecer una nueva gestión. La percepción de la gestión es, sin duda, positiva, a pesar de constatar que mucho de lo que se ubica en el marco de la gestión se venía haciendo desde siempre.

Los sujetos valoran la participación en el liceo, pero también en el contexto educacional inmediato, como lo es a nivel municipal en lo que dice relación con el DAEM (Departamento de Educación Municipal). Así lo expresa la siguiente afirmación:

*“Con respecto a antes, ahora es mucho participativo, nosotros aportamos al PADEM<sup>46</sup>, todas las escuelas presentan un plan de acción y todos estas se convierten en uno solo a nivel comunal” (G5, Voz1: 48-50).*

Tal cual como se declara, parece que en este grupo se ha ido experimentando la participación en la gestión como signo de este nuevo tiempo. De manera que la representación que van construyendo acerca de la gestión, la vinculan con esta nueva realidad y de los valores a los que le asignan mayor relevancia, son: la participación, el compromiso y la necesidad de un rol más activo. Esta percepción está siendo aceptada por los demás miembros del grupo, a medida que se da curso a la conversación, pues quien evidencia esta percepción es una docente-directiva del establecimiento que, quizás, al tener más dominio de las distintas acciones le hace más posible entregar su visión con más certeza que probablemente los docentes, que generalmente están más sumergidos en el aula.

---

<sup>46</sup> Plan Anual de Educación Municipal. Es una obligación legal de todos los municipios desde 1995. Elaborado anualmente, debe contener un diagnóstico de cada establecimiento municipal, un análisis de la situación de oferta-demanda de la matrícula, debe explicitar las metas municipales y de cada establecimiento en materias educativas, debe organizar los programas de acción para el año siguiente, debe estructurar los presupuestos de ingresos, gastos e inversión municipal en educación; y, finalmente, debe contener la dotación docente y no docente.

Otro componente que se ha instituido como nuevo (ya mencionado en otras categorías), en este tiempo de la gestión, es el GPT (Grupos Profesionales de Trabajo), sin embargo es reconocido como una instancia que siempre ha estado:

*“Creo que el GPT, siempre ha existido pero con otro nombre, yo creo que para nosotros no es muy nuevo, o no lo estamos haciendo como podría ser pero siempre lo hemos hecho, muy parecido, son momentos de reflexión que enriquecen de repente”. (G5, Voz 2: 63-66).*

Ahora la posibilidad de que siempre han realizado acciones similares a las que plantea del GPT, hace pensar que se podría estar haciendo desde hace tiempo o que probablemente no se está llevando a cabo los propósitos tal cual como éste los define; sin embargo, se está cierto que la reflexión se realiza y que ésta es necesaria.

La reflexión pedagógica como un elemento de perfeccionamiento y oportunidad de cambiar las prácticas docentes, son las acciones que privilegian los GPT, sobretodo a partir de la constatación que los *“cursos o talleres de perfeccionamiento”* habían demostrado ser inefectivo para llevar a cabo dicho cambio. Es así, que la valoración del GPT, por parte de una de las participantes, abunda en reconocimiento de aspectos positivos:

*“Ahora tenemos mucho más apoyo en las asignaturas, antes jamás, era una clase expositiva cien por ciento y nada más, ahora tenemos mayor alternativa, los mismos textos nos indican algunos trabajos o metodologías, entonces, ha sido más trabajo en grupo y ha sido más positivo” (G5, Voz 2: 220-223).*

Se hace evidente, a través de lo declarado, el convencimiento de los docentes de que en el pasado no hubo apoyo para ellos, en el marco del mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Es decir, no contaron ni con recursos ni con una política educacional que focalizara la necesidad de incorporar cambios en el quehacer pedagógico en el aula, de manera que más bien se vivió a un estancamiento al respecto.

### 3.2. Tiempo pedagógico y administrativo

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación	Ideas Repetidas
1. Tiempo escaso	<ul style="list-style-type: none"><li>- Para reunirse entre los docentes</li><li>- Para llevar a cabo reuniones</li><li>- Uso del tiempo libre de los docentes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de tiempo</li></ul>

La escasez de tiempo ha sido una constante en el diálogo de los docentes y directivos, por cuanto hoy las demandas en el establecimiento son cada vez mayores, sobretodo en aquello que tiene que ver con la ampliación de los niveles e instancias de participación, en los que son requeridos los docentes. A este respecto, se señala:

*“Lo que falta es tiempo para reunirse, porque sólo los días miércoles tenemos el tiempo donde podríamos más hacer reuniones. La mayoría, en la tarde con los de la mañana y viceversa, pero de repente hay profesores con clase, alguna reunión” (G5, Voz 3:15-20).*

La no coincidencia de los horarios de trabajo de los docentes, ya sea porque trabajan en otro establecimiento o porque las circunstancias actuales en el establecimiento no permiten distribuir las clases de tal manera que se dispusiera de espacios de tiempo comunes. Así lo indica la siguiente afirmación: *“Falta el tiempo, no siempre se puede hacer como sería el ideal, cada quince días” (G5, Voz 2: 44-45)*, que en alguna medida está dando cuenta que no se puede tener reuniones con la frecuencia necesaria, dada las circunstancias con que se opera.

La escasez del tiempo para participar de las reuniones u otras actividades, conlleva a que se ocupe el tiempo libre de cada docente, así lo señalan: *“claro que si, a veces tenemos que ocupar tiempo libre para poder guiar a los alumnos, a como no malgastar su dinero (y gastarlo) en útiles de estudio, ropa escolar, etc.” (G5, Voz 5: 116-118)*. El relato revela, que la realidad social de los alumnos es un aspecto demandante de más tiempo, dado que las circunstancias van generando la necesidad de otorgar más tiempo al liceo y a los estudiantes, pues los docentes se ven conminados a desarrollar labores que van más allá del aula. Hay necesidades que deben cubrir que les llevan a vincularse con el plano personal de los estudiantes y, a veces, hasta sustituir roles de padres o madres.

En síntesis, en este grupo el tiempo en relación con el pasado y el presente ha constituido una categoría que les ha permitido a directivos y docentes dar cuenta de los cambios desde su propia experiencia. Esos cambios se vinculan, fundamentalmente, con las nuevas oportunidades que se abren a los docentes de participación en materias relacionadas con el establecimiento y, en consecuencia, en la toma de decisiones. No obstante, las dificultades descritas y analizadas, se aprecia en este grupo que el liceo ha cambiado en sus prácticas de gestión y que el sistema educativo en general, también, ello se refleja en distintas acciones que de a poco han ido cobrando legitimidad en la comunidad escolar, como son los GPT, o las reuniones del grupo de gestión.

## 4. Actores de la gestión

### 4.1. Actores del Liceo

Este grupo distinguió las siguientes ideas principales derivadas del rol de actores de liceo:

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Agentes de enunciación	Ideas repetidas
1. El rol de las madres	- Pérdida de autoridad - Tipo de trabajo	- Docentes - Directivos	- Niños y niñas sin reglas
2. El rol del docente en el proyecto JEC	- No se consideró la opinión de los docentes - Predominaron los requerimientos del MINEDUC	- Docentes - Directivos	- Falta de participación

En este grupo se visualizó como actores internos a las madres de las familias de los estudiantes y a los docentes en el contexto del proyecto de Jornada Escolar Completa. Hacen gran énfasis en el rol deslegitimado que juegan las madres en la formación de sus hijos e hijas. Sienten que como la gran mayoría de los hogares están bajo la responsabilidad exclusiva de las madres, ello explicaría la falta de disciplina de los alumnos. En consecuencia, dicen:

*“Se produce una especie de desobediencia en donde el hijo está por sobre la mamá, y hay una pérdida de autoridad total, hacen una vida independiente, les digo a los apoderados que es ahora donde frenen a los hijos y muchas callan porque ya no los sujetan” (G5, Voz 5: 184-187).*

Al parecer, perciben que la falta de imagen paterna hace cada vez más difícil controlar a los hijos o hijas y, que las madres son sobrepasadas en su autoridad definitivamente.

Otro aspecto que contribuye a este vacío de autoridad en las familias, tendría su explicación en que los niños permanecen mucho tiempo solos por la necesidad que tiene la madre de salir a trabajar para traer sustento al hogar. Los docentes lo explican de la siguiente manera:

*“Hay niños en que las madres son temporeras y se quedan solos, y los niños hacen y deshacen” (G5, Voz 2: 193-194).*

Las condiciones de supervivencia en que viven las familias demandantes del Liceo son visualizados como un factor de conflicto, puesto que los docentes perciben un fuerte vacío de autoridad en las familias, lo que

dificulta cualquier colaboración de estas en la tarea de disciplinar a los niños. En esta conversación, más bien, es abordado como una falla de las familias, un problema adicional que ellos denuncian, pero que no se hacen cargo.

En el marco del contexto de la formulación del proyecto JEC, sienten los docentes que como actores no fueron considerados por los que elaboraron los planos del nuevo edificio, en este caso por la Municipalidad que llamó a licitación y por los técnicos del Ministerio que elaboran los términos de referencia. Así expresan su disconformidad:

*“A mi nadie me dijo: profesor como quiere la sala, o como quieren los profesores, el consejo de profesores, las quieren de harta luminosidad, con este tipo de piso, quieren hacer algún tipo de alcance a la sala que quieren, como va a ser el liceo, estas son las dependencias, es una cosa increíble” (G5, Voz 4: 386-390).*

El docente hace énfasis en que es algo increíble que no se le haya considerado, porque los que van a habitar y trabajar este espacio por más tiempo son ellos. Más tiempo, incluso, que los mismos estudiantes, pues éstos pasan pero los docentes quedan.

Los docentes reclaman participación con fines bastante claros, pues sienten que es a ellos que les compete establecer los requerimientos acerca de las salas de clase, por eso declaran:

*“Yo creo que la JEC, el Ministerio de Educación, deberían dar la oportunidad a los establecimientos a decir qué necesitan, nosotros no supimos que eran como catorce salas las que necesitábamos, pero no hay una conversación de qué salas, cuántos laboratorios, qué tamaño, yo creo que en este sentido el Ministerio de Educación tiene que tener un esquema propio y que las salas tengan las medidas que son las legales y punto” (G5, Voz 1: 393-397).*

Cuando expresan estas inquietudes no niegan que a otros organismos como el Ministerio, por ejemplo, le caben hacer cumplir las normativas respecto de las dimensiones, sino lo que expresan es que entre esas entidades que definen las características de la construcción no se considere la opinión de los docentes.

Finalmente, en este grupo los actores fueron representados en el contexto de situaciones problemáticas como son las madres jefas de hogar que deben cumplir doble rol: de sostenedoras y de formadoras de sus hijos. En tanto, los docentes son representados como actores de los cuales se prescinde a la hora de definir proyectos importantes para el liceo en el marco de la Jornada Escolar Completa.

## 4.2. Actores externos

En este grupo se llegó a establecer las siguientes ideas en torno a los actores externos:

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Agentes de enunciación	Ideas repetidas
1. La realidad social del sector	<ul style="list-style-type: none"><li>- Liceo es parte de la marginalidad</li><li>- Predominio de los conflictos sociales</li><li>- Situaciones laborales de los alumnos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La condición social de la cual provienen los alumnos</li></ul>
2. El tipo de familia	<ul style="list-style-type: none"><li>- Nuevas familias en el sector</li><li>- Hogares mal constituidos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mala calidad de las familias</li></ul>
3. La Reforma	<ul style="list-style-type: none"><li>- No considera la realidad</li><li>- Se realizan evaluaciones poco equitativas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- No conocen la realidad</li></ul>
4. Servicio Militar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Incongruencia entre las políticas</li><li>- educacionales y las obligaciones ciudadanas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Contradicciones</li></ul>
5. El Ministerio de Educación	<ul style="list-style-type: none"><li>- Impone la promoción de los alumnos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Afecta la calidad</li></ul>

La realidad social de la población estudiantil es identificada como un actor externo, que gravita fuertemente en la vida escolar, pues se estima que las causas y efectos radican en las características del sector social de donde provienen las familias de los estudiantes. Atribuyen, a las muchas problemáticas sociales los conflictos que se producen en la institución escolar, impidiendo llevar a efectos muchas de las mejoras que se emprenden.

La configuración social del sector es descrita, por ejemplo de la siguiente manera:

*“Un ochenta por ciento es de este sector, que es un sector marginal y un colegio marginal, en el sentido de la ubicación y el nivel educacional de los papás, no es el óptimo, las familias como tal están en franca crisis, y entonces, tenemos realidades que son realmente complicadas” (G5, Voz 5: 93-96).*

La realidad descrita, al parecer, es la que hace sentir a los docentes y directivos la sensación de impotencia ante las tareas que deben realizar. Es, a juzgar, la forma de revelar a los demás que se trabaja con la adversidad y, en consecuencia, con las mayores dificultades, sobretodo cuando la mayoría de la población escolar que atienden es parte de esa realidad.

Acerca de esta misma problemática, los docentes y directivos abundan en información, corroborando sus propias aprehensiones. Estos describen, aportando con distintas evidencias, la realidad sociocultural que distinguen en el sector:

*“Algunos trabajan, pero en forma esporádica, y está arraigado, por ejemplo: el grupo de la esquina, amigos mayores, el fútbol tiene instancias de reunión y eso genera un tipo de fiestas, peleas. La mujer todavía no tiene un estatus social normal y no son valoradas por parte de los papás y los hijos. Esa es la realidad que tenemos acá, entonces, el hijo sigue este tipo de cosas que ve y las repite” (G5, Voz 5: 188-192).*

Las precarias condiciones que deben sortear los estudiantes de este liceo, que forma parte de un número no menor de establecimientos que tienen la misma realidad social en el país, son agentes gravitantes en las opciones de éxito o no. Las diferencias de contexto entre un estudiante que descansa en sus vacaciones y otro que debe pasarlas trabajando para subsistir y estudiar son enormes y, por cierto, el rendimiento escolar será substancialmente distinto. Quizás, es por ello que los docentes de este establecimiento se preocupan de dejarlo establecido desde el inicio

*“Aquí hay muchas temporadas y los alumnos trabajan, y con eso costean sus útiles escolares y de ahí podían entrar a clases, a mediados de abril” (G5, Voz 4: 308-309).*

Los esfuerzos por disminuir la deserción escolar y la repitencia, entra en conflicto cuando las necesidades económicas de las familias y jóvenes se imponen por sobre las necesidades educacionales.

*“Muchos se retiraban antes porque empezaba la cosecha del trigo y necesitaban recoger frambuesas, arándano, entonces tenemos mucho de ese tipo de realidades” (G5, Voz 4: 309-311).*

El relato deja en evidencia una realidad que es que la etapa productiva de los estudiantes conspira sobre su propio futuro y los lleva a realizar un proceso educativo incompleto que, luego, se constituirá en la gran deuda social, que no se les pagará sino, por el contrario, se les cobrará a través de las exigencias de una mayor calificación y competencia laboral.

Las contradicciones y restricciones de que son objeto los jóvenes de los sectores populares son, la mayoría de las veces, infranqueables. Al mismo tiempo, que se implementan programas focalizados como el LPT en los establecimientos escolares de mayor vulnerabilidad, como parte de una política de discriminación positiva, se mantiene la obligatoriedad de realizar el servicio militar para jóvenes que aún se encuentran realizando sus estudios, tal es el caso de este liceo:

*“El porcentaje es alto, si hemos perdido becas es porque el servicio militar, hay una paradoja tremenda, nosotros tratamos que los alumnos terminen su enseñanza media, pero con llamados al servicio militar, y no hay excusa que valga, el niño está apto y se va simplemente” (G5, Voz 5: 121-124).*

Los docentes y directivos, testimonian las contradicciones en que cae el sistema, porque se consideran de alguna manera testigos privilegiados de ello. Pues, dicen estar en frecuente contacto con la realidad de sus estudiantes; sin embargo, el esfuerzo por reiterar esta información hace suponer que necesitan decirlo cada vez más para ser escuchados por las autoridades.

La Reforma como el escenario de los cambios más importantes en educación, ocurridos en la última década, es el referente más mencionado y, también, más criticado. Se le atribuyen virtudes, pero a la par muchas responsabilidades por los escasos logros educacionales, entre otros. En el grupo de discusión analizado, fueron recurrentes los ataques por los programas, normativas y decisiones en general tomadas por las autoridades educacionales a nivel ministerial, amparadas en la reforma. Un ejemplo de crítica lo es la siguiente expresión:

*“Partamos de los problemas básicos, o sea aquí mucha rama y poco tronco, esa es la parte que nosotros peleamos de la Reforma, tiene muchos adornos la Reforma, muchas cositas lindas, y los problemas sociales profundos, o sea por qué, dice usted, el colegio no lo logra, por qué el SIMCE sale así, pero por qué en otros lados sí, es una realidad totalmente diferente” (G5, Voz 2: 332-336).*

Aún, cuando la resistencia a la reforma fue expresada de manera confusa, se puede apreciar la poca valoración que se hace de ella, especialmente, cuando se da a entender que los cambios han sido más bien “cosméticos”, en consecuencia se estima que no ha habido cambios de fondo. Pero, ¿qué es lo que denomina “de fondo” para este directivo-docente?, ¿son los problemas sociales que él mismo ha ido sosteniendo que no le compete a la escuela asumirlos? Si es así, se está en nuevamente en contradicción, pero también pudiera ser que estima que mientras no se solucionen los problemas sociales la escuela debe liberarse de las responsabilidades en torno al rendimiento. De alguna manera, lo deja ver cuando señala:

*“Yo siempre digo: que cuando nosotros hablamos de poder hacer una evaluación, estamos comparando peras con manzanas, nosotros estamos a años luz de levantar, sino atacamos el problema, los problemas que son más graves, y después hablemos de otra parte, esa es la parte que no se puede” (G5, Voz 2: 336-339).*



Como ya se ha analizado latamente, una crítica que se suma para el Ministerio es la promoción de los alumnos, pues se considera que la aplicación de normativas calificadas por los docentes y directivos como permisivas, dado que permiten que alumnos que no han cumplido con las metas de aprendizaje, igualmente accedan al nivel superior en que están, así lo refiere un docente:

*“Conozco el caso de un alumno, castellano o matemáticas rojo, inglés rojo, y teniendo que darle un promedio cinco coma cinco, le dio un cinco coma tres y pasó de curso, y el Ministerio da todas las facilidades para que el niño pase de curso, y el niño pasa de curso” (G5, Voz 4: 442-447).*

El problema de la promoción de los alumnos, con este nivel de flexibilidad data de 1988 como ya se indicó anteriormente. Sin embargo, aún cuando la flexibilidad se aplique a las calificaciones, quedando en el plano exclusivamente cuantitativo, la preocupación mayor radica en el incumplimiento de las metas de aprendizaje, como señala una docente:

*“Si un niño no lee bien como va a poder hacer lectura comprensiva, cómo va a poder fundamentar un párrafo, sacar la idea principal. El Ministerio nos exige tengamos una cantidad porcentual racional de repitientes” (G5, Voz 4: 468-470).*

La demanda por bajar las estadísticas tanto de remitentes como de deserción escolar, es para estos docentes como el llamado a bajar las exigencias académicas y no la necesidad de que la institución se haga cargo de superar con eficiencia los fracasos en la escuela. La presentación del problema se hace a partir del diagnóstico que ellos han elaborado, pero al mismo tiempo ponen al Ministerio de Educación como el obstáculo para sancionar aquello con la repitencia. Es decir, en el análisis que construyen no se comprometen con ninguna parte de la responsabilidad de que los estudiantes no tengan las competencias básicas.

La vinculación, que establece este grupo con los actores externos al liceo está determinada por una mirada crítica a las políticas y acciones que éstos emprenden e inciden en el quehacer del establecimiento. Sin embargo, al parecer, el componente que más les agobia es la condición socioeconómico de los estudiantes y de las familias, porque ello afecta todas las otras dimensiones. Es, también, la explicación que se da para justificar los fracasos académicos y, suman a ello, la supuesta miopía del Ministerio para ver la realidad en que se desarrolla el quehacer docente y directivo.

## 5. La Práctica Curricular

### 5.1. Gestión pedagógica

En el siguiente cuadro se muestran algunas de las ideas expresadas por los participantes del grupo de discusión N° 5 en torno a la gestión pedagógica.

Ideas principales	Ideas secundarias	Contextos de enunciación
1. Práctica pedagógica	- Valoración de los aportes propios - Desafío a hacer novedosa	- Docentes
2. Articulación	- Entre los contenidos de las asignaturas - Entre profesores de distinto ciclo - Requiere trabajo en equipo	- Docentes - Directivos
3. Evaluación	- Seguimiento del alumno	- Docentes
4. Textos	- Apoyo pedagógico	- Docentes

La gestión pedagógica como categoría inicial es descrita, por este grupo de discusión, por medio de ideas acerca de la práctica docente propia, de las posibilidades de articulación con otros docentes y con los contenidos trabajados en las distintas asignaturas, integrando entre las acciones que configuran dicha acción a la evaluación como el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y a los textos considerados como apoyo pedagógico.

A partir del reconocimiento explícito de que la práctica docente realizada por los docentes, se sustenta fundamentalmente en los aportes propios se aprecia una valoración de sus capacidades, poco usual entre los docentes. Al parecer, están expuestos a través de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) a reflexionar y, por el material que les envían, a comparar con lo que ellos producen o elaboran. Esto les hace decir, por ejemplo:

*“para los GPT, llega material que a veces lo dejamos de lado, porque son experiencias que vienen de otras partes que teníamos que indagar, comentar, entonces preferíamos hacerlo con lo nuestro y yo creo que eso es valioso en lo pedagógico” (G5: 66-68, voz 2).*

Expresan un reconocimiento explícito a lo que ellos son capaces de producir como comunidad pedagógica, a la vez, que le agregan valor a esa capacidad instalada.

No obstante que valoran que hayan podido agregar conocimiento propio a las prácticas, sienten, también, que están desafiados a transformarlas. El nuevo contexto escolar los reta al interior del aula:

*“con la Reforma uno tiene que tratar de hacer que las prácticas pedagógicas sean novedosas, trabajar en grupo” (G5:413-414, voz 2),*

reconociendo de esta forma, los factores contextuales que les precisan sumarse al cambio, de modo de poner el mayor esfuerzo posible para generar modificaciones en éstas.

A pesar que la tendencia que ha predominado es la de una práctica pedagógica individual, una acción más bien solitaria, se percibe en estos docentes que en el presente no es posible prescindir del trabajo que están realizando otros docentes. Probablemente, ello no surja de su total convencimiento y necesidad, sino de las nuevas orientaciones que emanan del Ministerio a través de los distintos programas, como lo señala una docente:

*“Lo que pasa ahora en primero medio, por ejemplo: estamos en una línea de acción del Liceo Para Todos que es la restitución de saberes, entonces eso nos dice que tenemos que estar en contacto todos los profesores de asignatura, no sólo lenguaje y matemáticas que están involucrados, sino que todos a ayudar a nivelar este primer año para que sea más fácil y que continúen sus cuatro años que les quedan” (G5, voz 2: 71-75).*

Aquí hacen alusión a un programa dentro del proyecto mayor LPT, que implica que los establecimientos escolares que atienden a estudiantes con menor capital cultural se hagan cargo de su déficit y los nivelen y de este modo compensar carencias que traen desde la educación básica.

En otro tema como es la necesidad de articulación, al parecer, no es asumida en toda su sentido, puesto que se deja al arbitrio del interés que cada uno tenga respecto de ello:

*“de repente tratamos de articular los contenidos de un curso con el otro, ver cuáles son los prerrequisitos, para hacerle al niño más fácil su permanencia en enseñanza media,” (68-70, voz 2).*

Lo primero que se declara que ésta no es una práctica permanente y; en segundo lugar, es percibida como una ayuda relacionada con el proceso

escolar del estudiante y no la identifican como una ayuda directa a su práctica docente.

La continuidad o permanencia de los alumnos en el Liceo, constituye para los docentes una oportunidad de articular entre los ciclos, puesto que “*ya los conocen*”, según señalan:

*“Lo bueno es que tenemos cursos relativamente pequeños en enseñanza media, treinta y más pequeños, por lo tanto uno rápidamente los conoce en sus puntos buenos y débiles, y así se tiene mucha llegada con ellos, ya que la mayoría viene de la básica, uno le pregunta al profesor cómo le irá en este ciclo, por lo tanto no es difícil conocer nuestra realidad y sabemos cuáles son los alumnos que van a llegar y ello hace que se facilite más en este punto de vista” (G5, voz 5:129-134).*

La articulación la refieren a generar ciertas bases de información acerca de la vida escolar de los estudiantes, y ello lo pueden lograr más fácilmente con los estudiantes que prosiguen sus estudios en el mismo establecimiento.

El trabajo en equipo no es declarado como una actividad habitual, sino más bien está establecida por las comunicaciones de tipo fortuitas e informales, más que incorporadas de manera sistemática, pues, al parecer, no forman parte de la cultura organizativa del liceo, aún. Sin embargo, las ideas de articulación, de trabajo en equipo son conceptos que están siendo introducidas, cada vez más, en la mayoría de los programas que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales.

Los sujetos en la conversación reconocen como un componente de la gestión pedagógica a la evaluación, la cual conciben como proceso, de acuerdo con los postulados del programa Liceo Para Todos. Esto es especialmente visible en lo que dice relación con trabajar en conjunto por la retención de los estudiantes. El seguimiento hacia los estudiantes lo expresan así:

*“si el niño lo encuentra complicado va a desertar pero queremos que permanezca, entonces ese es el tiempo que nosotros ocupamos para ver qué está pasando, cómo va el niño y si se ha mantenido.” (G5, voz 2:75-77).*

Esto podría hacer suponer que se ha comprendido el sentido que tiene el hacer esfuerzos porque el estudiante permanezca en el liceo y no abandone antes de concluir su etapa escolar. Al mismo tiempo, que declaran estar atentos para examinar dicho proceso, pues en ello revelan haber asumido las implicancias que conlleva un programa focalizado, como lo es

el LPT, donde debe haber una mayor preocupación y compromiso por lo que ocurre con el estudiante.

En el marco de la gestión pedagógica, también, visualizan al texto escolar como un componente de ésta el que, a su vez, es valorado como un apoyo pedagógico y como un recurso oportuno, sobre todo para este establecimiento en que los estudiantes presentan muchas carencias. Es así que reconocen su beneficio, cuando dicen:

*“es bastante bueno en el sentido que, primero, cada niño trabaja con su propio material, no hay que estar sacando guías, porque vienen todos en libritos para pasarles a los alumnos, entonces es un apoyo bastante bueno, por la parte de matemáticas.” (G5, voz 5:147-149).*

La valoración de los textos es situada en una asignatura como matemáticas, que es especialmente más compleja en términos de reproducir material de apoyo para trabajar en el aula, se requiere más tiempo que en otras asignaturas por las características gráficas, como son los diversos signos y numerales que emplea.

En efecto, la gestión pedagógica está constituida, según refieren estos docentes, esencialmente por las diversas acciones que se desarrollan principalmente en el aula. En este sentido, la práctica es la realización efectiva del quehacer pedagógico, pero no es sola, sino que concurren diversos dispositivos que identifican los docentes a la hora de definirla. La articulación, por ejemplo, requiere de una disposición personal y profesional de los docentes y, que aún no está instalada en la cultura organizativa sino más bien está en el horizonte del deber ser. Asimismo, se reconoce la evaluación, también, de manera incipiente como una práctica de seguimiento y monitoreo del proceso o estado de avance que tiene el alumno, especialmente para impedir que éste abandone el liceo. Los textos escolares son altamente valorados, porque facilitan el quehacer en el aula, pero principalmente porque cada niño puede trabajar con un recurso educativo de manera independiente.

## **5.2 Tensiones de la práctica curricular**

Este grupo de discusión identificó los siguientes aspectos en que se sitúan los conflictos o tensiones de la práctica.

<b>Ideas principales</b>	<b>- Ideas secundarias</b>	<b>- Contextos de enunciación</b>	<b>- Ideas repetidas</b>
1. Alumnos	- Sin condiciones para aprender - Ven el liceo como un lugar de entretención - Bajas expectativas sobre ellos - Emigran los “buenos”	- Docentes - Directivos	- “El tipo de alumno”
2. Práctica	- Exigencia de hacer clases más atractivas - Cuestionamiento de la práctica mediada por estereotipo de alumno	- Docentes - Directivos	- Exigencia de mejorar las clases - “El tipo de alumno”
3. Asignaturas	- Readecuaciones negativas - Sobrecargadas de contenidos - Se valora que la estructura sea acotada - Con contenidos elevados y complejas actividades.	- Docentes - Directivos	- Cambios
4. Trabajo juvenil	- Baja asistencia a clases	- Docentes - Directivos	
5. Promoción	- Excesiva flexibilidad	- Docentes - Directivos	

Las tensiones de la práctica se evidencian en los discursos de los docentes y directivos, especialmente, cuando hacen referencia a los estudiantes; al mismo tiempo, el cambio curricular específico en algunas asignaturas ponen de manifiesto el sentimiento de mayor resistencia de los docentes. En tanto, el trabajo juvenil como la flexibilidad que perciben en la promoción de los estudiantes es aludido de manera tangencial.

El perfil que construyen los directivos y docentes acerca de los alumnos que atienden es, fundamentalmente, negativo. Al parecer, se busca poner de manifiesto aquellos rasgos que den cuenta de las problemáticas que ellos viven con respecto a este tipo de estudiantado. Una de las afirmaciones que reflejan claramente la percepción de déficit, está manifestada cuando señalan:

*“Y en este sentido todos tenemos el mismo problema, porque uno quisiera mucho más, y quisiera dar más para que los niños avancen más, pero en realidad no se puede, porque la mayoría de los alumnos no tienen la condición, las aptitudes para ir más rápido y avanzar más”. (G5:136-139, voz 2).*

En este sentido, el discurso expresado deja de manifiesto el conflicto en la relación y percepción que los docentes establecen respecto de sus

estudiantes. Sitúan el problema en las “pocas” capacidades que visualizan en estos últimos, dejando claro que los docentes están en condiciones de dar más pero las condiciones de entrada los estudiantes son el obstáculo para lograrlo.

Las bajas expectativas que los docentes declaran acerca de las capacidades de sus estudiantes es una tensión que se agudiza cuando se percibe la falta de coincidencia entre las exigencias que pone el Ministerio de Educación y las posibilidades reales que visualizan docentes respecto de éstos. Esta crítica se dirige, en parte, al Marco Curricular Base que establece los OF-CMO igual para la educación de todo el país. A este respecto señala un docente:

*“Los contenidos, es que hay contenidos mínimos, lo mínimo que se tiene que pasar, uno trata de pasar eso y tratar de dar mas énfasis a lo que el niño va ocupar en el futuro, aquí yo sé que ningún niño del curso, en este momento serán cuatro, cinco niños que van a dar la prueba, de esas cinco se que hay dos niñas que excepcionalmente ellas estudian por su cuenta, que ellas hacen los mil sacrificios para estudiar” (G5: 294-298,voz 4).*

En este relato se insiste nuevamente, por parte de los docente, en las escasa capacidades de los estudiantes y que, al parecer, lo establecen como una realidad dada sobre la cual es prácticamente imposible intervenir para revertir esta sentencia.

Otra realidad, que los docentes expresan como tensión es cuando observan que los estudiantes ven el liceo como un lugar de entretención, pues estiman que cada vez lo perciben más como un lugar de encuentro social que de estudio. Al menos, así lo visualizan:

*“hay algunos (en referencia a los alumnos) que vienen a hacer vida social, a comer y pasarlo bien, pero cuando los empiezas a someter a un régimen de estudio comienzan a cambiar rápidamente” (G5, voz 5:195-196).*

Cuando los docentes y directivos dan cuenta de este aparente interés de los estudiantes por permanecer en el establecimiento, en actividades no lectivas, esto es evaluado negativamente por los docentes, generando otro foco de tensión.

Siguiendo la cadena del relato de directivos y docentes, que ponen de manifiesto las pocas posibilidades que avizoran para sus estudiantes, cabe señalar, que además le atribuyen a éstos la falta de expectativas:

*“el niño no tiene perspectivas, él no ve más allá de su cuarto medio, no pretende estudiar porque no puede pensar en estudiar, porque no están las condiciones dadas, entonces a lo que apela el*

*alumno es que está en cuarto medio, termina su enseñanza media y sale a buscar trabajo.” (G5, voz 4: 314-317).*

Los docentes construyen un discurso recurrente acerca de las limitadas condiciones de sus estudiantes que, probablemente, se ha nutrido en la interacción cotidiana del aula de los docentes con éstos y de los docentes con otros docentes, dando lugar a un círculo poco virtuoso, que no les permite tener ninguna expectativa respecto de sus estudiantes.

En coherencia con la visión descrita anteriormente, emergen posiciones que revelan un mayor desaliento de parte de los docentes, pues estiman que emigran los estudiantes “*buenos*” y van quedando los que presentan más problemas:

*“aquí hay mucho niño que se va en octavo, son buenos chicos, los mejores se van, o sea los colegas de enseñanza media tienen la dura tarea con el resto, los buenos alumnos, los mejores se van.” (G5, voz 1:348-350).*

En este discurso se enuncia la categoría llamada estudiantes “*buenos*”, que corresponde a aquellos que obtienen mejores resultados y que, además, los docentes les atribuyen algunas posibilidades de éxito.

No obstante, el énfasis que le dan los directivos y docentes al bajo nivel de la calidad de los estudiantes con que trabajan, los docentes en la conversación revelan otros motivos de tensión y éstos dicen relación con la práctica pedagógica propiamente tal. En primer lugar, los docentes a partir de la implementación del nuevo marco curricular sienten que están llamados a realizar clases que resulten más atractivas para los estudiantes y, ello es percibido como una problemática:

*“Uno va a tener que hacer las asignaturas más entretenidas ya que por ejemplo: en matemáticas y castellano se aumentan las horas.” (G5, voz 2:212-213).*

Esta especie de autollamado, al parecer, revela la inquietud que afecta a los docentes al enfrentarse a una nueva disposición en torno al currículum, lo relacionan directamente con que el cambio es hacer clases más lúdicas y menos frontales. Los docentes expresan como una preocupación estos desafíos, quienes ven las exigencias de cambio más bien externas que como propias, puesto que no provienen de su propia reflexión, ni de su convencimiento.

Es así, como testimonia una docente la urgencia de modificar las prácticas, a pesar de los inconvenientes ambientales y de espacio:

*“Con la Reforma uno tenía que tratar de hacer las prácticas pedagógicas que sean novedosas, trabajar en grupo, y no se podía*



*trabajar, son esas cuestiones que a uno no le cabe en la cabeza, y tuvo que hacerse, porque no había espacio siquiera para dividir el curso, y los niños tenían que estudiar” (G5, voz 2: 413-417).*

Se da cuenta de las condiciones ambientales poco favorables con que se pretende desarrollar el cambio de estrategia; pues a esta persona no le fue posible visualizar, con este nuevo requerimiento, que se estuviera constituyendo un espacio para que los niños aprendieran, dado que ni siquiera se podía estudiar.

Se desprende de las afirmaciones, de los directivos y docentes, que poseen una percepción baja de las expectativas sobre la efectividad de su práctica y así lo manifiestan:

*“Al final uno se cuestiona, dice, seré yo, serán nuestras practicas pedagógicas por ejemplo, o serán los alumnos, será un poco de todo.” (G5, voz 2:424-425).*

Se expresa incertidumbre, por parte de este docente, respecto de no saber exactamente de por qué se está fallando o quién tiene la responsabilidad en este aparente fracaso. Se manifiesta la intención de cuestionar, también, su propia práctica como parte de los bajos niveles en los resultados de aprendizaje, sin embargo, cuando se está iniciando el cuestionamiento a la práctica o a las posibles responsabilidades que les pudiera haber, surge una atenuante que deja de manifiesto que la posible falla que se podría atribuir al docente queda descartada cuando es trasladada la responsabilidad exclusivamente al estudiante:

*“Lo que yo veo es que la practica no depende de nosotros, depende del tipo de alumno, yo creo que, traigámosle lo que le traigamos no vamos a lograr tanto.” (G5, voz 3: 346-347).*

Este nuevo aporte al diálogo, les hace decir a los docentes que la realidad no permite imaginar ningún cambio efectivo, puesto que se manifiesta más desesperanzada frente a los posibles efectos positivos que pueda alcanzar una nueva práctica pedagógica, ya que éstos están siendo obstaculizados por el llamado “*tipo de alumno*” con el que tienen que trabajar.

En síntesis, se puede sostener que la práctica es representada en este grupo por las exigencias que sienten los docentes hoy de modificar sus estilos y estrategias, sin embargo, expresan que las condiciones del aula (número de alumnos, espacio físico) conspiran ante la posibilidad de hacer efectivo dichos cambios y, lo otro es un posible cuestionamiento a su propia práctica que no se completa, sino que se deriva la responsabilidad a las fallas al “*tipo de alumno*” que poseen.

Las asignaturas definidas en el Marco Curricular Base de la Reforma Educacional, ahora, denominadas sectores y subsectores de aprendizaje son percibidas por los docentes en relación a los cambios generados en algunas disciplinas como inadecuados, sobrecargados de contenidos y, al mismo tiempo, se estima que los contenidos son elevados y las actividades son complejas. Se valora, no obstante, que la estructura sea acotada, es decir que establezca las secuencias de contenidos y las posibles actividades, entre otros.

En relación a la percepción de la readecuación negativa de las asignaturas, se hace una primera crítica vinculada a los programas de Historia y Ciencias Sociales, pues los docentes sienten que los cambios los tuvieron que asumir sin que mediara una consulta o participación mínima de parte ellos acerca de los contenidos que estimaban relevantes de enseñar, sólo se les convocó a introducirse en los cambios a través del Programa de Perfeccionamiento Fundamental dirigido por el Ministerio y entregado vía concurso a instituciones formadoras. En la conversación los docentes lo representan así:

*“El Programa de Historia que ha sido una situación que yo la viví en todos los PPF que yo hice y todos los colegas que participamos, es desastroso en el sentido de que, primero que nada nos costó correr con todas las horas asignadas, y los contenidos se mantuvieron medianamente similares la extensión de la misma y la profundidad varió, cada vez enseñamos menos historia parece, se nos eliminó el ramo de educación cívica que es fundamental” (G5: 241-246, voz 2).*

De acuerdo a la narración, el sentimiento que predomina es de pérdida, en relación con las modificaciones curriculares en esta área, ya que se ha eliminado del currículum escolar una asignatura que consideran vital como lo es la educación cívica. Esta ausencia es reclamada constantemente por los docentes que sirven estas asignaturas, principalmente, y por los demás docentes. Las explicaciones que dan los técnicos del Ministerio de Educación es que están incorporados en los contenidos de la asignatura; sin embargo, para los docentes es percibido como un contenido subsumido en otros y que no le devuelven con ello la relevancia que tenía.

En relación con las asignaturas, otro frente de conflicto lo representa la sobrecarga de contenidos puesto que éstos luego son medidos, ya sea por el SIMCE o la PSU<sup>47</sup>. A este respecto, se toma como ejemplo el subsector de Lenguaje y Comunicación<sup>48</sup> donde, la crítica está radicada en las exigencias

---

<sup>47</sup> Es la nueva prueba de selección para ingresar a las universidades del Consejo de Rectores y que también sirve de referencia para las universidades privadas.

<sup>48</sup> Antes de la Reforma Educacional se denominaba castellano.

que trae consigo en términos de cantidad de contenidos. Así lo manifiesta una docente, cuando dice:

*“en castellano, lo encuentro como dices tú un poco ambiguo, en el sentido en que es demasiado general y los profesores podemos pasar los contenidos que estimemos convenientes, pero yo me estoy fijando en la nueva prueba que viene ahora, PSU que pregunta realmente cosas de memoria. Sobre todo, en castellano cambió mucho la prueba y tiene demasiado contenido; entonces, yo me siento que estoy atrasada, que no puedo cumplir con los objetivos que se pide” (G5, voz 3:255-260).*

La crítica manifestada deja entredicho la denominación de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Marco Curricular, que los declara como el piso mínimo para todo el país, es decir, viene a ser lo básico que un estudiante deba saber al término de un determinado nivel o periodo de formación.

En el análisis que realizan los directivos y docentes ven con preocupación que los contenidos, además de ser caracterizados como excesivos son también elevados y con complejas actividades. Así lo describen docentes del área:

*“la parte de matemáticas lo que se está haciendo con la nueva Reforma es que el niño vaya y él aprenda a buscar y a estudiar, uno lo va guiando no más pero que él vea el libro, que él investigue, y eso le cuesta al niño, uno tiene que llevar el libro y pasárselo en la mano” (G5, voz 4:285-288).*

En este relato hace presente la percepción acerca de la falta de autonomía de los(as) niños (as) para aprender, poniendo de manifiesto las posibles limitaciones que poseen y la mala calidad de la formación que han recibido en la educación básica. De acuerdo con estas circunstancias dejan de manifiesto que no se puede llevar a cabo determinadas actividades de aprendizaje de manera independiente.

No obstante, las muchas críticas que se expresan en relación con los cambios generados a partir de la implementación del Marco Curricular, sí se valora por parte de los docentes la posibilidad de que se pueda contar, con una estructura curricular más acotada. Es decir, que señale con claridad los contenidos, los aprendizajes esperados, los modos de procedimientos (estrategias) y las sugerencias evaluativas. Así lo describe una docente, cuando dice:

*“me gustaría a mi mejor un programa más directo que dijera esto se tiene que leer se tiene que pasar, para que los niños no se sintieran en cierto modo en desventaja con otros colegios, pera la verdad es que si me gustaría algo más directo, más preciso en*

*castellano, el programa anterior tampoco era más preciso, pero antiguamente cuando yo empecé a trabajar había uno que era totalmente directo, y ahora yo no sé como voy con respecto a los otros colegios” (G5:260-265,voz 3).*

Se expresa, en este relato la valoración de un tipo de currículum más prescriptivo, en donde se establezcan claramente las metas y las pautas de actuación del docente.

En síntesis, el cambio curricular despierta para estos docentes críticas negativas, se deja ver una cierta resistencia al hacer presente que los cambios no fueron del todo consultados y, en consecuencia, son percibidos más bien como imposiciones que fluyeron desde los niveles centrales del sistema, olvidándose que los actores principales que tenían la tarea de llevar la Reforma al aula eran los docentes. Sin embargo, este amago de entereza no se visualiza nítidamente, ya que se observan ciertas contradicciones en sus propios discursos, puesto que agradecen cuando se les establecen pautas, porque de ese modo dicen adquieren certeza sobre su quehacer.

Otro factor que tensiona la práctica está dado por las consecuencias que trae consigo para ésta el trabajo juvenil, particularmente en lo que dice relación con la baja asistencia a clases de los estudiantes. Así lo expresan los docentes:

*“Yo tengo a un niño que todos los años llega en abril y este año va a llegar en mayo, por qué, porque él trabaja, entonces para la familia, y para él es más conveniente que esté trabajando en este momento, porque ayuda, porque es un negocio familiar, ayuda a la familia y el se gana sus pesitos antes que esté aquí estudiando, es más conveniente económicamente” (G5:299-303, voz 4).*

El relato deja en evidencia una realidad que golpea a los sectores sociales más desposeídos, pues en este caso lo que se refiere el docente es que el grupo etéreo que asiste a la enseñanza media es aquel o aquella joven (entre 15 a 18 años) con más posibilidades de ser absorbido en labores menores y generar así aportes en dinero para el escaso presupuesto familiar. El relato de la docente, hace presente que cada vez es mayor el problema, pues el estudiante el año anterior llegó en abril y este año señala lo hará en mayo, pero al mismo tiempo la situación es descrita como un negocio en que la familia está tratando de sacar provecho del hijo o hija, de manera que lo que busca revelar es la supuesta utilización que se hace de los hijos en estos sectores sociales.

Entre las tensiones de la práctica pedagógica, es recurrente que los directivos y docentes asuman una postura crítica frente a las orientaciones que toman las políticas educacionales desde el Ministerio de Educación. Es

así, que también surge resistencia cuando se aborda el tema que ellos denominan como “*demasiada flexibilidad en la promoción de los estudiantes*”, tema que ha sido criticada en otros grupos también.

Estiman desde su percepción, en consecuencia, como lo dice un docente directivo:

*“es pecado para el liceo que nosotros dejemos muchos alumnos repitiendo también, todos tienen que pasar, todos tiene que aprender, todos tiene que rendir, si yo quiero que todos aprendan, yo tengo que exigir y no todos van a poder seguir el mismo ritmo, alguien va a tener que repetir, y resulta que no se puede repetir, nosotros tenemos que ayudarlo de todos lados, reforzarlo, guiarlo, y muchas veces nosotros no nos disponemos para eso.” (G5:448-453, voz 2).*

De este modo expresan la presión que sienten para no dejar repitiendo un estudiante, con un dejo de ironía cuando señalan que sería “*un pecado dejar repitiendo*”, puesto que se ven conminados a impedir el fracaso por el fracaso. Se evidencia, que no existe la convicción acerca de la necesidad de disminuir la repetencia, sino que se entiende como un tema de exigencia fuera de la realidad, más aún cuando estiman que siempre debe haber alguien que tiene que repetir por una condición de la norma. También, reconocen que no existe la disposición de ellos para ayudar al estudiante a superar sus dificultades y lograr con más esfuerzo el aprendizaje esperado.

Finalmente en este subtema de las tensiones de la práctica, los directivos y docentes, hablaron desde su realidad, poniendo en evidencia diferentes situaciones que les hacen vivir una práctica docente tensionada. Fundamentalmente, las tensiones son provocadas por las disposiciones que ven como un tanto arbitrarias provenientes desde el Ministerio de Educación y por la realidad social de los estudiantes con quienes les corresponde trabajar. Lo nudos críticos están, en consecuencia, vinculados a la realidad poco auspiciosa donde desarrollan su quehacer docente, pero no tiene que ver con ellos, generalmente.

## **6. Recursos y medios**

### **6.1. Recursos internos**

Los recursos internos son identificados con relación a las siguientes representaciones que poseen los sujetos a cerca de ellos:

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Contextos de enunciación</b>	<b>Ideas repetidas</b>
1. Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Profesores con jornadas compartidas</li><li>- Falta de profesionales de apoyo</li><li>- Sobrecarga de trabajo para los auxiliares</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de personal</li></ul>
2. Recursos económicos	<ul style="list-style-type: none"><li>- El liceo no dispone de dinero</li><li>- Necesidad de apoyo en económico a alumnos</li><li>- Sin recursos para contratar servicios</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escasez de recursos</li></ul>
3. Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escasez de materiales</li><li>- Insuficientes libros y textos de estudio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li><li>- Directivos</li></ul>	
4. Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"><li>- Con disponibilidad adecuada de salas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docentes</li></ul>	

En el ámbito de los recursos internos, el primer problema que visualizan los directivos, dice relación con los recursos humanos y la situación contractual de la mayoría de los docentes, pues éstos comparten su jornada laboral en otros establecimientos de la comuna, lo que impide contar con un equipo estable y exclusivo para el establecimiento. En este sentido, declaran:

*“Las personas que trabajan aquí no sólo lo hacen aquí, tenemos profesores compartidos por los liceos de la comuna, ellos vienen algunos días, entonces es complicado reunir a todos los profesores” (G5, voz 3:35-36).*

De acuerdo a lo expresado, se sostiene que esta situación genera dificultades para planificar reuniones y acciones en conjunto, ya sea por tratar de hacer compatibilizar los horarios de todos como por las limitadas posibilidades de contraer compromisos, teniendo que responder, a la vez, a distintos establecimientos con diversos estilos de dirección.

Asimismo, expresan como carencia importante la falta de profesionales de apoyo a la tarea docente y orientadora del establecimiento, que al parecer estiman que se torna difícil resolverla solo con los docentes y directivos. A este respecto, señalan:

*“falta apoyo de un equipo multidisciplinario, el cual nos asesore, no sólo para mejorar nuestras practicas, sino que asesorar a los alumnos que tienen problemas y saber en qué consisten y resolverlos, porque si el alumno tiene problemas de conducta agresiva, es bueno ver alguna manera de manejar eso, pero para solucionar ese problema. Uno queda hasta ahí, entonces estos Liceos para Todos deben ser apoyados por un equipo multidisciplinario.” (G5, voz 5:170-175).*

En efecto, al parecer es muy fuerte para este equipo de directivos y docentes la preocupación por contar con apoyos externos a los profesionales de la educación, pues a ello condicionan el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. No obstante que de acuerdo con el Programa (LPT), que ellos aluden, se contemplaba el apoyo multidisciplinario, al parecer, en este establecimiento aún no se había implementado.

Declaran la firme creencia de que con la ayuda de otros profesionales, encontrarían las soluciones a las diversas problemáticas que deben enfrentar con niños y jóvenes en situación escolar compleja. Es así con ese énfasis que lo declaran:

*“si usted me pregunta que le daría yo a este liceo, yo le daría a este liceo un psicólogo, que venga tantos días a la semana y que trate los caso puntuales, una visitadora social que vea todos los problemas que tenemos, y de esa manera recién podríamos empezar a pensar en mejorar nuestra prácticas pedagógicas” (G5, voz 4: 322-324).*

Ponen de manifiesto la complejidad que significa para ellos afrontar los conflictos con los estudiantes si no es con la mediación de otros profesionales, pues sentencian que de ese modo podrían recién generar mejoras en sus prácticas docentes. Es decir, condicionan el mejoramiento educativo a la asistencia psicosocial que se pudiera obtener, dejando en evidencia que no ven estas ayudas como complementarias al proceso educativo.

Otro problema que visualizan en relación con los recursos humanos es la escasez de personal de aseo. Advierten que éstos no soportarán la posible sobrecarga de trabajo que aseguran aumentará a raíz de la ampliación de la infraestructura del liceo. Así lo hacen saber:

*“cada curso va a funcionar en su sala va a ser fantástico, pero le pongo al tiro el caso negativo, pero vamos a tener que necesitar que el aseo anteriormente lo hacían dos auxiliares y ahora esos auxiliares van a tener que hacer el doble, van a tener que volverse locos trabajando” (G5, voz 4: 370-373).*

En esta descripción queda en evidencia una mirada poco optimista frente a los cambios que les vienen por delante, en términos de personal para

cubrir las necesidades que les demandará la ampliación de los espacios para implementar la Jornada Escolar Completa (JEC), situación que ellos visualizan como compleja.

En recursos económicos, sienten que el liceo no dispone de dinero para administrar y, en consecuencia, se ven impedidos de resolver problemas específicos que se suscitan al interior del establecimiento. Es decir, depende de que se les provea desde otras instancias y eso no ocurre usualmente. En efecto, declaran:

*“nosotros no podemos dar muchas cosas que queremos hacer tales y tales cosas, ¿Por qué?, Por problemas económicos, que no hay dinero, que no hay recursos de uno u otro tipo, y nosotros tenemos que hacer lo que podamos aquí dentro del establecimiento,” (G5, voz 4:319-322).*

La falta de recursos económicos implica, por ejemplo, que el establecimiento no pueda prestar ayudas concretas a los estudiantes cuando lo requieren, como lo señalan en la siguiente intervención:

*“los últimos días y dicen las niñas que ya no van a venir más porque ya están todos los promedios y no tiene plata para el pasaje, entonces si uno no tiene para poder ayudarlas económicamente, porque los recursos no llegan no tiene de dónde sacar y muchas veces las niñas faltan los últimos días porque tienen que trabajar,” (G5, voz 4:359-363).*

La falta total de recursos económicos, según expresa este directivo, los pone en una situación de imposibilidad de resolver hasta los problemas más sencillos como es ayudar en el pago de un pasaje escolar. Sin embargo, dejan en evidencia que bajo las circunstancias socioeconómicas que viven los estudiantes, la asistencia a clases está siempre en riesgo, pero no sólo por falta de dinero para pagar los pasajes, sino porque a final de cada año se abren opciones laborales informales para mano de obra no calificada, asociada principalmente al comercio o a la agroindustria de la zona, que hace que los estudiantes dejen de asistir a clases para incorporarse a estos trabajos que les reportan recursos para apoyar la escasa economía familiar .

En el marco de la falta de recursos disponibles en el establecimiento educacional para asumir las distintas necesidades, el directivo hace saber lo que implica administrar un establecimiento sin fondos económicos, por ejemplo, le impide la contratación de persona, ya que ello está centralizado en el Departamento de Educación Municipal. Al ponerse en la situación hipotética de que dispusiera de ese dinero, podría efectuar la contratación de un psicólogo a tiempo completo, que es su sueño. Se infiere en este diálogo que, al parecer, ello se constituiría en la solución más esperada por todos:



*“porque digamos lo que digamos, muchas cosas se pueden solucionar con la parte económica, porque el mismo, psicólogo si nosotros tuviéramos dinero, y el establecimiento pudiera invertir mensualmente, el noventa y nueve por ciento de los profesores votarían por tener un psicólogo por un par de horas a la semana” (G5, voz 4:363-366).*

Esta expresión deja claro, también, que la opinión del directivo es compartida por los docentes, que requieren ayuda para resolver los problemas con los estudiantes.

En relación con los recursos materiales para el apoyo de la docencia, estiman que a pesar que llegan textos para todos los estudiantes, se necesitan otros medios como son fotocopadoras. Estiman que lo que reciben del Estado, como son los textos y algún dinero por concepto del LPT, no llegan oportunamente al establecimiento. Así se expresa dicha problemática:

*“En este sentido, para mi falta todavía más apoyo, porque se les pide a veces materiales que tiene que comprar y que no lo hacen, entonces el librito para mi no basta, no es suficiente, porque además en el libro van pidiendo otras cosas y nos faltan recursos, además que el dinero del Liceo Para Todos llega muy tarde, casi a final de año entonces no nos sirve, sobre todo para sacar fotocopias, los apoderados se acostumbran a que les regalemos todo” (G5, voz 2:150-155).*

A la carencia de recursos asocian la poca oportunidad con que éstos llegan, expresan disconformidad con los procedimientos y con los materiales didácticos que reciben. Sienten que hay más necesidades que no se pueden resolver oportunamente por no contar con recursos propios; al mismo tiempo, que declaran que los estudiantes y sus familias están habituados a que todo se les dé. Expresan contradicciones en sus argumentos, dado que por un lado abogan porque se les proporcione un fondo en dinero para responder a las necesidades emergentes y, por otro, critican la dependencia que tiene los padres en los recursos que les puede proveer el establecimiento.

En relación con los textos escolares, que entrega el Estado los docentes en general, afirman que son insuficientes y; particularmente, los docentes de Historia sienten que su asignatura es discriminada porque no cuentan con textos específicos. A este respecto, señalan:

*“los libros que hay un biblioteca, no es una cantidad grande como para pasarle uno a cada niño son pocos los de electivo, algunas veces con un libro tienen que trabajar seis niños, entonces no es para que el aprenda solo, a investigar estudiar o buscar, sino que de repente se ayuda con el compañero o le copia al compañero y la gracia de la Reforma es que quiere que el niño aprenda a buscar donde encontrar la información y tratar de entenderla.” (G5, voz 4:288-293).*

Se advierte, de paso un cuestionamiento a la esencia de la reforma educacional, delegando así las responsabilidades pedagógicas y de aprendizaje a la falta de recursos.

Los docentes y directivo de este establecimiento han realizados reiteradas críticas a la Reforma Educacional, pero particularmente los que acusan de mayor daño son los docentes de Historia y Geografía, ya sea por cambio en el currículum o por los escasos recursos en material didácticos como son los textos escolares. En relación a esta situación, dicen:

*“Tercero y cuarto medio de historia no hay, somos los parientes pobres de los profesores de historia, ahora último llegaron unos textos para los colegas de matemáticas de la Reforma, y nosotros seguimos trabajando por aquí y por allá recolectando materiales y ahora tenemos el problema de que tercero y cuarto medio que no tenemos textos. Realmente, para la realidad que tenemos acá donde nuestros alumnos en sus casas tienen cero posibilidades de acceder por ejemplo a Internet, no hay computadoras en las casas solamente acá, o por ejemplo a tener una biblioteca de buena calidad en sus casas ni soñarlo.” (G5, voz 2:253-240).*

Estos docentes expresan con mucha preocupación el hecho que no cuenten con recursos pedagógicos en el establecimiento; ni sus estudiantes tienen acceso a medios para poder compensar la falta de textos, lo que agrava mayormente el desarrollo del currículum en esta área.

Durante el proceso de la investigación que se desarrolló en este establecimiento educacional, como se ha informado, se estaban construyendo las nuevas dependencias del liceo para que éste accediera a Jornada Escolar Completa (JEC). En este sentido, se comenta lo siguiente:

*“Dos cosas, lo va a facilitar bastante porque vamos a tener salas para cada curso, antes las salas eran, en la mañana de un curso y en la tarde de otro, porque no alcanzábamos, con la infraestructura que vamos a tener, ojalá luego la entreguen” (G5, voz 4:368-370).<sup>49</sup>*

La expectativa que expresa la docente, surge de las condiciones en que ha tenido que trabajar mientras se desarrollan las construcciones, pero parte por valorar las facilidades que les otorgará contar con una nueva infraestructura.

---

<sup>49</sup> Cabe señalar que esta expresión es de las pocas referencias positivas que se expresan en este grupo en que la voz fuerte en la crítica al Ministerio de Educación y al Estado ha sido la del director.

En síntesis, los recursos internos (humanos, económicos y materiales) del establecimiento son evaluados como escasos, lo que les impide gestionar procesos de mejora en la institución pues no tienen, además, las facultades delegadas que les permitiría por lo menos intervenir en aspectos que les compete. La infraestructura está siendo renovada, esto genera expectativas y, a la vez, preocupación por no contar con el personal suficiente para asumir la atención debida a los nuevos espacios.

## 6.2. Recursos externos

En este grupo identificaron como recursos externos a dos entidades claves en esta subcategoría:

Ideas Principales	Ideas Secundarias	Contextos de enunciación	Ideas repetidas
1. MINEDUC	- Material pedagógico y textos - Entrega de recursos económicos a través de LPT	- Docentes - Directivos	- Persisten carencias
2. Municipalidad	- Escaso apoyo económico	- Docentes - Directivos	- Falta de presupuesto

En relación con los recursos externos que señalan los docentes y directivos están, por ejemplo, los textos escolares, que a pesar que en algún momento los visualizan como recursos internos, coinciden en que son suministrados por el Ministerio de Educación, finalmente. Particularmente, los docentes de Inglés valoran disponer de textos en su asignatura, pues viene a satisfacer una necesidad muy sentida por ellos. De manera que así lo expresan:

*“Yo estoy haciendo inglés de quinto a octavo, estuvimos contentas porque por lo menos llegaron textos para quinto y sexto año cosa que no teníamos, todo el tiempo eran sólo fotocopias entonces el trabajo era mucho más pesado, ahora el texto ayuda bastante” (G5, voz 1:230-232).*

Reconocen las bondades de lo que significa contar con recursos pedagógicos como son los textos escolares u otras ayudas didácticas, que vienen a satisfacer sus necesidades docentes.

Por otra parte, reclaman por lo que les falta, pues estiman que no se puede responder totalmente a la oferta educativa que se hace. Este es el caso de los docentes de matemáticas:

*“Se ha tenido bastante más apoyo en matemáticas, en el sentido que ha llegado mucho más implemento para los niños, la parte que encuentro con déficit es en relación con el plan diferenciado, que encuentro que ha cambiado porque algunos los han pasado al plan común, porque no llegan libros exclusivos para diferencial, entonces en uno el que tiene que buscar.” (G5, voz 3:224-228).*

Expresan la incomodidad que les implica a los docentes de tener que buscar materiales para enfrentar las actividades de planes que no contemplan textos ni materiales didácticos.

Contrariamente, a lo expresado en relación con la dificultad que acarrea no contar con recursos económicos internos en esta intervención se aprecia la posibilidad de disponer de algunos dineros provenientes de programa Liceo Para Todos. Así lo señalan:

*“Y tenemos recursos para poder invertirlos, en el sentido de que hay muchas que cosas que uno tiene que ver en forma personal tratar lo más que pueda al curso, porque de repente con la plata que llega al Liceo Para Todos, el año pasado, de repente se le da a un par de cursos para pasaje, porque no tenían para pasaje” (G5, voz 4: 355-358).*

En efecto, aquí se resuelve en parte la problemática que señalaba anteriormente el Director en relación con la dificultad que implica para un establecimiento como éste no disponer de dinero, sin embargo, él lo veía como un tema negativo y este docente, sin contradecirlo aparentemente, repone el tema y lo muestra de manera positiva.

La Municipalidad es otra entidad que identifican como proveedora de recursos para el liceo, lo que no significa que declaren sus falencias en este rol. Ven a la Municipalidad como un organismo que generalmente está en déficit, puesto que al parecer la experiencia de relación que tienen con ella está marcada por esa constante. Así lo expresan:

*“a nosotros nos encantaría que la Municipalidad nos pusiera un psicólogo para el establecimiento, pero nos va a decir al tiro que no hay fondos económicos para un psicólogo para el establecimiento”.* (G5, voz 4:322-324).

En la persistencia por contar con un psicólogo también ven que la Municipalidad no los va a poder ayudar, por no contar con los recursos para aquello.

En la lógica que desarrollan en torno a la falta de recursos que dispone la Municipalidad, se adelantan en su apreciación poniendo la nota negativa a los avances, pues estiman que no son sostenibles en el tiempo, por esta razón. Así lo declaran:

*“entonces después viene lo otro, la manutención, antes eran diez salas, ahora se duplicó, la energía eléctrica el agua todo se va a aumentar, vienen los gastos de la municipalidad para mantener todo eso, son cosas buenas en el sentido de que va a ver más espacio vamos a estar más amplios, pero después viene el gasto de lo otro que va a tener que hacer el DAEM” (G5, voz 4:379-382).*

En síntesis, se aprecian contradicciones en la valoración de los apoyos que el establecimiento recibe del Ministerio de Educación; por un lado, se sostienen acérrimas críticas a la falta de apoyo de éste y; por otro, se valora positivamente los recursos que han ido llegando al liceo por esa vía, en vistas de las tremendas carencias que tenían antes de que ocurriera la Reforma Educacional. Al parecer, lo que se es coincidente en ellos es que siempre los recursos son insuficientes frente a tanta y diversas necesidades.

## **Síntesis del capítulo**

En este capítulo se mostró un conjunto de variados problemas que los docentes y directivos dieron a conocer a través de sus declaraciones. Se observó algunos niveles de saturación importante por lo recurrente de algunos tópicos. Sin embargo, queda de manifiesto que la realidad de la escuela actual es una realidad tensionada, que supera a los directivos y docentes. Por lo mismo, se expresan sentimientos de impotencia respecto de las problemáticas y conflictos que deben asumir cada día. Es más, denuncian con fuerza la falta de apoyo de otros profesionales que les colaboren en el tratamiento de estas situaciones. Debido a que el sistema escolar hoy y de acuerdo con las instrucciones del Ministerio de Educación, se hace cargo de las complejidades sociales de los estudiantes. Este nuevo rol de la escuela, que se infiere de las políticas educacionales, hace que los directivos y docentes asuman tareas de las cuales no están convencidos ni menos comprometidos, es más se considerara que se está desvirtuando el rol de la escuela, al darle un carácter más social que educacional.

Los directivos y docentes se resisten a asumir estos nuevos desafíos que le imponen la Reforma Educacional y particularmente, el Programa Liceo Para Todos, arguyendo como excusa el no haber sido preparado profesionalmente para ello, pero lo que subyace es no compartir plenamente estas orientaciones ministeriales y, a su vez, dejar en evidencia que las

políticas ministeriales se formulan sin considerar la participación de los docentes.

La falta de participación efectiva, es un factor gravitante en el descontento de los docentes, pues la injerencia de los docentes en las políticas, así, como en los diferentes temas educativos es cada vez menor, sienten que han sido sobrepasado por los técnicos.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANALISIS INTERCATEGORIAL**





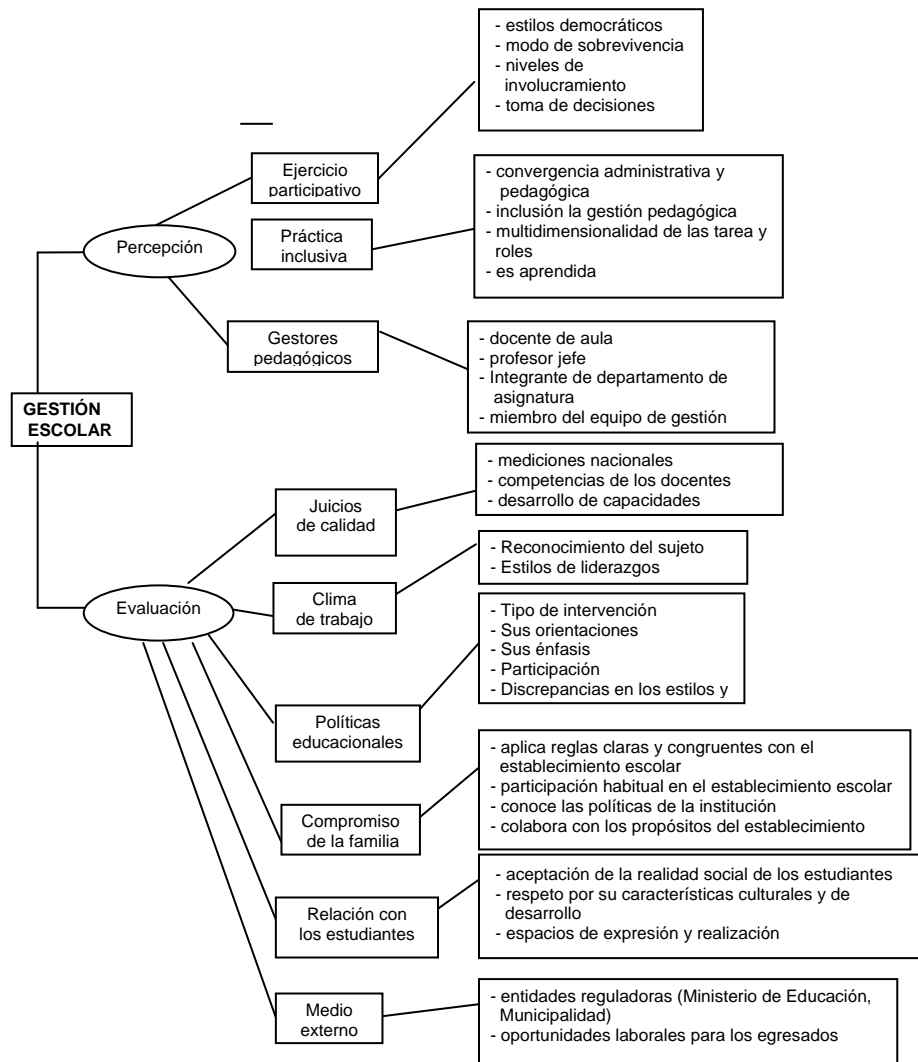
## **Introducción**

El análisis intercategorial se ha configurado de manera transversal a los discursos a partir de los significados de las distintas categorías en relación con las atribuciones y representaciones presentes en los discursos reconstruidos.

En esencia, se presenta el análisis de las categorías logradas en la reconstrucción discursiva a partir de los modos y formas que asumen las concepciones en interrelación con las dimensiones bajo un mismo cuerpo conceptual. A la vez, éstas revelan los componentes asociados a cada categoría, que constituyen los indicadores cualitativos que expresan el nivel objetual de las representaciones.

En esta fase se establece la transversalidad de las concepciones en relación con los discursos como objeto de estudio, es decir, se reconstruye un proceso, una cartografía independiente de los significantes elaborados por los sujetos como actores. Pues, ahora se penetra en los significados universales que recorren las diversas categorías de los discursos globales, que dan lugar a una nueva consideración de la gestión escolar en tanto realización del currículum y práctica significada en la acción.

### Mapa 1: Rúbrica Gestión Escolar



## 1. Concepto de la gestión escolar

En la rúbrica *concepto de la gestión escolar*, queda de manifiesto la dinamicidad que caracteriza a las palabras, pues éstas cobran sentido en la voz de los sujetos que las elaborarán y que las reconstruyen en cada discurso, en un esfuerzo constante por significarlas en la acción. Esta rúbrica está constituida por dos dimensiones: *percepción de la gestión* y *evaluación de la gestión*, que informan de los significados que asume ésta.

### 1.1. Percepción de la gestión

El concepto de gestión escolar en esta dimensión asume como categorías el *ejercicio participativo*, la *práctica inclusiva* y los *gestores pedagógicos*; que se constituyen en los componentes claves que definen dicha percepción.

La gestión entendida como *ejercicio participativo*, considera el tránsito entre estilos de gestión autocráticos a estilos democráticos, lo que se expresa en el mayor número de sujetos interviniendo en la toma de decisiones en las instituciones escolares y; como consecuencia de aquello, la involucración general de esos actores desde sus diferentes roles. La gestión es percibida, de acuerdo al contexto de vulnerabilidad de los establecimientos escolares en Chile, como un modo de supervivencia institucional, como la conminación a desarrollar nuevas dinámicas al interior de la organización escolar.

En el contexto de institución escolar, la gestión es asociada a un ejercicio participativo de sus actores en vinculación con sus diversas acciones. Se construye, en la visión encadenada de las condiciones ineludibles que dan lugar a lo que se podría denominar “*una buena gestión*”.

La *práctica inclusiva* es otra forma de percibir la gestión, en ella confluyen lo administrativo y lo pedagógico como componentes interdependientes que, en los contextos de cambio del sistema educacional, toma fuerza la gestión pedagógica. En esta perspectiva inclusiva de la gestión, se expresa de manera más visible la multidimensión de las tareas y roles que conlleva la acción de la gestión en la institución escolar, que muchas veces se confunde entre lo administrativo y pedagógico, pero que en la realidad se asocian permanente en la dinámica y cotidianidad de la institución. En la perspectiva inclusiva de la gestión, emerge la idea de que ésta es una práctica que puede ser aprendida en el desarrollo de la misma, se

aprende teniendo las posibilidades reales de gestionar, es decir, es una actividad eminentemente recursiva.

La percepción de la gestión es mediatizada por la acción de *gestores pedagógicos*, pues a través del propio quehacer de los sujetos se evidencia la gestión. Es la acción que desarrolla el docente de aula, el profesor integrante de su departamento de asignatura, que es miembro del equipo de gestión, en fin, son innumerables las acciones desarrolladas en el contexto de la escuela que dan contenido y significado a la gestión.

## **1.2. Evaluación de la gestión**

Esta dimensión, emerge como primera categoría los *juicios de calidad* en relación con las acciones que se manifiestan en indicadores como las mediciones nacionales, competencias que poseen los docentes y el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes. Estos referentes son los que permiten calificar la gestión en relación al nivel de la capacidad intelectual que poseen los sujetos en formación, al nivel de desarrollo de las competencias profesionales de los docentes y las metas de aprendizaje institucional. Se levantan, en consecuencia, indicadores que dicen relación con la necesidad de abordar la evaluación de la gestión a partir de aspectos que determinan e inciden en los resultados globales de una institución como lo señalados y que, finalmente, se expresan en los índices de las mediciones nacionales, todo ello en un proceso de análisis intra-institucional.

El *clima de trabajo*, es otra de las categorías que prorrumpen a la hora de evaluar la gestión del establecimiento escolar, pues este se refleja en indicadores de calidad que dan cuenta del “buen ambiente de trabajo”, como lo es la libertad de expresión, la autonomía en la toma de decisiones curriculares, el reconocimiento al desempeño personal, constituyen el grupo de indicadores que revelan el sentido que tiene el necesario reconocimiento del sujeto en su espacio laboral. En tanto, los indicadores como la vinculación de la práctica pedagógica con la gestión, la resolución de problemas en la situación de trabajo, gestionado espacios físicos y tiempos para mejorar la práctica pedagógica están indisolublemente unidas a un estilo de liderazgo. Liderazgo, que a la vez, promueve la participación y el compromiso personal y colectivo.

En suma, se puede sostener que el clima de trabajo está determinado por el reconocimiento del sujeto en sus necesidades de expresión, de autonomía y de valoración y; por otro, a un estilo de liderazgo con capacidades para gestionar buenos ambientes de trabajo, resolver problemas que promuevan el desarrollo de la práctica pedagógica. Las claves para generar una órbita positiva de trabajo es la conjugación adecuada de estos

indicadores, un sujeto centro de la organización y un líder con condiciones para intervenir la institución en virtud de dar respuesta efectivas a la comunidad.

Las *políticas educacionales* constituyen categoría de la dimensión evaluación de la gestión, que se manifiestan en políticas que conciernen al establecimiento como institución interlocutora, donde se debe expresar valoración por el trabajo propio del establecimiento, reconocer que constituye muchas veces el aumento de las demandas para la institución educativa, consignar que implican el complejo paso de la administración a la gestión, promoviendo, en este último caso, una gestión más democrática en el establecimiento.

Bajo esta mirada la intervención de las políticas en el seno de la organización y, particularmente, en el impulso de transformaciones debe significar el reconocimiento de la labor previa que le antecede en la práctica institucional de cada establecimiento escolar; asimismo, la consideración de la dimensión de las demandas a los mismos. Puesto que se vincula el paso de la tradicional administración educacional a una compleja gestión, que si bien aporta en la configuración de espacios más democráticos se contradice cuando imponen más tareas de las posibles de desarrollar.

Las orientaciones de las políticas educacionales han significado para la práctica pedagógica un nuevo modo de percibirla, lo que da lugar a una evolución en su esencia, puesto que problematiza su quehacer, generando una mirada autocrítica, a la vez, que instala en ellas la necesidad de innovación y mejora.

Las políticas educacionales en los últimos diecisiete años en Chile se han caracterizado por abordar los problemas sociales que rodean a las problemáticas escolares, cuestión que es considerado un factor de tensión en la escuela, pues ésta se auto-percibe como una institución formadora y no de restitución social. En esta perspectiva se suman los docentes, directivos y, paradójicamente, también los padres y apoderados, que ven en ello el desmedro de los estudiantes llamados “buenos” por los estudiantes estereotipados como “*problemáticos*”, que están asociados a situaciones de vulnerabilidad social. El llamado hacerse cargo de esas realidades conflictuadas en los establecimientos ha puesto en evidencia las concepciones ideológicas que subyacen en la acción de los actores de la escuela.

Las políticas educacionales son significadas, también, a través de indicadores que ponen de manifiesto la escasa o nula participación tanto en su gestación como en su implantación, puesto que generalmente se estima que son definidas en las altas esferas del sistema y que no consideran de

paso a los actores que estarán encargados de ejecutarlas. De acuerdo con esta constante, es usual que exista incompreensión acerca de los propósitos que las sustentan y sufran la resistencia a su aplicación, además, ser percibidas como poco congruentes con los requerimientos de la realidad escolar.

En este mismo sentido, las políticas educacionales son percibidas como dispositivos que expresan discrepancias, entre lo que espera el sistema escolar central y los docentes, respecto de las expectativas de logro de los estudiantes, tanto a nivel de capacidades intelectuales como valóricas. Las políticas expresan “*lo deseable*” y la escuela “*lo posible*” que considera puede alcanzar; generándose, así, la ruptura entre el discurso oficial y el discurso escolar, que revela fuerte divergencias en la comprensión acerca del sujeto estudiante, el de disciplinamiento de éste y el sentido que poseen las nuevas normativas de promoción escolar, entre otras. Prevalece, en consecuencia, la percepción de una institución escolar coartada por las políticas que se imponen desde arriba, que inhibe a la escuela de la aplicación de las consuetudinarias prácticas sancionadoras.

Las políticas educacionales en el contexto escolar, son significadas por el tipo intervención, sus orientaciones, los énfasis, la participación y las discrepancias que genera su interpretación. Es, a partir de estos indicadores, que se puede establecer que las políticas educacionales no son expresivas de los significados particulares de las diferentes instancias que intervienen en su desarrollo, sino más bien obedecen a referentes de tipo económico, social y cultural vinculados a metas concertadas a nivel nacional e internacional.

En principio, se puede sostener que las políticas educacionales son la expresión de una visión y proyección a escala global, que pone de manifiesto intereses generales por sobre los intereses particulares, que en su conjunto validan una visión de la educación interconectada con los intereses de una sociedad globalizada y, por tanto, impactan de manera diferente en las instituciones escolares, dependiendo de los niveles de reflexión y de proyección que le asignen los sujetos a su quehacer.

El *compromiso de las familias*, surge como categoría clave a la hora de la evaluación de la gestión, pues se establecen indicadores que dicen relación con lo que debiera ser un buen trabajo en conjunto entre la escuela y los padres como la aplicación de reglas claras y congruentes con el establecimiento educacional, participación habitual de los padres a la escuela, manejo de información oportuna acerca de las políticas institucionales y la permanente colaboración con los propósitos del establecimiento. Lo que conlleva la necesidad de establecer metas comunes entre establecimiento escolar y las familias, estrechando lazos efectivos para una mejor convivencia, para el desarrollo de una intención formadora compartida, para enfrentar desafíos y proyectarse en una mirada de futuro

vinculada con la realidad. No obstante, que la relación escuela-familia en los sectores sociales vulnerables, generalmente, está mediatizada por continuos conflictos entre el poder que representa la escuela y la identidad de las familias: Bajo esta tensión se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje que, muchas veces, está lejos de satisfacer las necesidades de las familias y las expectativas de la escuela, más bien lo que prevalece es el permanente desencuentro.

La categoría anterior se relaciona estrechamente con la categoría *relación con los estudiantes*, que establece indicadores que hablan del modo de vinculación de la escuela con los estudiantes, la necesidad de respetar las características propias de éstos, como son las culturales y las de desarrollo físico y psíquico, fundamentalmente, a la vez, el desafío de cumplir con el requerimiento de espacios de expresión y realización de los estudiantes en el establecimiento escolar. En virtud de lo cual, se observa que faltan muchas decisiones y acciones que respondan a la necesidad de mantener una fluida y respetuosa relación con los estudiantes, que sin duda pasan por cambio de actitud institucional, que brinde oportunidades de crecimiento efectivo a los niños, niñas y jóvenes en formación.

Se requiere, en consecuencia, de una nueva actitud institucional que no se logra por instrucción, sino por convicción de que efectivamente el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el estudiante. Al parecer, no basta que se institucionalice a través de políticas educacionales, sino que pasa por comprender el sentido profundamente humano que tiene la formación de las personas, pues muchas veces los juzgamientos que hacen los docentes y directivos de las escuelas respecto de sus estudiantes son categóricos y, terminan responsabilizándolos de los fracasos exclusivamente a ellos. Sin embargo, el conflicto parece que tiene raíces aún mayores que dan cuenta de un hiato profundo entre este nuevo sujeto estudiante y la imagen de estudiante que posee la escuela y sus docentes, situación a la cual ha contribuido, sin duda, el nuevo contexto social y cultural que vive la sociedad. Las estructuras no han cambiado o han cambiado ligeramente, mientras las personas y los valores que sustentan han sufrido transformaciones penetrantes y vertiginosas.

Por último, el *medio externo* a la escuela trae consigo la mirada un poco más sistémica de lo que ocurre en la escuela; en este sentido, irrumpen con indicadores que dicen relación con entidades reguladoras del quehacer del establecimiento educacional como lo es el Ministerio de Educación y las municipalidades, pero también pone énfasis en las oportunidades laborales para los egresados. El medio externo viene a constituir ese espacio indefinido que rodea a la escuela y que, a la vez, la regula. Particularmente, en este último sentido, en el país ha significado una disociación compleja de visualizar y de comprender como es que al Ministerio de Educación le

corresponda velar sólo por lo concerniente a lo técnico-pedagógico; en tanto las municipalidades, con el dinero asignado por el Estado a través de este mismo ministerio sea la encargada de administrar los establecimientos educacionales en lo que dice relación con las contrataciones de los docentes y la infraestructura. Esto ha significado un dilema de la gestión sin resolver para los docentes y directivos de las escuelas, pues no siempre son coincidentes las políticas y metas de estas entidades reguladoras, que por demás determinan la mayoría de las acciones de la institución escolar, pues los grados de autonomía institucional son siempre reducidos.

En tanto, la escuela visualiza con preocupación el espacio laboral de sus egresados, pues generalmente es limitado. A la par, resulta ser un indicador de gestión importante, puesto que es una forma de conocer el resultado final del proceso, pero que no siempre es asociado a una evaluación de la calidad de la formación que se entrega, más bien es visto en términos de pertinencia para el sector productivo y a las expectativas restringidas acerca de la capacidad de los estudiantes, que poseen los docentes. Sin embargo, la inserción laboral conjuga aspectos que se retroalimentan como son las capacidades desarrolladas por escuela en el egresado y las oportunidades del mercado laboral.

La evaluación de la gestión es determinada por *juicios de calidad* en relación con las capacidades tanto de los estudiantes como de los docentes, que redundan en resultados que obtienen las instituciones escolares en los procesos aplicación de las mediciones nacionales acerca de los niveles de aprendizaje. Asimismo, por el *clima de trabajo* que favorezca el reconocimiento del sujeto en la libre expresión de sus ideas y en la valoración de su quehacer, por parte de la institución; en el desarrollo de *estilos de liderazgos* con capacidades de enfrentar problemas e impulsar el crecimiento profesional de los docentes, *políticas educacionales* conectadas con la realidad escolar más allá de los desafíos globales, el *compromiso de las familias* en términos de la necesidad de hacer coincidir intereses y metas con la escuela, la necesidad de una *relación inclusiva de la escuela con los estudiantes y el medio externo*, aún con su carácter indeterminado de vinculación, pero jugando un rol determinante en el quehacer de la institución escolar.

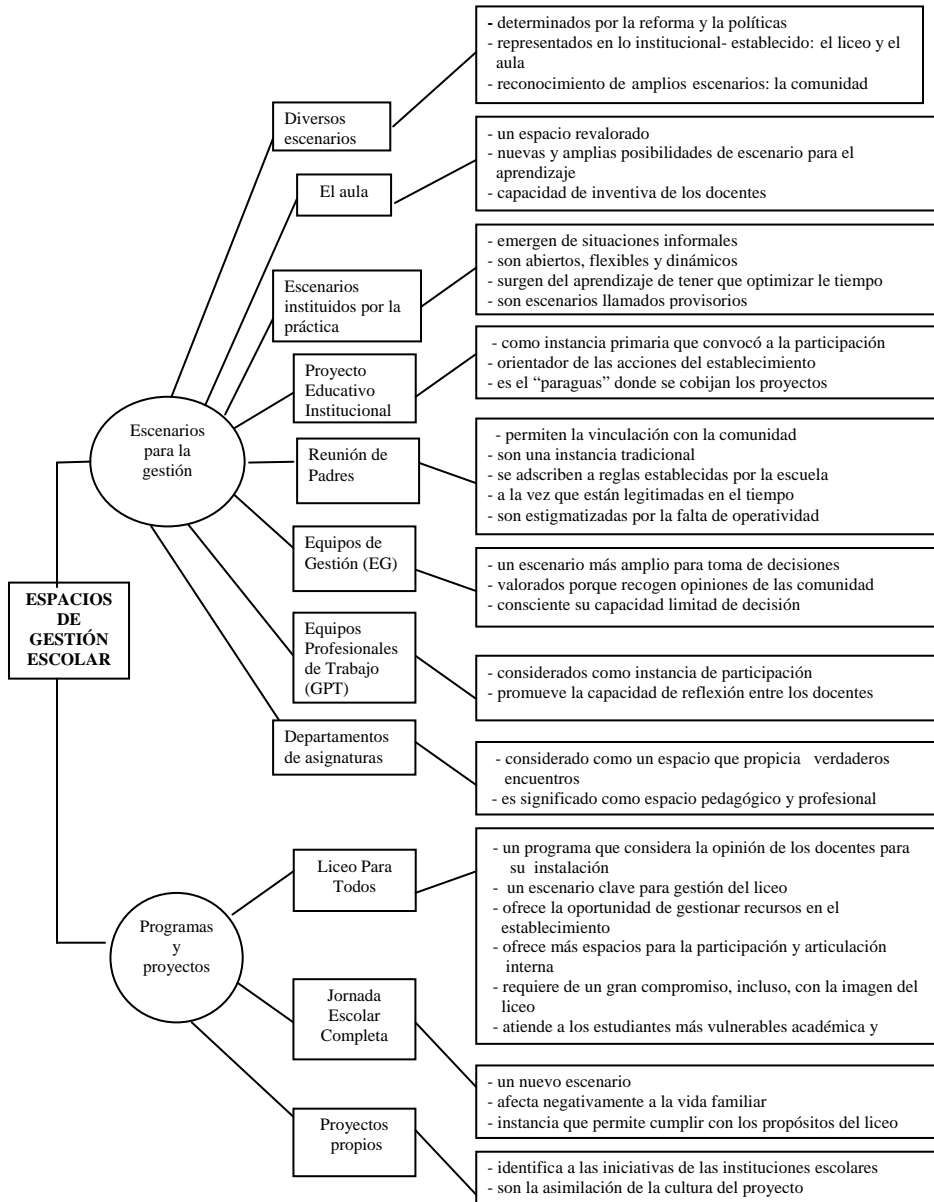
Para la evaluación de la gestión, en el contexto escolar, se establecen las siguientes categorías básicas: juicios de calidad, clima de trabajo, políticas educacionales, compromiso de la familia, relación con los estudiantes y medio externo, que permiten marcar la ruta de la evaluación institucional a través de núcleos significativos de gestión.

La Rúbrica concepto de la gestión escolar, se construye sobre la base de las dimensiones percepción y la evaluación de la gestión, que su vez



contienen categorías genéricas como: participación, práctica inclusiva, gestiones pedagógicas, juicios de calidad, clima de trabajo, políticas educacionales, compromiso de las familias, relación con los estudiantes y el medio externo que, a su vez, que dejan ver indicadores relativos a ideas y acciones deseables para la institución escolar.

**Mapa 2: Rúbrica Espacios de Gestión Escolar**



## **2. Espacios de la gestión escolar**

Los *espacios de gestión la escolar* instituyen una rúbrica genérica, que se describe a través de las dimensiones: *escenarios para la gestión y los programas y proyectos* en el contexto escolar actual.

### **2.1. Escenarios para la gestión**

En esta dimensión se distinguen las siguientes categorías: diversos escenarios, el aula, escenarios instituidos por la práctica, proyecto educativo, reuniones de padres, equipos de gestión, equipos profesionales de trabajo y departamentos de asignaturas, en suma son la representación de los espacios de acción instituidos y que visualizan los sujetos en el sistema escolar, inclusive, más allá de propia institución escolar.

La categoría *diversos escenarios* contiene en sí la idea de multiplicidad de espacios para la gestión, que parte de la premisa que la diversidad es condicionada por los desafíos que comporta la instalación de la reforma educacional y las políticas que de ella emanan para la institución escolar, pues la irrupción de nuevos modos de percibir los espacios de gestión están directamente relacionados con los modos de constitución de los mismos. Esto hace que se distinga entre los que son asimilados como escenarios propiamente institucionales como son el liceo y el aula, que circunscriben su espacio en el territorio tradicional de la escuela. A la vez, se habla de la existencia de espacios más amplios que exceden los muros del establecimiento escolar como lo es la comunidad en general, que aún siendo un espacio indeterminado, constituye un referente de acción esencial para la institución educacional, ya que a través de ella proyecta su quehacer y establece vínculos permanentes de trabajo colaborativo. El liceo y la comunidad son entidades que se retroalimentan, que generan relaciones de reciprocidad y que viven en interdependencia.

Dentro de la dimensión *escenarios para la gestión*, en el territorio interno de la institución escolar surge la categoría *del aula*. Este escenario se abre con inusitada preeminencia por sobre los otros tradicionalmente establecidos; puesto que el aula adquiere características que la hacen pasar de ser un espacio casi privado, aparentemente sin mayores intervenciones, a ser la vitrina del cambio educacional. No obstante, se ha sostenido con bastante fuerza que las reformas quedan en la periferia del aula, pues éste es un espacio difícil de penetrar, fundamentalmente, por el celo profesional con que los docentes resguardan su quehacer de la mirada externa. Sin embargo, las impetraciones que se formulan desde la sociedad a la escuela han hecho

que ésta asuma que su tarea es pública y que, por tanto, tiene que abrirse a otras miradas. El aula como tal siempre ha constituido, implícitamente, el núcleo del sistema sólo que ahora está siendo cada vez más conminada a la apertura.

Fundamentalmente, el aula es el espacio de realización de la docencia, pues es allí donde se hacen efectivas las reformas y las políticas educacionales. Es, a partir de esa constatación que muchas veces los docentes reivindican al aula como un espacio legítimamente de gestión, que excede, por lo demás, los muros o zonas territoriales tradicionales para recrearse en nuevos y amplios espacios que dan lugar a infinitas posibilidades de escenarios para el aprendizaje, que van desde centros o entornos tanto físicos como virtuales. Esto último, depende fundamentalmente de la capacidad de inventiva de los docentes, que pueden dar lugar a modificaciones esenciales en el modo de aprender, pero las modificaciones por sí mismas no traen garantizado el nivel de profundidad de éstas, si sólo se mantienen a nivel superficial y no penetran de manera profunda los procesos de enseñanza y aprendizaje, corren el riesgo de quedarse en cambios poco significativos.

Una categoría que muestra la diversidad de escenarios en el espacio interno en la institución escolar, son los que surgen como *escenarios instituidos por la práctica* y expresan las múltiples necesidades de coordinar acciones con los diferentes actores en el quehacer diario de la escuela. Se originan en situaciones informales, pues muchas veces son el resultado del aprendizaje organizacional que hacen los actores escolares por optimizar el tiempo siempre escaso, que disponen para realizar múltiples tareas y demandas. Algunos se tornan provisorios y otros quedan establecidos en la práctica de la escuela, por tanto, se caracterizan por ser abiertos, flexibles y dinámicos.

El *proyecto educativo institucional* (PEI) es una categoría poco recurrente, pero que sin embargo, es visualizada como una instancia que propicia espacios de participación y emplaza a todos los actores. Es más, es el primer indicador de participación en el contexto de cambios en el sistema escolar, pues es a través de esa instancia que todos los actores de los establecimientos educacionales fueron convocados por primera vez a participar, luego de terminada la dictadura. No obstante, en la realidad de la práctica escolar no siempre se ha ajustado al mandato de la participación efectiva de todos los sujetos, puesto que la práctica de la misma aún es una tarea en curso, no del todo asumida al interior de las organizaciones escolares.

El proyecto educativo institucional es, también, significado con la metáfora "*del paraguas*" donde se cobijan todos los demás proyectos,

esencialmente porque juega un rol relevante en la orientación que proporciona para las distintas acciones que se programan en el establecimiento. La metodología que lo consigna hizo posible que las escuelas y liceos se miraran internamente y en contexto, así como que el entorno escolar recobrara importancia, a partir de su aplicación. Quizás, la mayor deuda que tiene el sistema escolar con esta primera iniciativa es que no se mantuviera en el tiempo la idea de participación y revisión constante, puesto que requiere de un esfuerzo memorístico para recordar qué se establece en el documento, ya que por lo general se constituyó en un archivo más.

Las *reuniones de padres*, constituyen otra categoría que da contenido a la dimensión escenarios para la gestión, son significadas como instancias tradicionales de vinculación con la comunidad. Éstas, están legitimadas en el tiempo pero no por su eficiencia, pues constituyen, a la vez, instancias de encuentro y de desencuentro entre docentes y padres. La falta de coincidencia de propósitos y expectativas entre los actores principales ha traído consigo un desgaste y debilitamiento en el tiempo, particularmente, en el sistema municipal son los espacios olvidados, que se realizan por mera formalidad y rutina. La resignificación de éstos escenarios pasa muchas veces porque los actores involucrados se valoren y legitimen como tales para avanzar en relación a metas comunes, apreciar la oportunidades colaboración mutua que se deben abrir en pos de un mejor aprendizaje de los estudiantes.

Los *Equipos de Gestión (E. G)*, constituyen una categoría evidente de la dimensión escenarios para gestión, puesto que se crean para ese propósito e indican la idea de un escenario más amplio para la toma de decisiones. Esto, por el aumento en integrantes y, sobretodo, por la representatividad que busca lograr a través de la participación de representantes, de los docentes, de los alumnos y de otras organizaciones existentes en la institución escolar, además, de los directivos que tradicionalmente han participado en las decisiones. Otro indicador, que avala esta categoría es el reconocimiento que logra al constituirse en un referente expresivo de las opiniones de toda la comunidad, situación que es posible sólo en la medida que conserven los espacios de representación, es decir, es la representación y la legitimidad de los representantes la que le otorga credibilidad en la comunidad.

No obstante, el equipo de gestión será validado en el tiempo y en la cultura de la escuela cuando las materias que trate sean cada vez de mayor relevancia y tenga más efectos en las transformaciones del establecimiento escolar. Es decir, cuando sea una instancia más resolutiva que consultiva, otorgando de ese modo mayor autonomía a la institución. En efecto, el equipo de gestión se puede significar como un escenario nuevo en su

nominación y en su conformación, pero que aún dista de ser efectivamente una instancia que gestione los destinos institucionales, depende de la fuerza que le impriman las políticas acerca de la gestión educacional y del estilo abierto y democrático que asuman los directivos encargados de liderarlas.

Los *equipos profesionales de trabajo* (GPT) es una categoría que se caracteriza por ser reconocida como una instancia de participación propia de los docentes y es significada como un espacio para la reflexión pedagógica y profesional. Esta instancia se inscribe entre los cambios organizacionales que introdujo la reforma educacional, pero, cabe señalar, que muchas veces los directivos lo vieron sólo como un cambio de nominación y que, por tanto, continuaron dándole el carácter que tradicionalmente tenían, como eran, por ejemplo, los consejos de profesores. No obstante, los docentes son quienes hacen su propia reconceptualización sustentada en las orientaciones y el material que proviene desde el Ministerio de Educación para este efecto. A pesar, que la relevancia de esta instancia está casi siempre mediatizada por la voluntad política del directivo del establecimiento.

Fundamentalmente, los equipos profesionales de trabajo son un espacio reconocido porque permite la revisión y análisis de las prácticas docentes, pero que al parecer necesita ser orientado con apoyos evidentes en metodologías y contenidos, que logren que los docentes sean capaces en forma colectiva examinar críticamente su quehacer. En alguna medida así se intencionó, pero no se logró sistematizar esas experiencias, de modo que permitieran generar efectivamente un conocimiento desde la práctica. Existen algunas experiencias, pero de bajo impacto, puesto que contrariamente a lo que proponía el Programa MECE-Media, ahora se dirige cada vez a los docentes en su forma de enfrentar la práctica.

La categoría *departamentos de asignaturas* es el espacio que representa el encuentro de los docentes no sólo con los de su propia escuela sino que, últimamente, se ha concebido la idea de realizar reuniones con los docentes por asignaturas en las comunas. De manera, que el concepto de departamento trasciende los muros y expresa la oportunidad de vinculación con otros docentes en contextos similares. Es, especialmente, valorado porque simboliza un espacio pedagógico y profesional que da la oportunidad de compartir diagnósticos y experiencias acerca del tipo estudiante con el que se trabaja en la escuela. Se piensa, en consecuencia, como un escenario para la gestión pedagógica, principalmente, liderada por los propios profesionales organizados en asignaturas.

## **2.2. Programa y proyecto**

Esta dimensión está configurada por las categorías: *liceo para todos*, *jornada escolar completa* y *proyectos propios*. La legitimación es un elemento clave para identificar estas categorías, pues habiéndose desarrollado otros proyectos en la institución escolar éstos cobran valor en lo inmediato.

La categoría *Liceo para Todos*, es una referencia muy potente en los establecimientos que desarrollan este tipo de intervención. Sus indicadores revelan dicha relevancia, cuando se identifica como un programa que contó con la opinión de los docentes para su instalación en el liceo; en consecuencia, llevó consigo la marca de un nuevo modo de percibir la gestión. Es por ello que se considera como un escenario clave para la gestión del liceo, pues otorgó la oportunidad de gestionar recursos y la posibilidad de consultar a los actores docentes acerca de algunas determinaciones específicas que beneficiaban a los estudiantes y al establecimiento, dando espacio para una mayor articulación interna. Si bien los recursos no fueron muy onerosos, significó la posibilidad de aproximarse más concretamente a lo que con lleva la propiamente la gestión.

En su instalación el Programa Liceo Para Todos representó la idea de una responsabilidad, que con llevó comprometer la imagen del liceo. En el concierto de establecimientos educacionales, el adscribir a este programa fue asumir públicamente que se estaba en un establecimiento vulnerable, que tenía altos indicadores de deserción escolar y repitencia. Correspondían, en efecto, a los denominados establecimientos escolares focalizados, que recibirían apoyo para bajar dichos índices y que por consiguiente tenían bajo su responsabilidad a una población estudiantil más bien conflictuada. Sin embargo, esta realidad era asumida ahora desde el Estado, evidenciando una mayor sensibilidad por realidades complicadas socialmente. No siempre se comprendió cabalmente su propósito, ya que existieron permanentes críticas vinculadas a las becas que recibían los estudiantes con más carencias porque no siempre respondían al perfil del o la joven que era merecido ayudar, por tanto se estigmatizó en algunos casos.

Desde una perspectiva ideológica se representa como un cambio de rol del liceo, pues se cree que al asumir programas como el liceo para todos se está derivando desde un rol educativo, que corresponde netamente a la escuela, a un rol más bien social, que no le compete. Este, es pues uno de los indicadores que forman parte del murmullo colectivo que generan las políticas educacionales, expresadas en programas que requieren de un mayor convencimiento y compromiso de los actores encargados de llevarlas a cabo.

La *jornada escolar completa* es una categoría que está inscrita como uno de los principales pilares de la reforma educacional, sin embargo su instalación ha sido lenta y conflictiva. Por una parte ha significado entregar opciones de equidad en la formación, otorgando más tiempo para el estudio de los niños, niñas y jóvenes y; por otros, es percibida como situación impuesta que demanda más tareas a la escuela y a los docentes. En este marco de contradicciones representa un escenario para la gestión, en el sentido que crea nuevos tiempos y espacios, posibilitando el logro de los propósitos del liceo.

La crítica que surge en torno a la creación de la Jornada Escolar Completa se manifiesta en que los directivos y docentes sienten que tienen que tener más tiempo a los estudiantes en el establecimiento, teniendo que asumir una nueva responsabilidad, que de paso sienten que libera a las familias de los cuidados de sus hijos, pues al aumentar las horas de permanencia en el establecimiento se estima afecta a la vida familiar.

En síntesis, la jornada escolar completa es percibida como una nueva instancia que se instala en la vida del liceo, pero que no se comprende su propósito final, más bien genera tensión con la cultura de la organización escolar.

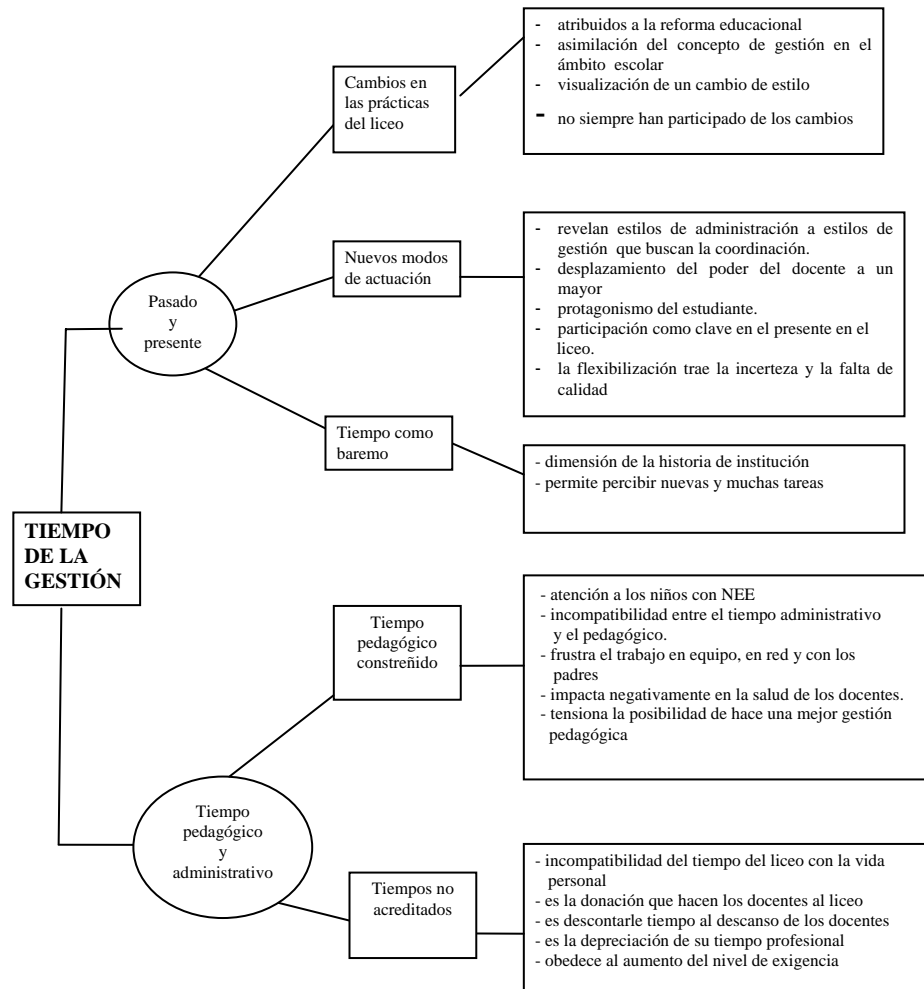
Los *proyectos propios* son otra categoría, que se levanta con una significación más bien de reconocimiento a la labor interna y genuina de los establecimientos. Pues, en ello comprometen su imagen que indica que, más allá de ser intervenidos permanentemente por políticas y programas derivados del nivel central del sistema, son capaces de elaborar soluciones propias para su realidad. Con ello se identifican las iniciativas de los establecimientos, que permiten poner a prueba la creatividad y el compromiso de los actores por encontrar respuestas pertinentes a situaciones específicas. Pero, también, es la asimilación de la cultura del proyecto instalada en la organización de la institución escolar recientemente, que ofrece mecanismos y metodologías que facilitan la optimización de recursos, que por lo demás son siempre escasos.

Los programas y proyectos son, en consecuencia, una instancia de gestión legitimada en la cultura de la escuela, más allá de los convencimientos individuales. Pues han aportado un modo de desarrollar la lógica de la propuesta para enfrentar la solución de los problemas. Se constituyen en fuentes de creación de conocimiento propio de la escuela, que agencian nuevas y pertinentes formas de enfrentamiento de la escasez de recursos en el establecimiento, sosteniéndose en un fuerte componente de intuición, experiencia y voluntad colectiva.

Los programas y proyectos generan un espacio dinámico de gestión, que depende de las emergencias y de la pro-actividad con que los actores asumen el quehacer en la institución escolar. Son la expresión de lo nuevo y de lo necesario, pues más allá de las tensiones que a algunos actores les puedan provocar están instalados en la cultura de la escuela como una realidad asumida, que les proporciona la oportunidad de allanar recursos y producir mejoras necesarias.

La vinculación entre los escenarios para la gestión y los programas y proyectos es la posibilidad de construir espacios para gestionar la educación desde la micropolítica de la escuela, pues expresan el escenario indispensable donde los actores de la comunidad escolar se encuentran y se desencuentran como sujetos dinámicos y comprometidos con su institución.

**Mapa 3: Rúbrica Tiempo de la Gestión Escolar**





### 3. El tiempo de la gestión escolar

La rúbrica *el tiempo de la gestión escolar* representa y aborda una de las invariables con que tiene que lidiar la institución escolar, expresadas en dos dimensiones: *pasado y presente* y tiempo pedagógico y administrativo, respectivamente.

#### 3.1. Pasado y presente de la gestión

Esta dimensión expresa el espacio en que ocurren los hechos y cómo ellos son percibidos en la memoria colectiva de los sujetos a través de las siguientes categorías: *cambios en las prácticas del liceo*, en los *nuevos modos de actuación* y *el tiempo como baremo*.

La categoría *cambios en las prácticas del liceo* es atribuida a la reforma educacional y considerada como el principal articulador de éstos; es a partir de ese proceso, que se intervienen los establecimientos educacionales, que tradicionalmente se caracterizan por conservar estilos y prácticas rutinarias. Los cambios significan la introducción, por ejemplo, del concepto “*gestión*” en el ámbito escolar, produciéndose con ello una cierta asimilación de todo lo que conlleva esta nueva nomenclatura. La incorporación del concepto *gestión* permite visualizar un cambio de estilo, es decir, transitar de un tipo de administración organizacional que opera de manera fragmentada, que ve la escuela como dos realidades distintas; la administrativa y la pedagógica, en tanto, la *gestión* provee a la institución una mirada más integradora e inclusiva, que no siempre se hace tan efectiva en la realidad. Sin embargo, constituye un componente de obligatoriedad que pone de manifiesto la necesidad de trabajar colaborativamente, pues los temas son de toda la comunidad escolar, por tanto la participación es clave.

No obstante, los cambios no siempre han ocurrido acompañados por la participación de los actores involucrados, más bien la tendencia ha sido prescindir de ellos. En consecuencia, los cambios son percibidos externamente y, que llegado el momento de la ejecución, se suma a los actores en una fase posterior. Los cambios así concebidos son susceptibles de resistencia y enajenación, puesto que son vistos como impuestos, porque en su diseño y construcción no convocan a los sujetos que son los encargados de llevarlos a cabo. Esta subestimación de los actores de los procesos reales hace que los cambios sean superficiales, no toquen el fondo de la organización ni modifiquen las prácticas. A pesar de ello, los liceos asisten hoy a una transición, no exenta de conflictos, de cambios en las prácticas institucionales que ha llevado a visualizar a través del tiempo una nueva administración transformada en *gestión escolar*.

La categoría *nuevos modos de actuación* están estrechamente asociados a los cambios, que revelan el tránsito de formas de administración a estilos de gestión que favorecen la coordinación de acciones. Entre sus indicadores se incluye la percepción de un desplazamiento del poder del docente a un mayor protagonismo del estudiante, es decir, la centralidad que tradicionalmente ejercía el docente, sin mayor cuestionamiento, hoy está puesta en discusión, ya que se declara abiertamente que el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje radica en el estudiante; en consecuencia, se transforma en un sujeto con identidad y con características propias. Este reconocimiento es aún incipiente y causa de tensión en el clima de la escuela, pues es significado como una de las raíces de la pérdida de autoridad de los docentes, particularmente, cuando lo que ha prevalecido ha sido una relación vertical, en que el estudiante debe guardar una obediencia irrestricta al mandato del docente. Este desplazamiento abre un camino incierto cuando los actores no tienen claridad acerca de los comportamientos que deben generar bajo este nuevo trato; tanto docentes como estudiantes, quedan en la imprecisión, lo que les exige construir nuevas formas de convivencia.

La participación es un componente clave en los nuevos modos de relacionarse en la actualidad del liceo, ello conlleva mayores esfuerzos por lograr la flexibilización tanto en el ámbito curricular como en el de la organización escolar. La flexibilidad curricular pone de manifiesto las dudas acerca de la efectividad de ésta, más bien se ha instalado un sentimiento de fuerte resistencia, porque se asocia con la falta de exigencia de los rendimientos escolares, que no es lo mismo que los aprendizajes. Se percibe que los actuales mecanismos y normativas que impiden la repitencia sin razones justificadas afectan la calidad de la educación, donde lo que prima es la desconfianza puesto que las directrices ministeriales no siempre coinciden con las percepciones que tejen los actores en su lugar de actuación, de manera que los modos de realización están mediatizados por significados exógenos que tensionan la cultura de la escuela.

*El tiempo como baremo* constituye una categoría clave en la dimensión pasado y presente, puesto que permite, por ejemplo, dimensionar la historia de las instituciones almacenadas en la memoria colectiva de los sujetos que tuvieron la posibilidad de ser testigos efectivos de las transformaciones. La dimensión de la historia como indicador lleva consigo la mirada evaluadora de los acontecimientos, que permite visualizar en el tiempo las nuevas y muchas tareas que se han sumado al quehacer de la escuela. Las instituciones, a la vez, que suman tiempos suman historias y elaboran juicios de valor a partir de la experiencia personal y colectiva, figurando cada paso en los procesos de cambios en relación con la mirada retrospectiva.

El pasado y el presente son la expresión de los cambios, de los nuevos modos de actuación, pero sobretodo son el baremo que proporciona el tiempo en los diferentes momentos de las instituciones escolares. La constitución de las épocas es significada en el conjunto de acontecimientos, de estilos, de aprendizajes organizacionales y, por último, por la constatación que las instituciones cambian, que los escenarios cambian y, que en consecuencia, la gestión en la perspectiva del tiempo es necesariamente un componente impactado y determinado por la dinamicidad que éste le proporciona. Además, de que las nuevas épocas ofrecen más incertezas que convicciones para la gestión, pues los tiempos y los cambios ocurren en vertiginosos contextos que hacen imposible capturar las esencias de las instituciones y de los sujetos, más bien se vive a merced de los requerimientos que genera el entorno y la sociedad más que en procesos de reflexión y planificación desde la escuela.

### 3.2. Tiempo pedagógico y administrativo

Esta dimensión contiene categorías como el *tiempo pedagógico constreñido* y los llamados *tiempos no acreditados*, que ponen de manifiesto la tensión que expresan estas categorías en relación con la escasez de tiempo para la gestión.

La categoría *tiempo pedagógico constreñido*, se hace evidente en diversos indicadores que muestran la multiplicidad de acciones que se han ido sumando al quehacer de la docencia que, en definitiva, requieren de más tiempo. La atención a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), son representados como un factor de conflicto en la administración de los tiempos docentes, pues dadas las características de los niños y niñas que requieren atención especial los docentes se debaten entre avanzar con la mayoría de los estudiantes y, a la vez, no desatender a los con NEE. Esta disyuntiva lleva consigo, además, la preocupación por la calidad de los aprendizajes condicionados por las mediciones de rendimiento y desempeño profesional docente. El tiempo pedagógico resulta, entonces, un recurso escaso y complejo, que no se condice con el tiempo administrativo que transcurre en espacios programados y permanentes; manifestándose, en consecuencia, una creciente incompatibilidad entre estos dos tiempos. Mientras el tiempo pedagógico se debate en la emergencia y la dinamicidad del aula el tiempo administrativo se desarrolla en la certeza de sus espacios de acción.

El tiempo pedagógico constreñido se evidencia, también, en la frustración que le otorga al trabajo de equipo, de redes y con los padres. Estas instancias son una referencia, entre otras, significadas como necesarias e imprescindibles para una buena gestión pedagógica, pero que son

torpedeadas por la escasez de tiempo para desarrollarlas. Esta invariable se manifiesta en continuos agotamientos de los docentes, quienes ven afectada hasta su salud por las cada vez mayores exigencias sin los tiempos necesarios para realizarlas. Se trabaja con la escasez, tensionando, así, la posibilidad de una mejor gestión pedagógica, pues este indicador deja de manifiesto el sentir de que si los tiempos fueran los adecuados ello redundaría en una mejor gestión, léase mejores resultados.

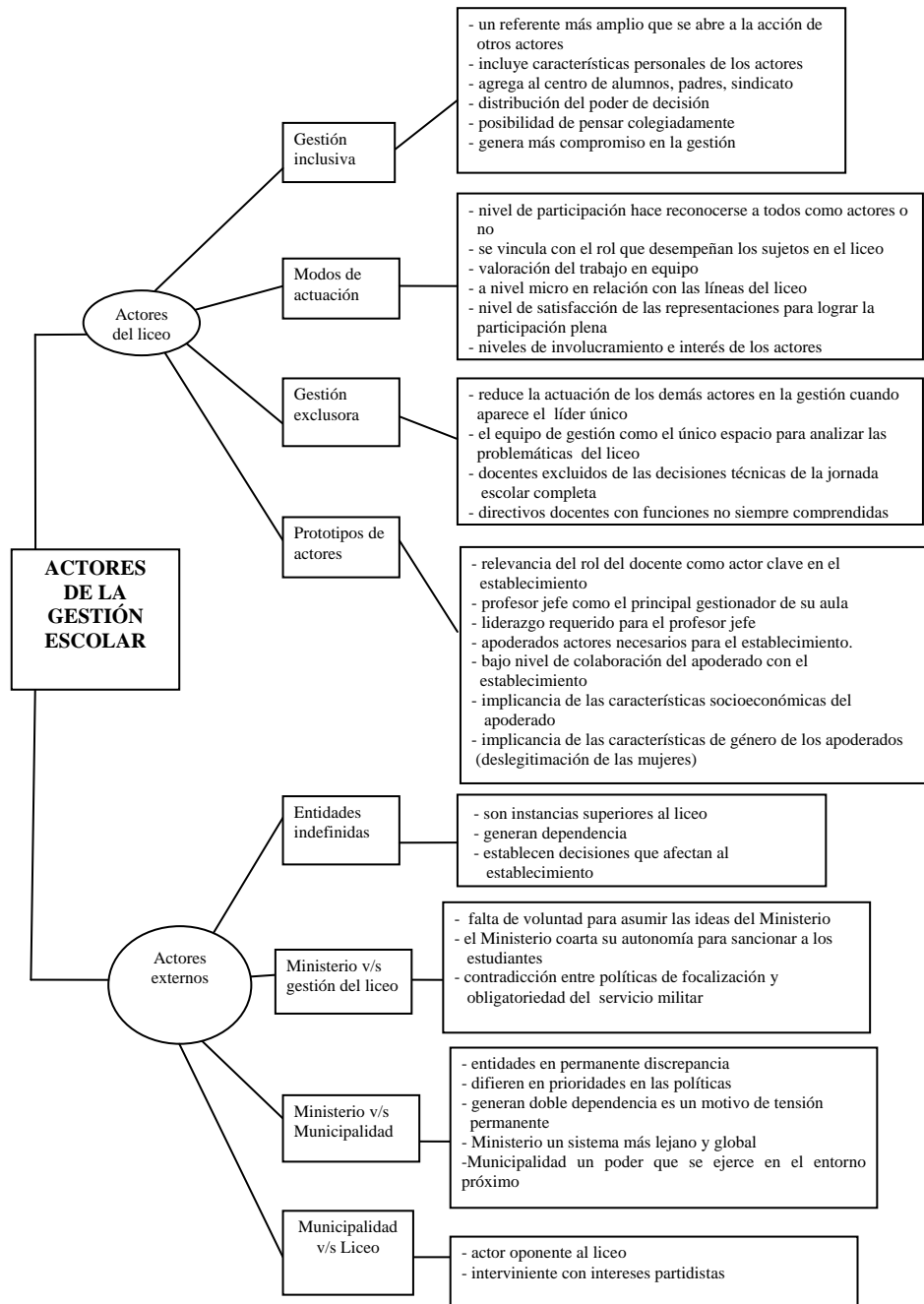
La categoría *tiempos no acreditados* expresan aquel tiempo no pagado, que se realiza fuera de los horarios de contratación de los docentes. Su primer indicador es la incompatibilidad del tiempo del liceo con vida personal, o más bien la intrusión de las tareas de la institución escolar en los tiempos y espacios personales. Las actividades docentes exceden los lapsos del aula, pues las tareas de la institución escolar son variadas y demandan del docente más tiempo que el programado, desbordando los espacios y horarios. Ello se vincula con otro indicador que expresa el tiempo no acreditado como una donación que hacen los docentes al liceo, pues éste carece de retribución económica y muchas veces, también, de reconocimiento moral. La donación se representa como la generosidad, voluntariedad e incluso como un acto místico, pero que en definitiva lo que busca explicar es el porqué de la aceptación de dar su tiempo a cambio de nada.

Entre las caracterizaciones de la categoría *tiempos no acreditados* se encuentra un indicador que evidencia el descuento de tiempo al descanso de los docentes, como consecuencia de la falta de tiempo, ya que en la medida que las tareas desbordan el territorio de la escuela y penetran los espacios de la vida privada de éstos. Son la expresión de la falta de una planificación adecuada, que permita que los docentes trabajen a escala humana realizando procesos de mejor calidad. En esta cadena de consecuencias que tiene la no valoración de los tiempos extraordinarios surge otro indicador, que dice relación con la depreciación profesional que sufren los docentes en el contexto de las profesiones en general. En este sentido el hecho que a los docentes muchas veces no se les remunere por las horas adicionales, da lugar a una poca valoración de la profesión docente, contribuyendo a la baja apreciación y autopercepción que se tiene de esta profesión.

Las nuevas exigencias que se han establecido, a partir de la instalación de las reformas y transformaciones en la institución escolar, en parte, explican el uso excedido del tiempo de los horarios de la escuela. Son las mismas estructuras y condiciones con nuevas demandas a una organización como la escolar que posee ritmos distintos a la empresa, por ejemplo, pues la dinámica de la escuela ocurre en la diversidad de los sujetos que interactúan, que demandan no sólo tiempos generales, sino muchas veces tiempos específicos de atención a los estudiantes.

El tiempo de la gestión se constituye, en consecuencia, en un dispositivo importante cuando se revela en la dimensión *pasado y presente*, que permite visualizar categorías como los cambios, los modos de actuación y la forma de evaluar el transcurrir de la historia institucional; si embargo, se vuelve complejo cuando se despliega la tensión en relación con la dimensión tiempo pedagógico constreñido y el uso de los tiempos no acreditables de los docentes en función de las tareas de la escuela. El tiempo como un bien escaso evidencia las contradicciones del sistema, que promueve cambios y transformaciones sin contemplar los requerimientos de distribución coherente y posible en los escenarios reales de la institución escolar.

### Mapa 4: Rúbrica Actores de la Gestión Escolar



## 4. Actores de la gestión escolar

La rúbrica *actores de la gestión escolar* aborda la actuación de los sujetos puestos en circunstancias de gestión y se establece sobre la base de las dimensiones: *actores del liceo* y *actores externos* en el contexto del sistema escolar nacional.

### 4.1. Actores del liceo

Esta dimensión considera las categorías tales como *gestión inclusiva*, *modos de actuación*, *gestión exclusora* y *prototipos de actores*, otorgando atributos a las formas de desempeño de los diferentes sujetos en el establecimiento escolar.

La categoría *gestión inclusiva* revela indicadores que sitúan a la gestión como un referente más amplio que se abre a la acción de otros actores, recreando y reconceptualizando espacios de acción colectiva. En este esfuerzo se agrega a otras entidades, consideradas tradicionalmente más bien periféricas en la toma de decisiones, por ejemplo, como lo eran el centro de alumnos, de padres y el sindicato. No obstante, esta idea de inclusión ocurre, todavía, a nivel de algunos discursos, por tanto, ello no es una práctica consolidada en la cultura de la institución escolar.

La inclusión se aprecia en la participación en la toma de decisiones, lo que otorga la posibilidad de pensar colegiadamente los temas atinentes al quehacer de la gestión escolar. Esta forma de concebir la gestión tiene que ver con su esencia, pero al mismo tiempo con una estrategia que permite generar más compromisos de parte de los sujetos con los objetivos institucionales. Resulta relevante, señalar que la inclusión no sólo ocurre cuando se suman más personas, sino cómo se incluyen las características de las personas como un insumo relevante para la gestión, pues en la medida que se sepa trabajar y valorar esas características las instituciones ganan, desde una perspectiva funcional, pero también ganan las personas porque son aceptadas y valoradas en su condición.

La categoría *modos de actuación* revela indicadores que dicen relación con el nivel de participación que hace reconocerse a los sujetos como actores, dependiendo de los grados y calidad de ésta. Particularmente, interesa saber cuánto reconocimiento le otorga la institución a la participación de los actores, de los momentos y circunstancias en que considera importante o no, o si ésta es más bien parcelada y emergente, ya que no está instituida en la estructura y cultura organizacional.

El rol que desempeñan los sujetos en el liceo, es un indicador clave en establecer modos de actuación, puesto que revelan decisiones, tareas y actividades en las que se desenvuelven e involucran los sujetos y la manera cómo éstas se insertan en la gestión de la institución. Los roles revisten designaciones otorgadas por decisiones administrativas, por condiciones profesionales y por posiciones ganadas en virtud de un perfil determinado. En consecuencia, la actuación depende del rol que le corresponda desplegar en el escenario de la institución escolar al sujeto, por ejemplo, si es el de docente, directivo, co-docente, estudiante, padre y apoderado, entre otros. Es aún más relevante, el tipo de interacción que se produce entre los distintos roles que desempeñan los sujetos, que conllevan un estilo de actuación determinado. Fundamentalmente, dado por la cultura de cada organización y el carácter de la dirección escolar.

Dentro de las posibles caracterizaciones que surgen acerca de los modos de actuación, que asumen los sujetos en el contexto escolar, está el trabajo en equipo. Esta forma de actuación ha ido adquiriendo cada vez más valor y reconocimiento entre los diversos actores de la institución educativa, pues están ciertos que el trabajo colaborativo responde a un nuevo estilo de trabajo que ha venido a quedarse. Se requiere, cada vez con más fuerza, construir redes de apoyo y de colaboración para resolver las distintas demandas y problemáticas a las que son llamados a solucionar.

Los modos de actuación tienen su espacio definido a nivel micro en el liceo y, responden a las líneas de política institucional, visualizando en ello la acción de la micropolítica de la escuela. Pues las líneas del liceo son aquellas diseñadas en un contexto específico de actuación, que son conocidas por los sujetos, incluso, más allá de su declaración explícita.

En esta categoría acerca de los modos de actuación, surge la necesidad de revisar los niveles de satisfacción en relación con las representaciones y, así, lograr una participación plena. Bajo esta lectura, se hace efectivo aquello que la participación por sí sola no es garantía de democracia, sino que depende de otros factores que la hacen análoga con la percepción de los sujetos, como es la legitimidad de las representaciones. En general, los sujetos puestos en situación de participar buscan como camino la elección de sus representantes, sin embargo, en ese proceso usualmente no se considera la evaluación del desempeño de éstos, lo que trae el descontento y la insatisfacción de los asociados, pues terminan por no sentirse efectivamente representados.

Un indicador acerca de los modos de actuación, por último, es el escrutinio de los niveles de involucramiento e interés de los actores por participar en el contexto del liceo, instalándose, muchas veces, la preocupación porque no todos los actores expresan el mismo nivel de



compromiso. Esto provoca desazón en quienes sí creen en la necesidad de involucrarse colaborativamente en las tareas del liceo como condición necesaria para mejorar los procesos de gestión institucional.

La categoría *gestión exclusora* es la constatación que los procesos generados en relación con la participación no siempre son armónicos, sino por el contrario tensionan la actuación de los actores. En este sentido, un indicador de exclusión es reducir o minimizar la actuación de los demás actores en la gestión cuando aparece el líder único, que generalmente es el director. Se ha dado por potenciar los liderazgos personales en las organizaciones más que colectivos, perdiendo sinergia y oportunidades que emerjan nuevos liderazgos complementarios al liderazgo principal. En la perspectiva de la comunidad educativa, el liderazgo debiera ser combinado, puesto que se requiere de distintos líderes interactuando desde sus propias circunstancias y realidades, es decir, los docentes con sus representantes, los estudiantes, los co-docentes, los apoderados, entre otros. En una medida menor, aquello ocurre en la realidad del liceo, a través de los Equipos de Gestión, que convocan a los diversos estamentos a través de sus representantes para compartir y decidir temas de competencia general que tienen que ver con la marcha de la institución. En consecuencia, visualizar un líder único en la organización escolar corre el riesgo de minimizar los liderazgos colectivos y debilitar la participación de los demás actores en el liceo.

El Equipo de Gestión como un espacio para analizar las problemáticas del liceo, paradójicamente, a veces es visualizado como una instancia que excluye a los demás actores del establecimiento de las resoluciones que les involucran. La escasa información o la falta de expedición en la transmisión de los acuerdos a las bases, hace que este espacio de participación y decisión no sea valorado por falta de comprensión acerca de su sentido o por características específicas de cada institución no resuelve totalmente el tema de la participación.

Un indicador de gestión exclusora lo constituye el sentimiento de descarte de los docentes en las decisiones técnicas de la jornada escolar completa, puesto que la nueva o ampliación de la infraestructura de la JEC busca una mayor atención a los estudiantes y, como consecuencia, mejores condiciones de trabajo para los docentes. En este sentido, lo adecuado es que se consulte a los actores-habitantes de esos espacios en relación con sus necesidades y sus expectativas y, no sólo se deje las decisiones prácticas a merced de los profesionales y técnicos en construcción.

La categoría de la gestión exclusora se describe en torno a las percepciones que poseen los sujetos en torno a su rol en los temas y decisiones que los atañen, pero también en relación con las funciones que

desempeñan los directivos, que no siempre son comprendidas por los demás actores de la organización escolar. En la exclusión confluyen sentimientos de pertenencia y participación que son negados y, al mismo tiempo, una deficiente gestión de la información y comunicación, que hace que las tareas que desempeñan los sujetos en relación con sus roles sean incomprendidos por los demás.

La categoría *prototipos de los actores* en la gestión, hace referencia a indicadores que, entre otros, relevan al docente como actor clave en el establecimiento escolar, situándolo como el principal gestor. Se entiende, en consecuencia, que la principal acción de la organización escolar recae en el docente, de él depende que se cumpla o no la tarea para la cual fue creada la escuela. En él radica la esencia del quehacer institucional, es decir, se puede prescindir de otros roles, pero nunca del rol docente. La perspectiva de lo imprescindible de la docencia en la organización escolar, cobra mayor fuerza en el actual contexto, en que más de alguna vez se ha cuestionado la vigencia e idoneidad del docente para enfrentar los desafíos que le depara el nuevo tipo de estudiante y las exigencias de la sociedad.

La gestión docente se visualiza en el aula y, particularmente, en la persona del (o la) profesor (a) Jefe (a), pues es el que tiene que vincularse con los apoderados, con los demás docentes, que sirven asignaturas en su curso, con las autoridades técnicas y directivos institucionales. En consecuencia, debe ejercer el rol de líder indiscutido en su quehacer, desarrollando habilidades y destrezas necesarias que lo legitimen como tal, en lo que dice relación como la capacidad de comunicarse, establecer vínculos, trabajar colaborando con los apoderados, buscar soluciones a las problemáticas de sus estudiantes, organizar y representar en las instancias correspondientes las inquietudes de su curso, por ejemplo.

Los apoderados constituyen un indicador de prototipo de actores necesarios para el establecimiento, que no siempre se hace efectivo y, por ello, son connotados como inevitables, sólo por el hecho de ser parte de la realidad de la institución escolar. Ello tiene sentido cuando se levantan indicadores que dan cuenta del bajo nivel de compromiso de los apoderados con sus pupilos o pupilas, de acuerdo a lo que los actores docentes y directivos el liceo, esperarían. Esta desatención de los apoderados respecto del desempeño académico de sus pupilos; se relaciona, en parte, con el nivel etario de los estudiantes, pues a medida que van creciendo los padres sienten que son menos necesarios en la atención del trabajo de éstos.

Las características socioeconómicas de los apoderados son indicadores que, al parecer, los hacen menos confiables a los ojos de los docentes y directivos del establecimiento escolar; asociado a ello, el que la mayoría de los apoderados de los sectores sociales más vulnerables

económicamente son mujeres. Esta realidad toca de manera especial los prejuicios que se construyen en la percepción colectiva de los docentes y directivos, que sienten que las madres no tienen la autoridad suficiente para formar a sus hijos en hábitos y conductas adecuadas para enfrentar los requerimientos de la escuela. En consecuencia, van perdiendo el reconocimiento como interlocutoras válidas ante el liceo, por lo que la deslegitimación de las familias es parte de la cultura asumida por la institución.

Bajo ese contexto de deslegitimación los actores que se validan entre sí son los docentes, pero de paso invalidan a los apoderados por la vulnerabilidad familiar que presentan. No obstante, requieren de la presencia de apoderados más comprometidos en el establecimiento, que por cierto, no son los que les correspondieron, es decir, esperan un nuevo tipo de apoderado que se ajuste a las expectativas que los docentes y directivos tienen acerca de éste.

#### **4.2. Actores externos al liceo**

La dimensión actores externos al liceo, se visualiza a través de cuatro categorías: *entidades indefinidas*, *Ministerio v/s. gestión del liceo*, *Ministerio v/s. municipalidad* y *Municipalidad v/s. liceo*, éstas tres últimas muestran un comportamiento más bien recursivo.

En relación con la categoría *entidades indefinidas*, es la expresión de aquello que se acciona en la nebulosa de la burocracia, puesto que resulta confusa determinarla, sin embargo, constituye un poder ejercido desde el exterior del liceo. Uno de sus indicadores es la definición de que son estamentos superiores al liceo, es decir, que están en un nivel referencial por sobre el liceo. Esta imagen, conlleva implícita la idea de que el liceo es una institución dependiente de otros organismos que no están del todo definidos en la estructura organizacional y/o en el conocimiento de los actores del liceo. Sin embargo, se está cierto acerca de la dependencia que generan y de que son espacios decisionales claves que afectan positiva o negativamente al establecimiento.

La categoría *Ministerio v/s gestión del liceo* es una categoría que emerge de las relaciones que se establecen con la instancia superior del sistema educacional chileno. En dicha relación, se levantan indicadores que evidencian la tensión existente entre estos dos órganos, cuando se observa la resistencia cautelosa para asumir las ideas del Ministerio por parte de los docentes y directivos. Son manifestaciones que denotan falta de voluntad para llevar a cabo aquello que se ha dispuesto desde el Ministerio, de manera que la idea o proyecto derive en un fracaso preanunciado. Si no se cuenta

con las voluntades necesarias para la realización de las diversas tareas, por muy relevantes y significativas que éstas sean no serán apoyadas ni ejecutadas con el rigor que se requiere, pues obtener la voluntad de los actores es contar con ellos desde el principio hasta el final.

Otro indicador de la categoría Ministerio v/s liceo, se expresa en la prohibición que hace el Ministerio a los establecimientos de aplicar ciertas sanciones que atenten contra el derecho a la educación de los estudiantes, que son percibidos como restricción a la autonomía institucional. Esta discrepancia entre el uso de la autonomía y la potestad de sancionar a los estudiantes, que a juicio de los educadores estén incurriendo en hechos que ameritan escarmiento, pone de manifiesto las diversas creencias que les asiste a unos y otros. Desde la perspectiva de la docencia, el que se les regule en forma más precisa sus espacios de actuación en torno al estudiante, genera la idea de que están siendo sofocados en su libertad profesional, en tanto atribuyen a ello la falta de autonomía. La autonomía es percibida como el espacio de libertad del ejercicio docente, que les permite no sólo autodeterminarse, sino que va en la búsqueda de recuperar el poder ilimitado que tuvieron los docentes en otros tiempos sobre el comportamiento de los estudiantes.

Un factor de tensión entre el Ministerio v/s. liceo lo constituye la contradicción que significa, por una parte que, el Ministerio focalice los establecimientos educacionales donde la población estudiantil es más vulnerable y, por otra, se obligue a éstos mismos a dejar los estudios pendientes, porque están en edad de cumplir con el servicio militar. Esta contradicción en la aplicación de las políticas gubernamentales deja en la incerteza a los docentes, puesto que son emplazados a trabajar por la retención de los estudiantes en el liceo, a la vez, que ven retirarse a éstos mismos para cumplir con la ley de reclutamiento. Este hiato entre los propósitos de las diversas políticas genera en la organización escolar una suerte de juicio a la falta de coherencia. No obstante, en estos casos aislados lo que fundamentalmente subyace es la excusa y la resistencia a hacerse cargo de las demandas que el Ministerio le hace a la institución escolar.

Ministerio v/s. municipalidad es la categoría que recoge con más claridad el entrecruce de intervenciones en el liceo de parte de ambos organismos, que terminan por desorientar los procesos de gestión. Es evidente, que en el quehacer diario del liceo se constata la permanente discrepancia entre las dos entidades y de las cuales dependen a la vez. Esta diferencia, se hace más nítida cuando se percibe el modo de asumir las prioridades de las políticas que le otorgan una u otra entidad. Todo esta tensión se sitúa en la conflictividad que implica la doble dependencia que sufren los establecimientos escolares, por un lado de tipo administrativa y, por otra de tipo técnica, que con el transcurrir del tiempo del proceso de

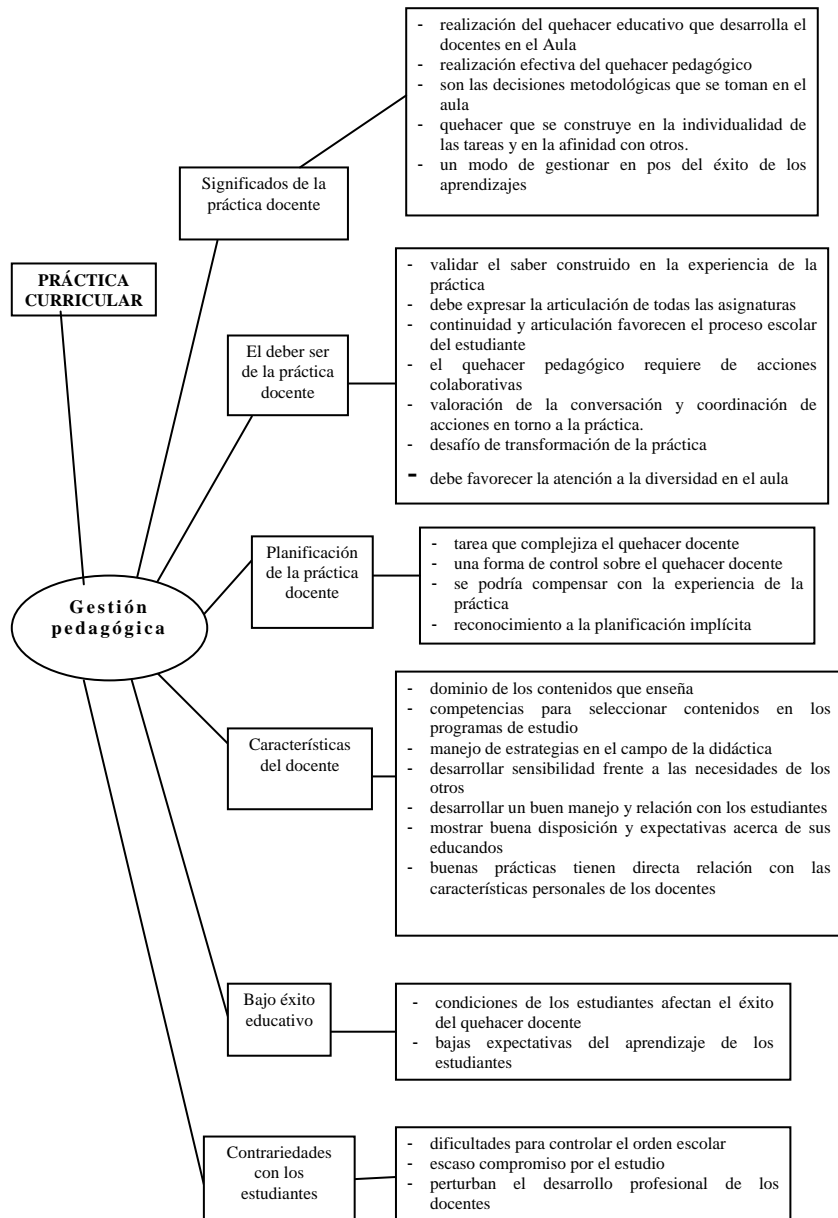
municipalización de la educación pública en Chile se ha ido haciendo cada vez más difusa e imposible de distinguir.

En términos de proximidad territorial la municipalidad es el poder más cercano que tienen los establecimientos escolares, en contraposición con el Ministerio que puede llegar a hacer percibido como una entidad más global y, quizás, más lejana a pesar de existir direcciones provinciales, que son la réplica del Ministerio a ese nivel. La municipalidad desarrolla su poder en un entorno más específico y próximo al liceo, lo que le hace influir más directamente en las decisiones del liceo.

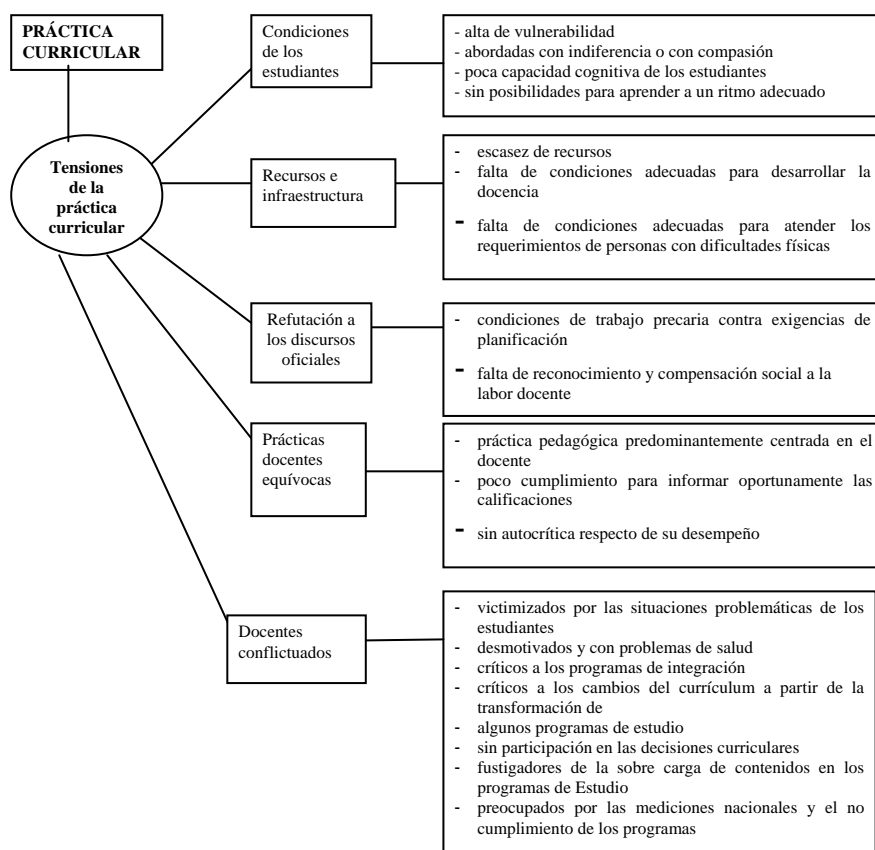
En relación con el sentido anterior, surge la última categoría que constituye la Municipalidad v/s. liceo, como indicador que visualiza a la primera como un actor oponente al liceo, puesto que generalmente las decisiones tomadas en éste son alteradas por intervenciones desde el municipio. Esto se confirma cuando la injerencia va acompañada de influencias partidistas a través de la acción del alcalde o concejales que desde una determinada postura política, emplean al liceo para conceder favores a sus posibles electores.

En consecuencia, la triada Ministerio, Municipalidad y Liceo constituyen referentes tensionados en su permanente interrelación, debido en parte a que responden a intereses distintos y a que fueron establecidos sin que mediaran estudios previos respecto de su conveniencia. Más bien, estuvieron sujetos a propósitos políticos de la época que buscaban la privatización de la educación pública. Era otro contexto nacional, en que se impuso la municipalización sin el espacio para el debate ciudadano, sin embargo, hasta hoy no se ha revertido la situación cambiado y continúan los desencuentros. El liceo, bajo esta lectura, permanece al centro de la tensión, puesto que se ve conminado por dos entidades que, como se ha señalado, no siempre coinciden en sus políticas y prioridades. Los actores externos, como el Ministerio y la municipalidad, toman decisiones que afectan directamente la gestión del liceo, desconociendo a los actores internos, que se les considera sólo en la ejecución de éstas.

### Mapa 5: Rúbrica Práctica Curricular



.../...



## 5. La práctica curricular

La rúbrica *práctica curricular* hace referencia a la disciplina del currículo en acción, es decir, asume dos categorías como: *gestión pedagógica* y *tensiones de la práctica curricular*, que se sitúan en la praxis del currículum educacional de la escuela, otorgando sentidos y significados en contextos situacionales en que se entretienen las concepciones con la práctica.

### 5.1. Gestión pedagógica

La dimensión gestión pedagógica considera las categorías vinculadas directamente con la práctica de la docencia como son: *significados*, *estilos*, *el deber ser*, *planificación* y *características del docente*, que se articulan en un proceso de análisis y revisión de la docencia desde dichas categorías.

La categoría *significados de la práctica docente*, se expresa a través de indicadores que la describen como la realización del quehacer educativo que desarrolla el docente en el aula, que conlleva la ejecución efectiva del trabajo pedagógico, poniendo de manifiesto que la construcción de la práctica es consustancial a la cotidianidad del aula, como lugar de trabajo y de realización del proceso educativo. Del mismo modo, hay indicadores que hablan de la toma de decisiones metodológicas en el aula, situando al docente en la dinámica de revisar y resolver acerca de propuestas de enseñanza para sus estudiantes. En el ejercicio de la práctica, la construcción de ésta obedece más a un proceso individual que colectivo, sin que ello signifique rehuir el trabajo colaborativo, sólo que éste último, se condiciona a las posibilidades de encontrar afinidades con otros docentes. También, la práctica docente es un modo de gestionar en pos del éxito de los aprendizajes de los estudiantes, pues este es un indicador expresivo de cómo la idea de gestión ha invadido los códigos pedagógicos y, donde se sitúa como fin último de la misma, el aprendizaje.

La práctica docente es significada como un proceso de construcción, revisión y ejecución de la pedagogía, que lleva consigo decisiones de tipo metodológicas, entre otras, que ocurre en el espacio individual y cotidiano del aula. Esta se define con fines y metas claras que implican un nivel mayor de involucramiento, cuando se asume la práctica como un modo de hacer gestión y, en consecuencia, hacer más efectiva la práctica.

El *deber ser de la práctica* es una categoría que se configura en torno a lo posible, pues advierte acerca de lo que es y de lo que falta para ser una buena práctica docente. Estas discusiones, ponen de manifiesto la necesidad de validar el saber construido en la experiencia de la práctica, pues ello permitiría hacer uso de un conocimiento probado en la realidad y, que de paso, otorgaría mayor legitimidad al saber desarrollado por el maestro en su aula.

Otra tarea por conseguir, es que la práctica docente debe expresar la articulación de todas las asignaturas, es decir, romper con la fragmentación heredada del academicismo y del tecnologicismo que dividen o desagregan los contenidos casi de manera obsesiva. Hoy, cuando las fronteras disciplinarias son cada vez más difusas la práctica docente y pedagógica requieren de continuidad y articulación, que favorezcan el proceso escolar del estudiante en la perspectiva de construir aprendizajes. Continuidad en el proceso escolar, significa que una sola institución pueda hacerse cargo de la formación en la mayoría de los niveles del estudiante; en tanto, articulación entre los contenidos de las asignaturas, en virtud de ir construyendo una práctica docente más interdisciplinaria.



El quehacer pedagógico requiere de acciones colaborativas, pues la multiplicidad de los desafíos y problemáticas que se presentan en el aula no son atribuibles a una determinada docencia, más bien son comunes, con algunos rasgos distintivos. En consecuencia, en este escenario se valoran más los espacios de conversación y coordinación de acciones en torno a la práctica, que van incluso más allá de la institución escolar específica. Pues, es en el encuentro e intercambios donde se nutren mutuamente los docentes y generan nuevos conocimientos acerca de práctica pedagógica, es decir, la conversación es un espacio de construcción social el cual se debe promover y potenciar desde la gestión institucional y del sistema en educacional en general.

De acuerdo con la creación y potenciación de nuevos espacios de encuentro entre docentes al interior de la institución como interinstitucionales, se puede abordar el desafío de transformar la práctica, desde la reflexión de sus propios actores.

Otro deber ser de la práctica docente, lo representa el desafío de favorecer la atención a la diversidad en el aula, situación que conlleva una actitud especial de parte de los docentes, a la vez, de disponer de las condiciones adecuadas para responder a dichos desafíos. La diversidad como realidad siempre ha existido, pero como tema en el ámbito escolar es relativamente nuevo, lo que despierta ciertas inseguridades y, también, algunas resistencias frente al hecho de tener que hacerse cargo y trabajar institucional y curricularmente. Por una parte, en el currículum de formación profesional de la mayoría de los docentes no se contemplaba y, luego, las capacitaciones no son suficientes. Institucionalmente, los proyectos de integración buscan responder en forma más concreta y efectiva a ese desafío que lo que se ha ido asumiendo, hasta ahora. Es un proceso nuevo, que requiere de perfeccionamiento en los modos de actuación y en las condiciones institucionales, tanto en infraestructura como de apoyos a los docentes.

El deber ser de práctica impone el reto hacer una mejor docencia, en que converjan aspectos estructurales y actitudinales, puesto que éste debe ser un cambio sistémico, en que las partes se interrelacionen e interactúen con el código del cambio y la innovación.

La categoría *planificación de la práctica docente*, es significada como un obstáculo que como una herramienta de soporte al quehacer docente, fundamentalmente, por el carácter laborioso que ha tenido en la tradición tecnológica del currículum. Es así, como surgen indicadores que señalan que ésta más bien hace más complejo el quehacer docente, lo que se podría explicar por los escasos tiempos que disponen los docentes para la preparación del trabajo en el aula. En ese contexto, la planificación periódica

irrumpe como un componente desequilibrador de los espacios y tiempos de la docencia. Más complejo aún, es cuando es visualizada como una forma de control sobre el mismo quehacer docente, puesto que se han creado órganos al interior de la institución escolar como la Unidad Técnica Pedagógica que desarrolla muchas veces un rol más de fiscalizador del cumplimiento de las planificaciones que una instancia contribuyente y al servicio del trabajo de los docentes.

La planificación representada como nudo crítico en la práctica curricular es concebida como sustituible por la experiencia de la práctica del docente y, especialmente, prescindente cuando se trata de un docente avezado en las tareas pedagógicas. En consecuencia, se desea que se reconozca la planificación implícita, la que no se declara por escrito, la que impediría el control de otros acerca de las decisiones, por ejemplo, nivel de avance y coherencia de los contenidos con los planes de estudio oficiales, por ejemplo. En efecto, el docente busca eludir la planificación con distintos argumentos, pues es claro que resulta ser una tarea no deseada y de la cual no ven beneficios. Crean y practican la improvisación, la intuición como elementos señaladores del desarrollo del trabajo en el aula, teniendo como soportes muchas veces sólo los textos de estudio y el cuaderno de registro de los mismos estudiantes. Ello puede derivar, en la falta de actualización de los contenidos que enseñan, las escasas oportunidades y desafíos de aprendizaje que presentan a sus estudiantes, la repetición mecánica de transmisión de conocimientos año tras año.

Las *características del docente*, es la última categoría de la dimensión gestión pedagógica, que pone en evidencia una serie de condiciones que darían lugar a un buen ejercicio de la docencia. Uno de los indicadores es el dominio de contenidos, que revelarían una de las características más necesarias de cumplir con calidad la docencia. Ese dominio conlleva no sólo el conocer la materia que enseña más allá de lo que tiene que transmitir a los estudiantes, sino también la actualización permanente de éstos. Es decir, debiera existir la práctica de un profesional que lee permanente investigaciones recientes acerca de su área de estudio para, de ese modo mantenerse actualizado, sobre todo en una época en que el desarrollo del conocimiento es tremendamente dinámico y por lo mismo pierde vigencia rápidamente.

Del mismo modo, se requiere de un profesional de la educación con competencias para seleccionar contenidos en los programas de estudio, pues no todos son enseñables en los mismos tiempos, ni con la misma intensidad. Pues, ello depende de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que atiende, es decir, se requiere que maneje muy bien su disciplina y tenga un buen diagnóstico de su curso. En tanto, el manejo de estrategias en el campo de la didáctica resulta imprescindible para un docente, ya que comporta el

encontrar los mecanismos que faciliten a los educandos la adquisición de las propiedades y características del objeto disciplinar estudiado, como así también determinar la etapa de desarrollo cognitivo en la que los sujetos están capacitados intelectualmente para aprender objetos de enseñanza específicos. A pesar, que el desarrollo de estrategias didácticas es percibido, a veces, como un proceso mecánico e incluso que puede ser imitado de otras experiencias sin mediar mayor reflexión.

Entre las características que se describen para el docente, habría que agregar este nuevo contexto, con realidades y estudiantes muy diversos. En consecuencia, surge como apropiado señalar indicadores que dicen relación con el deber de desarrollar sensibilidad frente a las necesidades de los otros, que en este caso son los educandos. Ello implica ampliar capacidades de mayor comprensión acerca de la persona del estudiante, respecto de sus necesidades de crecimiento bio-psicosociocultural, como de sus necesidades de aprendizaje. Ello, también, conduce a desarrollar un buen manejo y relación con los estudiantes, pues es un indicador que revela el impacto que significan los diversos conflictos de los docentes con los niños y jóvenes en la relación cotidiana de la institución escolar y, particularmente, en el aula. Existe preocupación porque los docentes desarrollen más capacidades para mediar y resolver conflictos; sin embargo muchas veces se acude a otros profesionales para que orienten estos procesos, siendo aquello muy positivo en la medida que ayude a alivianar la carga del docente. No obstante, de esta intervención no se debiera depender de manera permanente, dependiendo de la gravedad del conflicto, dado que es el docente el llamado a desarrollar capacidades en el manejo con sus estudiantes.

Lo anterior se refuerza con el indicador que señala que el docente debe mostrar buena disposición y expectativas acerca de sus educando, cuestión que facilitaría de manera importante las buenas relaciones entre estos dos actores, pero por sobretodo establecería un escenario de necesarias confianzas y nuevas creencias, que consistirían en reconocer capacidades en sus estudiantes. Cuestión ésta que no es siempre visible en la relación docente-estudiante, puesto que lo que prevalece son prejuicios acerca de los estudiantes, como que son poco comprometidos con sus aprendizajes, que no poseen suficientes capacidades intelectuales, que son indisciplinados, entre otras. Por tanto, desarrollar nuevas actitudes del docente frente a los educandos pasa por un tema de formación profesional, pero sobretodo capacidad para reflexionar acerca del sentido final de su práctica.

La síntesis de la categoría acerca de las características del docente, se expresa en el indicador que habla de buenas prácticas, que tienen directa relación con las características personales de los docentes. Es decir, se le otorga mayor relevancia a las condiciones y actitudes personales, más que las de tipo profesional, pero aún así emerge un nuevo concepto como el de

las buenas prácticas, en contraposición, se podría pensar, en relación con las malas prácticas. En el sentido último, lo que subyace es que aquel docente que desarrolla buenas prácticas es quien tiene condiciones innatas, a la vez, que es exitoso en su quehacer y, logra los objetivos propuestos con sus estudiantes, por ejemplo.

## **5.2. Tensiones de la práctica curricular**

La dimensión tensiones de la práctica curricular contiene varios indicadores que ponen de manifiesto los conflictos que enfrenta el desarrollo del currículum en la institución escolar y en el aula. Las categorías que la conforman son: *bajo éxito educativo, contrariedades con los estudiantes, condiciones de los estudiantes, recursos e infraestructura, refutación a los discursos oficiales, prácticas docentes equívocas y docentes conflictuados*, como partes de una realidad que muchas veces se oculta en el trenzado del sistema escolar.

La categoría *bajo éxito educativo* es, quizás, la consecuencia final de un proceso sembrado de desencuentros, pero que se inicia con la justificación de las posibles causas que rodean la práctica docente. El primer indicador evidencia cómo se traslada la responsabilidad del fracaso escolar al estudiante cuando se señala que las condiciones de los estudiantes afectan el éxito del quehacer docente, es decir, educandos con condiciones desfavorables en lo académico como en lo económico causan daño al prestigio de los enseñantes.

La realidad social va a hacer un factor recurrente en las tensiones, que subyacen en los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes, al cual se suma el que se revelen indicadores que muestran las bajas expectativas que poseen los docentes acerca de las posibilidades de aprendizajes de éstos. En este sentido, también, se revela una creencia y, de paso, una justificación implícita acerca de la imposibilidad de lograr mejores resultados por las, supuestas, limitadas capacidades de los estudiantes. Pues, los docentes terminan por dejar establecido que los bajos resultados de los estudiantes son independientes del trabajo y esfuerzo de ellos. Se establece, en consecuencia, un cierto determinismo que lleva consigo hacer lo mínimo, pues los resultados no van a variar. Quizás, este es el principal “virus”, que impide lograr una educación con equidad y de calidad, tantas veces anunciada.

Las *contrariedades con los estudiantes* es otra categoría que expresa las tensiones de la práctica curricular y, revela los aspectos que van en contraposición con lo expresado en la categoría del deber ser docente. En este sentido, emergen indicadores que son recursivos en los discursos, como

las dificultades para controlar el orden escolar, el escaso compromiso por el estudio de parte del estudiante; cuestiones, que por cierto, constituyen una constante en la actualidad dado las características de las familias, los estudiantes y las normativas vigentes, que distan mucho de tiempos pasados. Los docentes caminan en la incerteza de quiénes y cómo son las familias, qué tipo de estudiante tienen al frente y cuáles son las motivaciones de éstos, que de paso le restan valor al estudio y, finalmente, cómo definir su actuación sin las herramientas esperadas para sancionarlos. Las contrariedades con los estudiantes son problemas, que muchas veces marcan y desvían la agenda escolar en virtud de resolver conflictos específicos, que se van presentando en la práctica diaria del docente. Ello hace difícil generar una reflexión más profunda y, a la vez, global de las problemáticas, de manera de entenderlas en contextos más amplios, con miradas más comprensivas que enjuiciadoras.

El docente siente, que estas circunstancias laborales perturban su desarrollo profesional, generando frustración en su derecho a realizarse, a través de exitosos resultados, en la oportunidad de desarrollar su quehacer en ambientes gratos de enseñanza, por ejemplo. Por el contrario, expresa sentimientos de rechazo y resistencia a seguir trabajando con estudiantes que no le hacen sentirse el profesional que desea ser. No obstante, los docentes, en sus análisis no incluyen la profesionalización que conlleva salir adelante con educandos carenciados en todos los aspectos, pues no lo visualizan como un desafío más bien como una mala fortuna que les ha tocado vivir.

La categoría *condiciones de los estudiantes*, viene a confirmar la causa de los malestares docentes, entiéndase las realidades socioeconómicas y culturales que provienen los estudiantes y que comportan tipos de actuación. Particularmente, en esta categoría se hace hincapié en la alta vulnerabilidad social de los estudiantes, que pueden ser abordadas con indiferencia o con compasión por parte de los docentes. Estas actitudes un tanto dicotómicas, representan la ausencia de un proceso de penetración mayor acerca de las causas de la pobreza y su impacto en los comportamientos sociales de los individuos.

Entre las condiciones de los estudiantes que se representan están, también, aquellas que dicen relación con la supuesta poca capacidad cognitiva de éstos y sin posibilidades para aprender a un ritmo adecuado. De acuerdo con este diagnóstico, se podría entender que los educandos tienen pocas posibilidades de aprender y, si aprenden lo hacen muy lentamente, es decir, lo que se establece es que son personas con problemas de aprendizaje, casi insuperables.

Paradójicamente, tanto en las categorías del deber ser de la práctica docente, así como las características de un buen docente, se aprecian

creencias totalmente opuestas que ven estas problemáticas no como un obstáculo, sino como un desafío. Pues la idea que se declara es la necesidad de atender a la diversidad que, por cierto, conlleva el reconocimiento de dicha condición, constituyéndose en el punto de partida de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Dado que el respeto y atención a la diversidad es el sello formativo que aporta al desarrollo humano y a la convivencia social en la semejanza y la diferencia.

Cuando se busca caracterizar al estudiante que proviene de sectores sociales deprivados, se hace desde la perspectiva y teoría del déficit donde se refuerza la idea que posee poca capacidad cognitiva y sin condiciones para aprender a un ritmo adecuado. Lo que se está revelando, en ello, es la negación de este sujeto. Es decir, los docentes a veces se escudan en supuestos diagnósticos donde que tienden a generalizar las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes, estereotipándolos desde el inicio y prediciendo su fracaso. Efectivamente, un estudiante que proviene de condiciones sociales complejas, sus condiciones educabilidad son menores, sin embargo, en el discurso generalizado de los docentes subyace la idea de poder seleccionarlos y no tener que trabajar con todos. La práctica de la selección, que se instituyó en un número importante de instituciones escolares hace que exhiban mejores resultados. Esta lectura es fácil de hacer, más aún cuando de alguna manera el sistema social lo recompensa destacando y difundiendo sus méritos para que los padres y madres, puedan optar, ya que les otorgan su confianza.

En el marco de la dimensión tensiones de práctica curricular, surge la categoría *recursos e infraestructura* como un factor relativamente descuidado, puesto que la escasez de recursos para docencia es vista como un obstáculo para desarrollar una buena práctica y frustra las nuevas iniciativas que pudieran fluir en el quehacer de la docencia. A ello; se suma la falta de instalaciones adecuadas para desarrollar la docencia y que dan cuenta de que no cumplen con las condiciones de espacio para el estudio ni para el esparcimiento, evidenciándose muchas condiciones de aglomeración. Lo mismo ocurre con el escaso mobiliario para satisfacer las demandas de los cursos con alto número de estudiantes, provocando pérdidas de tiempo para el desarrollo de la clase por tener que resolver imprevistos. Las malas condiciones de trabajo, constituyen los nudos críticos, que afectan directamente la práctica curricular agregando puntos de tensión en los docentes, principalmente.

Además, de los insuficientes espacios de trabajo que a veces se visualizan en las instituciones escolares con los estudiantes sin necesidades especiales se añade, ahora, el hecho que no se cuenta con condiciones adecuadas para atender los requerimientos de personas con dificultades físicas, que deben ser integrados al sistema escolar normal. La atención a la

diversidad no sólo pasa, entonces, por desarrollar actitudes de más apertura y comprensión de los docentes, sino que también generar las condiciones más dignas posibles para acoger a estos educandos.

La categoría *refutación a los discursos oficiales* es expresiva de las diferencias de percepción acerca de la realidad que tiene el Liceo en relación con el Ministerio como órgano oficial. Entre los indicadores que revelan estas discrepancias se señala que en condiciones de trabajo que son precarias se exigen, a la vez, planificaciones periódicas, tema este último que fue abordado en relación con la categoría referida a este tema, sin embargo, ahora se proporciona con un punto de conflicto que se busca contextualizar en situaciones difíciles de desempeño. Esta expresión pone de manifiesto que se pierde el sentido de la planificación cuando se ha proyectado la docencia en condiciones inestables, impidiendo llevar a cabo dicha planificación tal como se declaró, como sucede en la mayoría de los casos.

Otro aspecto, que genera refutación a los discursos oficiales es la falta de reconocimiento y compensación social a la labor docente, pues se afirma que son los actores esenciales de la educación, sin embargo, su autoimagen no se ha visto fortalecida. Por el contrario, se percibe una suerte de desvaloración de la profesión docente por parte del sistema educativo a nivel macro y por la sociedad. Es decir, cada vez se hacen más exigencias a las instituciones escolares y con ello a los docentes, pero no se les retribuye de igual forma, es la sensación que asiste a un gremio bastante grande como el profesorado, que además se ha visto expuesto al escrutinio público por los bajos o pocos resultados que logran en el aprendizaje de los estudiantes.

En consecuencia, la refutación al discurso oficial surge como parte de la manifestación del malestar docente que se ha ido instalando en la conciencia colectiva, aún cuando las condiciones salariales se han ido mejorando, siempre este grupo profesional queda en desmedro en relación con otras profesiones más independientes. En tanto, el sistema central de educación les hace mayores exigencias, se siente que no hay suficiente incentivo que convoque a jugársela por mejores e innovadora prácticas docentes, que eleven los resultados. No hay consistencia entre los requerimientos de mejores resultados con las condiciones de trabajo.

*Práctica docentes equívocas* es una categoría que evalúa desde la mirada crítica interna, la gestión pedagógica de algunos docentes. En este sentido se afirma que prevalece, aún, una práctica pedagógica predominantemente centrada en el docente, que desconoce los intereses y necesidades de los educandos, sin metodologías activas y participativas, más bien lo que se reclama es la vigencia de una educación bancaria, en que los sujetos cumplen el rol de receptores pasivos de los contenidos. Al mismo tiempo, se observa poco cumplimiento para informar oportunamente las calificaciones, cuestión que es de dominio exclusivo del docente lo que hace que sea un control poco manejable por parte entidades internas de la institución escolar, que se limitan a exigir de acuerdo con los mecanismos que se disponga. Lo esperable es que el docente informe oportunamente de las calificaciones a sus estudiantes, dada la importancia que tiene disponer de esa información para generar retroalimentación o determinar apoyos específicos, por ejemplo.

En este escenario de las prácticas docentes equívocas no se visualiza la autocrítica respecto del desempeño, más bien las críticas se trasladan a otros que no son los que, generalmente, hacen afirmaciones en este sentido. Es decir, hay una constatación de que no se están haciendo bien las cosas en la práctica curricular, que hay una distancia entre lo deseable y lo que efectivamente se hace, generando tensiones, inquietudes e falta de certezas en el clima de la docencia, porque no han incorporado mejoras a su quehacer ni resueltos los problemas que les aquejan.

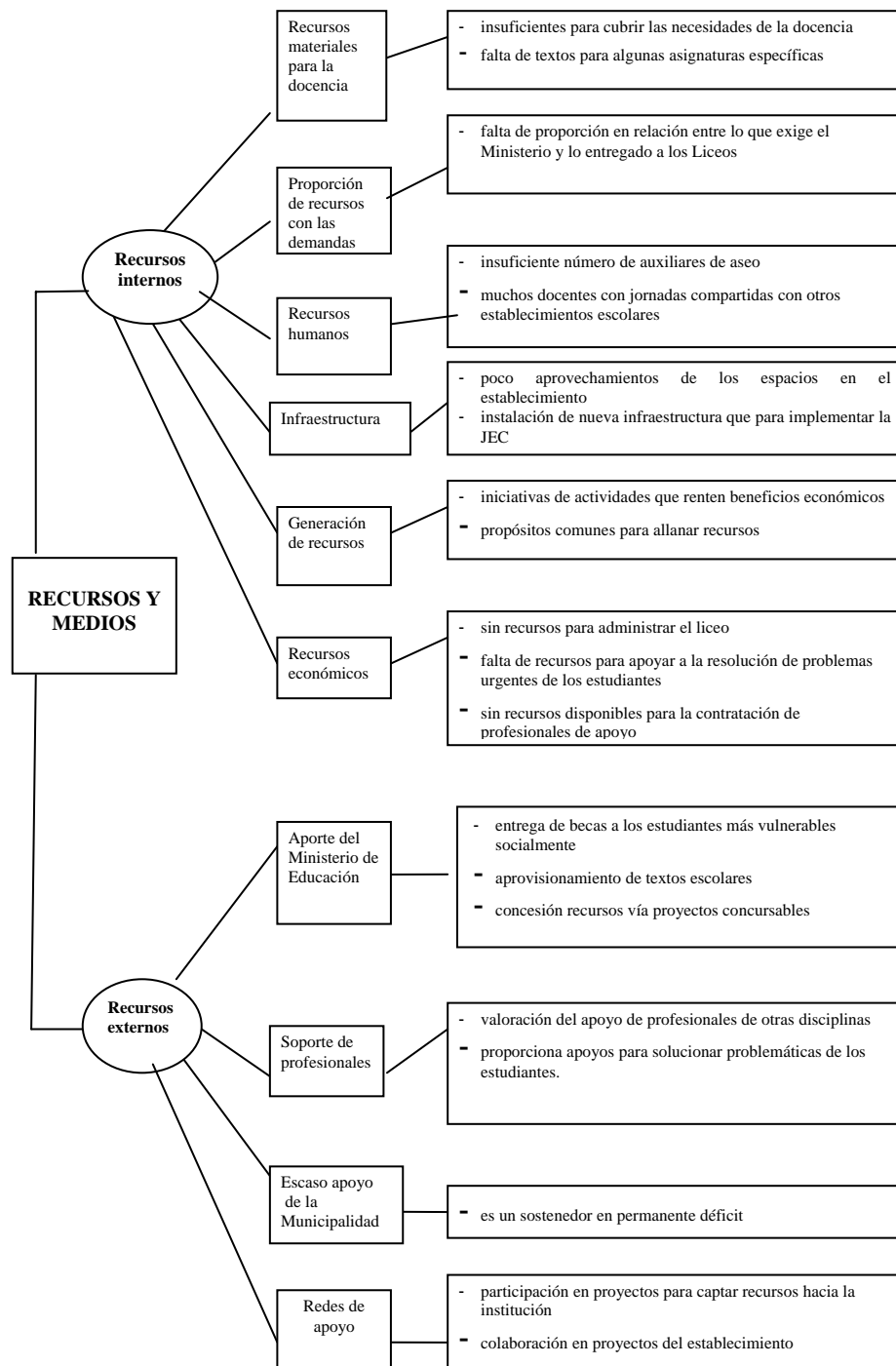
La última categoría, *docentes conflictuados*, viene a simbolizar las tensiones que se generan en la práctica curricular que, entre otros indicadores, los presenta victimizados por las situaciones problemáticas de los estudiantes. Es decir, se expresa la tendencia de atribuirse los efectos que causan dichos problemas, elaborando imágenes del sufrimiento que se les ocasiona a los docentes, quizá, sin considerar las consecuencias que pudieren significar para sus estudiantes. En esta atmósfera de conflicto se manifiestan los docentes como desmotivados y son problemas de salud como parte de una espiral nociva, en que las situaciones problemáticas se torna recursiva, sin poder establecer con claridad cuál es la causa y cuál es el efecto o quién es la víctima o el culpable, si es que lo hubiera.

La crítica recurrente es la mayor manifestación del malestar frente a cualquier política o programa, pues en este sentido emerge, por ejemplo, el rechazo a los programas de integración, por diversas razones, pero son situaciones que les genera una nueva preocupación. Los docentes significan su no participación en los cambios curriculares transformándose en críticos de éstos, especialmente, a partir de la transformación de algunos programas de estudio que presentan variaciones en los contenidos, tanto en su extensión como en su omisión. En este mismo sentido, los docentes se muestran como



fustigadores de la sobrecarga de contenidos en los Programas de Estudio que les han ocasionado una nueva presión, pues se percibe la obligación de tener que abordarlos todos, sin mediar las condiciones del aula. Esta suerte de imposición es más sentida cuando se vincula con las mediciones nacionales e internacionales, pues de alguna manera se visualiza como el control del cumplimiento del programa de estudio.

### Mapa 6: Rúbrica Recursos y Medios



## 6. Recursos y medios

La rúbrica *recursos y medios* informan, principalmente, acerca de la escasez con que desarrollan la gestión escolar y con la dependencia económica con que tienen que lidiar en el contexto externo del liceo. En este sentido, asume dos dimensiones: recursos internos y recursos externos.

### 6.1. Recursos internos

La dimensión recursos internos es representada por las siguientes categorías: *recursos materiales para la docencia, proporción de recursos con las demandas, recursos humanos, infraestructura, generación de recursos y recursos económicos.*

La categoría *recursos materiales para la docencia* es representada, en términos de lo insuficiente que son para cubrir las necesidades de la docencia, particularmente, cuando cada vez se espera que ésta transcurra en ambientes más dinámicos y, en consecuencia con materiales didácticos que apoyen el desarrollo de aprendizajes. Entre los indispensables, se identifica a los textos de estudios, que no obstante se han ido incrementado, igualmente, en algunas asignaturas se echan de menos textos que apoyen la comprensión de determinados contenidos. Este sentido, el texto escolar representa para la docencia un saber construido y validado que hace que el docente transite por la certeza de los contenidos que enseña.

En términos de la escasez de recursos, que es un tanto habitual en las instituciones escolares, entra en conflicto, principalmente, cuando surge la categoría que indica una cierta falta de *proporciones entre los recursos que entrega el Ministerio de Educación y las demandas* que, a su vez, éste hace. Es decir, se insinúa una cierta falta de conocimiento acerca de la realidad escolar de parte de los niveles centrales del sistema.

Los *recursos humanos* son un medio que hace posible llevar a cabo las metas institucionales, sin embargo, se estiman insuficientes en todos los ámbitos, desde el auxiliar hasta el docente. La gravitación de cada uno es dependiente de las necesidades que cada realidad educacional presente, pues el escaso número de auxiliares, entorpece el desarrollo del trabajo docente cuando necesita asistencia y condiciones de confort adecuadas. En tanto, en otras instituciones se resiente por no contar con una planta docente más estable en términos de permanencia, ya que muchos docentes en niveles de enseñanza media completan su carga horaria en diferentes establecimientos escolares, para lograr una renta aceptable. Ello afecta, las posibilidades de proyectarse en propósitos institucionales comunes, en el trabajo en equipo,

es decir, impacta negativamente en la realización de tareas coordinadas, que cada vez son más necesarias en el contexto de la gestión escolar.

La *infraestructura* es una categoría que se vincula directamente con las condiciones para la docencia, generalmente, resulta insuficiente para desarrollar las variadas actividades que forman parte del proceso educativo. Pero, también, existen indicadores que dan cuenta del poco aprovechamiento que a veces se hace de los reducidos espacios, es una crítica a la falta de capacidad para gestionar dichos espacios. Sin embargo, en el sistema educacional se está marcando un hito en relación con esta categoría, puesto que ha habido un importante incremento en instalación de infraestructuras para implementar la Jornada Escolar Completa, con extensión de horario.

Otra categoría, es la *generación de recursos* que surgen de las decisiones propias del establecimiento, es decir, son iniciativas que surgen como actividades que buscan que renten beneficios económicos para cubrir algunas necesidades específicas del establecimiento educacional, generalmente, vinculadas con el servicio a los estudiantes. Estos proyectos se construyen en el ámbito interno que expresan propósitos comunes para allanar recursos, es decir, son la expresión de un compromiso que ocupa tiempos y energías de los diferentes actores, generalmente liderados por los docentes.

En el ámbito de los recursos, afloran con especial relevancia los *recursos económicos*, que son configurados como los insumos esenciales para llevar a cabo las distintas tareas que demanda la formación de personas y, de paso se siente que otorgan mayores grados autonomía a la gestión de la institución escolar. La mayoría de los establecimientos escolares no administran recursos económicos, lo que complica de manera evidente resolver o apoyar en la solución de problemas urgentes que se les presentan a los estudiantes. Uno de esos problemas es cuando una familia no puede solventar los gastos de pasaje escolar, aún cuando existan rebajas, en un hogar con condiciones económicas desfavorables ello resulta complejo de enfrentar y, en consecuencia, los estudiantes no pueden sostener una asistencia a clases continuada.

Los directivos de los establecimientos educacionales echan de menos no poder disponer de recursos económicos para realizar contrataciones a profesionales directamente, de acuerdo con las necesidades específicas de cada establecimiento escolar.

## 6.2. Recursos externos

La dimensión recursos externos contiene las categorías: aporte *del Ministerio de Educación*, *soporte de profesionales*, *escaso apoyo de la municipalidad* y *redes*, son la expresión de las contribuciones que recibe o no la institución escolar, a través de diferentes vías.

La categoría *aportes del Ministerio de Educación* son fundamentales para el funcionamiento de la institución escolar, pues estos liceos dependen exclusivamente de los recursos que les proporciona el Estado a través de la subvención escolar por alumno atendidos sin embargo, aquello corresponde a lo esencial que se complementa por ejemplo con la entrega de becas a los estudiantes más vulnerables socialmente en el contexto del Programa Liceo Para Todos. Otro indicador del aporte del Ministerio, lo constituye el aprovisionamiento gratuito de textos escolares para todos los estudiantes, especialmente, aquéllos que pertenecen a la educación pública (municipal), son textos que se renuevan cada año y que ofrecen un importante apoyo a la docencia. La concesión de recursos vía proyectos concursables ha sido una nueva práctica para otorgar recursos a las instituciones escolares; práctica que se ha internalizado en la cultura de los establecimientos.

Los *soportes profesionales*, son una categoría que representan una gran aspiración de los establecimientos educacionales, es decir, la posibilidad de contar con profesionales de otras disciplinas que les orienten y colaboren a los docentes en el tratamiento y resolución de problemas con los estudiantes y las familias. En este sentido, existe un sentimiento generalizado de valoración por el aporte que entregan o que pudieren prestar profesionales de otras disciplinas, pues a los docentes les asiste la creencia que la solución de muchos de los problemas que se producen en la institución escolar con los estudiantes, pasa por contar con apoyos multidisciplinarios.

En tanto, el *escaso apoyo de la Municipalidad* es una categoría que revela las carencias que vive el liceo, pues ésta es un sostenedor en permanente déficit. Es decir, en la institución escolar sienten que no cuentan con una instancia que les provea de recursos para resolver las necesidades que se van visualizando a nivel micro. Al mismo tiempo, se revela la falta de autonomía que resiente el quehacer de los directivos y docentes. La municipalización de la educación, en todos sus aspectos, es un sistema en crisis, pues arroja los más bajos resultados en aprendizaje del sistema educacional chileno, sostiene deudas históricas con los docentes, tanto por pagos provisionales como por perfeccionamiento, entre otras. Sus problemas de mala gestión económica son permanentemente subsidiados por el Estado, se le inyectan nuevos recursos para que no peligre la continuidad de la educación pública y, en consecuencia, en ese marco lo establecimientos

educacionales no reciben los apoyos que requieren para implementar lo que hay y menos para emprender nuevos proyectos.

Las *redes de apoyo* son una categoría emergente, que surge en la relación con el entorno de la institución escolar, como un ámbito de la gestión. Las redes de apoyo han significado que los directivos y docentes agudicen su capacidad de observación para visualizar las oportunidades que les presenta el medio. En este sentido, surgen indicadores que señalan, por ejemplo, la participación en proyectos para captar recursos hacia la institución, que significa estar atentos a las ocasiones que se presenten y, a la vez, lograr la colaboración en proyectos del establecimiento de parte del medio local. Se establece, en consecuencia, vinculaciones que son beneficiosas fundamentalmente para el liceo y también para la comunidad.

La dimensión recursos externos, constituye un componente clave para hacer posible muchos de los propósitos del liceo, redundando en la mayoría de las veces en una forma de proveer los recursos que no dispone el establecimiento. En consecuencia, ante la carencia de los recursos internos surge la idea, casi de manera natural, de buscar los recursos fuera del espacio institucional, lo que se hace cada vez más evidente y consciente para la comunidad educativa, puesto que la precariedad se supera, en parte, con iniciativas.

## Síntesis del capítulo

En este capítulo se establecieron una serie de redes conceptuales a través del análisis intercategorial, resignificándolas a través de los procesos de análisis conceptual. Se reconceptualizaron diversas categorías que muestran variadas derivaciones en una determinada dimensión. En síntesis, las dimensiones y sus derivaciones constituyen un nuevo campo conceptual de la gestión escolar y de la práctica pedagógica.

Se establecen significaciones relevantes en el *concepto de gestión* escolar, en que la gestión es entendida como un ejercicio participativo, como la necesidad de una práctica inclusiva que es mediatizada por gestores pedagógicos. La evaluación de la gestión se aprecia en los climas de trabajo, así, como en las políticas que son dispositivos que expresan discrepancias y son calificadas de acuerdo con el tipo de intervención que ejercen: en el establecimiento como “*lo posible*” y como “*lo deseable*” por el Ministerio. La otra categoría que se figura como clave, a la hora de la evaluación de la gestión, es el compromiso de las familias, así, como una nueva actitud institucional en la relación con los estudiantes. A su vez, el medio externo en la evaluación es visto a través de las instituciones reguladoras del quehacer del establecimiento.

En relación con la rúbrica *espacios de gestión*, se conceptualizan como variados y en el territorio interno del establecimiento se instituye el aula como el escenario por excelencia y los creados por la práctica. Los programas y proyectos, a pesar de ser implantados, son significados como espacios dinámicos para la gestión y la participación.

La rúbrica *tiempo de la gestión* escolar se revela como dispositivo que es señalado en virtud de la percepción que se construye a través del tiempo, como por ejemplo, los cambios en las prácticas escolares, cambios en los modos de actuación en la administración, proporcionado con ello a su vez, una dimensión histórica de la gestión en las instituciones. En tanto, en relación con la dimensión tiempo pedagógico y administrativo, aparece la categoría que significa al tiempo escolar como un tiempo constreñido, así, como la categoría de tiempos no acreditados, para señalar los tiempos no valorados económicamente.

En relación con los *actores de la gestión* se significa la idea de una gestión inclusiva en la medida de su amplitud (acoger a todos) y con mayor participación, desarrollando un pensamiento colegiado que genere modos de actuación más democráticos, en oposición a la gestión excluyente que establece restricciones y prototipos de actuación. Los actores externos son

entidades indefinidas y se visualizan algunos (Ministerio y Municipalidad) en una relación controvertida.

La rúbrica *práctica curricular* muestra un estatus relevante en el discurso de la gestión, pues la dimensión gestión pedagógica es erigida como un proceso de construcción, revisión y ejecución permanente. También se formula un deber ser de la práctica que lleva a visualizar lo que es y lo que falta por hacer, asociando a esta última, por ejemplo, la atención a la diversidad. Sin embargo aparecen categorías, que rompen con lo deseable como se entiende, por ejemplo, que la planificación curricular sea un obstáculo más que una ayuda en la práctica docente. La práctica pedagógica es, por último, vinculada a las características personales de los actores educativos que acuerdan lo que se denomina buenas prácticas.

Las tensiones de la práctica están representadas por el bajo éxito escolar de los estudiantes, las condiciones de pobreza y las contrariedades con los estudiantes, es decir, los conflictos. Las refutaciones a los discursos oficiales por la no coincidencia de percepciones. También, construye la categoría de las prácticas equívocas como un catalizador crítico del quehacer docente. Finalmente, la categoría docentes conflictuados, que es expresiva de las diversas tensiones que vivencia el profesor en su quehacer.

Por último, la dimensión *recursos y medios* que es representada por la escasez de los recursos materiales para la docencia, los recursos humanos que son significativamente escasos en relación con los desafíos de la escuela, la infraestructura que refiere a las condiciones de trabajo y la respuesta creativa que representa la generación de recursos propios. En recursos externos, significan a éstos como los aportes del Estado, las redes de apoyo, a su vez, de los escasos apoyos económicos municipales que se expresan, por ejemplo, en la aspiración de soportes profesionales para la docencia.

En síntesis, el discurso de la gestión es reconfigurado a través del análisis intercategorial, que muestra énfasis nuevos en la gestión escolar y que escapan de las pre categorías con que se imponen los cambios. Se asigna, en este nuevo discurso, la importancia del sujeto en la gestión tanto en el rol de actores como beneficiarios.



**CAPÍTULO V**  
**DISCUSIÓN DE RESULTADOS**



## Introducción

En el presente capítulo se aborda la discusión de los resultados, a partir de las caracterizaciones conceptuales e interpretativas que se realizaron en los dos capítulos anteriores. En esta perspectiva se han expuesto los intra- resultados que proyectaron las representaciones expresadas por los sujetos de la investigación contrastados con antecedentes contextuales más las vinculaciones con las fuentes teóricas.

Se describen los hallazgos en virtud de la significación que le otorgaron los sujetos y, de cómo éstos se explican y se interpretan a luz de las fuentes de información empleadas. Estas proporcionaron el contexto histórico-social en que se desarrolla este estudio, así como la significación epistemológica de la construcción de categorías discursivas, como son: la negación del sujeto, relación familia escuela, la profesionalidad docente, la autoimagen del docente, la práctica pedagógica, la conceptualización de la gestión, la verticalidad de ésta, el tiempo recurso escaso, las resistencias a las implementación de las políticas, equidad y eficiencia en la escuela, la participación, conflictos de liderazgo, hacia un estado evaluador y los proceso de cambio en las instituciones educativas.

## 1. Configuración de los discursos colectivos

### 1.1. La conversación, una forma de coordinar acciones

Luego de revisar las contrastaciones de los perfiles de los grupos en los dos liceos se observó que la forma en que se construyeron los discursos en esta investigación fue a partir de la conversación como un recurso importante para recavar información. Es así que la expresión “conversación” tomó mayor presencia y valoración en este contexto a la hora definir o de evaluar la gestión. Esto tiene un valor coincidente, porque se asemeja a lo cotidiano que hacen las personas, que es conversar y, también, en el sentido de una visión comunicacional de la gestión a la cual se refiere Casassus, (1999:13-28)<sup>50</sup>. Con relación a esta perspectiva, el sujeto

---

<sup>50</sup> Entre los representantes de esta línea están el biólogo H. Maturana, filósofos lingüistas como J. Austin y J. Searle, también están otros autores que sitúan el lenguaje en la dimensión del pensar, del poder político y social de las emociones,

constituido en gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción. La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos en conversación.

De acuerdo con esta perspectiva se explica, que algunos docentes denuncien que tienen falta de espacios para realizar la conversación necesaria para coordinarse. Al respecto, señalaron, por ejemplo, que esta falta: “*se traduce en un bajo rendimiento de los alumnos y malos aprendizajes*”. Pudiera verse, quizás, como una apreciación exagerada el atribuirle a la falta de espacios para coordinar acciones la causa de los fracasos en los resultados de los estudiantes; no obstante, para la gestión pedagógica esto constituye un componente vital. Si los equipos pedagógicos coordinaran permanentemente su quehacer ello redundaría en una mejor atención al estudiante, en términos, por ejemplo, de definir la carga real del trabajo de éste, velar por la coherencia para el cumplimiento de los objetivos y metas propuestas a nivel institucional, intercambiar experiencia y compartir recursos didácticos.

En esta reflexión acerca de la falta de espacios-tiempos y las consecuencias que tiene para los aprendizajes, junto con la responsabilidad que le cabe a la escuela en ello, concuerda con otras investigaciones realizadas. Al respecto, es interesante ver la coincidencia en la reflexión que hizo que estos docentes llegaran a una conclusión similar a la que señalan García-Huidobro y Carmen Sotomayor (2004: 254). “*El buen funcionamiento de las escuelas es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación*”. Otro modo corriente de formular esta proposición, señalan, es recurriendo al concepto de “*efecto establecimiento*”, que declara que la forma de ser y de actuar de la institución escolar es un factor central y decisivo en el resultado escolar de los alumnos. La importancia de la escuela en el rendimiento de los alumnos es un tema reciente en la investigación pedagógica y de política educacional. En tanto, Olivier Cousin (1993) respecto del “*efecto establecimiento*” señalaba en un artículo:

*“A partir del hecho de que no todos los establecimientos escolares son similares desde el punto de vista de la composición social de su alumnado se obtienen los mismos resultados. Esta disparidad estaría mostrando que el aprendizaje escolar no se explicaría sólo por el capital cultural de origen de los alumnos, sino también por la organización y dinámica interna de los establecimientos. (Cox, 2003:254)*

---

tales como Nietzsche, Heidegger y Foucault).

Por cierto, en el presente la evaluación de la gestión escolar fue considerada como mala, porque no proporciona las condiciones adecuadas para favorecer la coordinación técnico-pedagógica en el trabajo docente, debido a la falta de espacio-tiempo, que no hace más que confirmar las tesis formuladas al respecto.

## **1.2. Acerca de los modos de conversación y participación**

Entre algunas de las características que asumió la conversación grupal se observó, que en el devenir propio del diálogo resultara lógico que los postulados formulados por los sujetos al inicio de la conversación fueran cambiando y ello vino a expresar el sentido colectivo que toma el discurso, lo que permite modificar las concepciones previas y las percepciones que se tenían acerca de la realidad de la institución escolar.

Las ideas que se repitieron en el fluir de esta conversación, dicen relación con las formas o modos de participación, porque en definitiva para verse o ser percibido como actor había que identificarse con algún rol dentro de la escena escolar. Es este el tema que transversaliza la conversación, puesto que los roles están asociados con los lugares de habla en que se situaba cada sujeto, dejando ver que no es lo mismo cuando se habla desde un rol directivo en la estructura institucional a cuando se habla como un actor más en el engranaje de ésta.

## **1.3. Acerca de la regulación de los discursos**

La dinámica de la conversación se dio en medio de las dificultades cotidianas que tienen los sujetos para hacerse escuchar y ser respetado en su derecho, es por ello que en el diálogo que se fue componiendo en el transcurso de la entrevista se observó, por ejemplo, que un grupo pasaba por alto las tensiones que generaban las declaraciones reiteradamente coercitivas por parte de una docente-directiva, aunque ello provocó la consabida tensión en el auditorium la respuesta colectiva implícita fue “*no es conveniente discutir*”. En este sentido, lo que se observa es la intención de instalar el “*discurso regulador*” para los otros y con ello se va a “*ordenar*” el resto de las participaciones a menos que se estime necesario arriesgarse en un debate.

## **1.4. Discursos cooptados por el poder**

De acuerdo a los códigos invisibles que operan en las comunicaciones, como se hace referencia más arriba, ello forma parte de un “*saber actuar*” para la “*subsistencia laboral*” que generan los sujetos en

organizaciones autocráticas, como suelen ser los establecimientos educacionales. De acuerdo con esta realidad, cobra sentido aquello que sostenían Foucault en Ball (1993:6), cuando señalaban: “*Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quien puede hablar, cuándo y con qué autoridad*”. Es decir, los discursos llevan en si ciertas relaciones sociales, que construyen tanto subjetividad como relaciones de poder. En efecto, el tratamiento de los diversos temas estuvo, en parte, mediatizado por un clima laboral en el que predominaban estas relaciones de poder u otras formas cooptar la libre expresión, pero que fueron sorteadas por los mecanismos de silenciamiento solapado, que se van forjando al interior de la cultura de cada institución.

## **2. Negación del sujeto-estudiante**

### **2.1. La concepción de educación y la negación del estudiante**

Los acuerdos actuales acerca de la educación concurren de una u otra forma en la necesidad de hacer un reconocimiento explícito de la diversidad biopsicosocial de los sujetos en formación, de la tolerancia, de la aceptación del otro, dándole un sello especial a la educación para el presente siglo. Sin embargo, en los establecimientos escolares prevalece un discurso y una práctica hegemónica en relación con la concepción de educación y del proceso de enseñanza y aprendizaje, manteniendo los modos de dominación de una clase social que se siente superior (en este caso la de los docentes) a la clase social de la cual provienen sus estudiantes. El efecto hegemónico presente en el discurso y en la acción es la consecuencia de la reiteración y multiplicación de “*micropoderes*” de las cuales los docentes mismos han sido objeto, quizás, en sus historias educativas personales y en su vida profesional, por lo que les provoca la aceptación inmediata, sin mediar en ello el juicio crítico. Es más este discurso los empodera al grado de atribuirse para sí la posibilidad de instituir a los estudiantes “*en personas*”, el moldearlo de acuerdo al patrón que ellos establecen como el adecuado, subyaciendo en sus discursos que no se les reconoce de todo la calidad de personas. Es decir, prevalece la negación del sujeto-alumno que viene a ser el “*otro*” en vez de reconocerlo como un legítimo “*otro*” y no buscar “*formatearlo*” y transformarlo en la parte de una serie.

### **2.2. En busca del derecho a disciplinar a los estudiantes**

El disciplinamiento escolar para los decentes está incorporado como una tarea muy relevante en su ser profesional y, quizás, ello se sostiene en la

creencia de que la escuela es la poseedora única de la cultura que se debe aprender, de manera que los procesos de socialización se dirigen en ese sentido, al disciplinamiento de los sujetos, pasando por alto sus identidades propias. Contrariamente, a lo que estos profesionales creen, la UNESCO declaraba ya en el 2002: “*la escuela no sólo es un espacio de transmisión de la cultura y de la socialización, es también un espacio de construcción de la identidad personal*”, expresado en uno de los focos estratégicos, descritos en el Proyecto Regional de Educación. De acuerdo con las racionalidades descritas en los discursos de los directivos y docentes, así como sus formas de operar; resulta, casi imposible imaginar la realización de este propósito que ha planteado la UNESCO a la escuela, en sus desafíos para el tercer mundo.

Cuando docentes directivos afirman, por ejemplo: “*si nosotros queremos apretar y queremos exigir y queremos colocar las cosas por su nombre*”, están manifestando la necesidad de “*castigar y vigilar*”, al decir de Foucault (1976), por lo que se reclama, paradójicamente, que esa facultad es casi un derecho conculcado a la institución y a los directivos y docentes por parte del nuevo sistema que avala la queja y el reclamo de los estudiantes. Las nuevas formas de convivencia escolar que promueve el Ministerio de Educación, están dirigidas a abrir espacios para un “*nuevo trato*” en la escuela, pretendiendo intervenir la cultura escolar, al discurso y la acción de los directivos y docentes.

*La ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna crea Los Consejos Escolares para todos los establecimientos subvencionados del país. Su formación es obligatoria, por lo que no se podrá prohibir su constitución. Tienen como objetivo reunir a los distintos actores que componen la comunidad educativa para contribuir con su colegio, informándose, participando y opinando sobre materias relevantes para los establecimientos escolares. Lo componen a los menos cinco integrantes: el director, quien lo presidirá, el sostenedor o su representante, un docente elegido por sus pares, el presidente del Centro de Alumnos y presidente del Centro de padres. ( [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl), consultada el 25.01.2008)*

Por el contrario, en los discursos se revela la añoranza de antiguas prácticas represivas en el trato con los estudiantes, favoreciendo la práctica de actitudes conservadoras que propician actitudes más bien reaccionarias acerca de la relación con éstos. Es decir, buscan ejercer el poder como un modo de disciplinar el yo, el cuerpo, las emociones, el intelecto, la conducta, en palabras de Foucault.

Cada discurso tiene sus efectos en la construcción de la subjetividad y cada uno se sitúa en una matriz compleja de intersección y connotación, según Ball (1993)

*Para Foucault: “los discursos son elementos o bloques tácticos que operan en el campo de las relaciones de fuerza: puede haber discursos diferentes e incluso contradictorios dentro de la misma estrategia; pueden circular, por el contrario, sin cambiar su forma de una estrategia a otra que esté en oposición a la primera. (1976:21-21)*

En los casos estudiados, particularmente, los entrecruces del discurso oscilan entre racionalidades opuestas, que van desde quienes repiten el discurso de la integración, pero que luego en el transcurso de la conversación van variando hasta llegar a sostener ideas prácticamente opuestas a las señaladas inicialmente. Lo que trasunta en los discurso de los directivos y docentes es la fuerza de la negación del otro, la poca valoración de la persona del estudiante. Se sostiene, como ya se señaló, que con la intervención de la escuela se logrará darles la condición de persona a quienes, al parecer, no son considerados como tales. Necesitan, declararon, el apoyo del Ministerio de Educación para acometer esta tarea, por el contrario, denuncian que este organismo cada vez les quita más poder para actuar.

### **2.3. Escuela exclusora**

La escuela tradicionalmente se ha caracterizado por ser un espacio que excluye al sujeto-estudiante cuando éste no responde a las características de la institución, pues casi siempre ha funcionado al margen de la vida, de la realidad, con muros tan altos que los aíslan de la vida real. No obstante, que la centralidad del sujeto es un tema que se viene planteando desde diferentes épocas, en que por ejemplo Rousseau por allá por fines del siglo XIX, ya criticaba la negación que hacía la escuela a la naturaleza del niño, pues la escuela escolástica lo sometía a un “*magistrocentrismo*” que buscaba moldearlo. Afortunadamente, para la humanidad se han hecho avances a nivel teórico que demuestran la importancia que tienen los procesos sociales que han llevado a elevar la dignidad del ser humano más allá de razas o clases sociales. A pesar, del esfuerzo de los distintos pensadores a través de la historia, estos avances no han penetrado suficientemente en la estructura y en el sentido de la escuela.

Cabe señalar, que son preocupantes las afirmaciones que hacen los educadores cuando expresan falta de reconocimiento de la dignidad de la persona del estudiante. Habría que preguntarse si en el currículum de formación de estos profesionales, ¿se consignó como temática a enseñar los derechos humanos? y si ¿ello es lo que les impide asumirlo como el imperativo ético-moral que debe orientar todo el quehacer de la escuela?, a pesar de la inclusión de los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículo escolar. Es decir, ellos niegan el principio normativo y ético de reconocimiento; reconocimiento, de todo otro como persona-sujeto digno



por sí mismo. Una dignidad afirmada, señala Salvat (2002: 209) en el reconocimiento de cada quien como legítimo sujeto de derechos y saberes: en el plano ético/político, económico/social y comunicativo/cultural. – *el reconocimiento de todo otro, más allá de su saber, poder o tener, como alguien capaz de competencia comunicativa, esto es, como interlocutor válido en la génesis y confirmación de las decisiones que aluden a las formas de de organizar la vida en común.*

El académico Heinz Neuser, experto alemán en educación, advierte en el Diario La Tercera (Sección Educación 25 de enero de 2008) que la pedagogía social previene la violencia y discriminación escolar. Una forma de enfrentarlos, considera, es por medio de una enseñanza democrática, *«para que los jóvenes se formen sabiendo que hay que respetar las libertades y las diversidades. El profesor no debiera limitarse a hablar y los alumnos a escuchar, deberían preparar temas en conjunto y discutir las posiciones. Por eso, debería comenzar por cambiar la formación de los educadores»*. En este sentido, se necesita discutir ampliamente acerca de la pertinencia de la formación inicial docente, donde se debe buscar la vinculación permanente entre la teoría y la práctica.

#### **2.4. Rechazo a la integración de estudiantes con NEE**

Se considera alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad.

La integración en la mayoría de los establecimientos educacionales en Chile fue compleja, porque no se contaba con las herramientas ni condiciones necesarias para realizar una efectiva integración. Muchas veces ello pasó por el interés inescrupuloso del sostenedor por captar estos niños, dado que el valor de la subvención por *estudiante catalogado como especial* es más elevado que para el resto de los alumnos del sistema. Cox, (2003), señalaba que *“en relación con el gasto público por alumno en 1999 (en pesos) era en: Parvularia 297.789/ Básica 332.224 / Especial 749.244 / Media 360.018 / Adultos 111.553 /”*. Sin embargo, lo que predomina, de acuerdo con las expresiones entregadas por directivos y docentes es no creer en las posibilidades de desarrollo de los niños y, menos aceptar que pueden aprender. Al menos, así se puede inferir de lo que dice un docente-directivo:

*“pienso que lo más honesto sería que un niño de ciertas limitaciones intelectuales va a tener que llegar por lo menos hasta este nivel y de ahí no pasar, pero está pasando con el sistema actual que lo seguimos pasando para adelante y el cabro<sup>51</sup> llegó a 8° con situaciones serias de tipo intelectual y va a pasar a 1° medio”* (G4, voz 1: 216-219). La falta de credibilidad en la integración es lo que se hace visible en el discurso, pues se estima que se cae en la falta de honestidad cuando se generan ciertas expectativas en los niños y las familias. La promoción de estos niños de un nivel a otro, estiman que lo que se hace es arrastrar el déficit y que el sistema escolar favorece esta flexibilidad de manera artificiosa.

La negatividad en torno a la integración se podría explicar, en parte, porque este proceso se estaba recién instalando en el sistema (2002) y que, por lo mismo, adolecía de soportes indispensable que le dieran sustentabilidad a la política de integración. El déficit en la instalación afectó la percepción positiva del programa, pero además se revela la falta de sensibilidad frente a la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En tanto, en la literatura oficial recién el año 2003 se encuentran algunas orientaciones más precisas para la elaboración del proyecto de integración escolar. La integración está inserta en el gran proyecto de la Reforma Educacional en el país, pues se considera que para cumplir con los grandes objetivos de dicha reforma *“es necesario que progresivamente los establecimientos educacionales desarrollen una acción pedagógica que posibilite el aprendizaje y formación de todos los alumnos y alumnas, ofreciéndoles igualdad de oportunidades para aprender, respetando sus características personales, sociales y culturales”* (MINEDUC, 2008).

*La Educación Especial tiene el propósito de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema escolar, a través de un conjunto de medidas pedagógicas y de recursos humanos, técnicos y materiales, puestos a su disposición.* ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl), consultada el 25/01/2008)

Este proceso se enmarca en las disposiciones de integración y de atención a la diversidad promovida por distintos organismos internacionales (UNESCO) e instancias como los encuentros de Ministros de Educación (2002), transformadas en políticas por los gobiernos (Ley N° 19.284) a través del MINEDUC. Además de la Ley N° 19. 284/94, que establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad; están: el Decreto Supremo N° 1/98 y su modificación Decreto Supremo N°

---

<sup>51</sup> Es una forma peyorativa para referir al estudiante en general.

374. Reglamenta el Capítulo II de la Ley de Integración Social de la Personas con Discapacidad, más la inclusión del tema en los Decretos de Educación para Educación Parvularia, Educación Media y Educación Básica, entre otros.

Estas normativas permiten plantearse la necesidad vincular o de desvincular a los niños y niñas del establecimiento, a partir de los resultados de la evaluación especializada, que puede informar, por ejemplo, que no es en ese establecimiento escolar o curso donde deben estar.

*El sistema educativo contempla distintas opciones, entre las cuales se encuentran: las escuelas especiales, que atienden alumnos con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje; los establecimientos de educación regular con proyectos de integración escolar y con grupos diferenciales, para aquellos alumnos que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje.(MINEDUC, 2005).*

No obstante, el dictado de estas normativas, lo que queda en evidencia es que los directivos y docentes no se apropian de la integración como parte de esta nueva realidad educacional.

La integración de personas con discapacidad en los establecimientos de educación regular tiene su origen en un movimiento social de lucha por los derechos de estas personas, iniciado en diferentes países en los años 60 y 70. Se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada, y constituye un proceso continuo y dinámico que hace posible su participación en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistido con recursos y apoyos especializados.

Un elemento de controversia respecto de la integración, es el predominio del enfoque clínico en el tratamiento y atención de los niños y niñas con discapacidad, cuestión que explica la preferencia de los establecimientos escolares por este tipo de enfoque, que lo que les permite es más bien “etiquetar” a los niños que proporcionar antecedentes efectivos para su posible integración. En esta discusión subyace un conflicto paradigmático, entre una mirada más inclusiva, más sociocultural y más integral que una perspectiva típicamente médica, el Ministerio de Educación, al parecer, ha asumido más bien la primera.

Con el informe Warnock, “*se inicia una nueva forma de entender la educación especial*”, Aguilar (1991), pues se afirma que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo. En

consecuencia, la educación es un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para alcanzar los fines propuestos. Este cambio de perspectiva amplía la concepción de la educación especial, dejando atrás las visiones que consideran a la especial y la general como realidades separadas.

La integración como política ministerial está basada en altos principios, como la dignidad humana, la inclusión, la participación, entre otros; pero, al mismo tiempo, ha partido de supuestos equivocados al pensar que los profesores, en las actuales condiciones iban a ser capaces de asumir este enorme desafío. Al igual que en otras políticas educacionales, no contaron con la consulta a los docentes de aula en la definición de esta propuesta y; por tanto, no la han podido comprender, ni menos hacerla propia.

## **2.5. Formación docente y atención a las NEE**

En Chile como en otras partes del mundo la formación inicial de los profesores de educación especial se realiza preferentemente en carreras separadas del resto de las pedagogías y están orientadas a las distintas deficiencias. Esta distancia hace que la concepción de la educación especial como sistema paralelo a la educación común, haya generado una visión fragmentada en los docentes y sin suficientes competencias. Como en otros países del mundo, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado ya que, lamentablemente, esta temática se ha empezado a tomar en cuenta recientemente. Ello, dificulta la comprensión del problema y las posibilidades de realizar un trabajo colaborativo con los especialistas. No obstante, varias universidades e institutos profesionales han iniciado un cambio en la formación de los profesores de la educación especial y de la básica y parvularia, incorporando en las mallas curriculares asignaturas, que traten temas como: “*atención a las necesidades educativas especiales*”, “*atención a la diversidad*”, “*integración escolar*” y “*educación inclusiva*”. A este respecto, el Ministerio señala que se harán más esfuerzos por apoyar la formación y capacitación para atender a las necesidades educativas especiales, ya que éstas, aún, son insuficientes y un tanto atemporal.

*Se propiciará que todas las instituciones formadoras asuman los nuevos enfoques anteriormente señalados en sus programas de formación. Los programas de perfeccionamiento implementados desde el Ministerio de Educación han abordado de maneras insuficientes estas temáticas. No obstante, es preciso destacar las acciones desarrolladas por el programa de pasantías al extranjero en integración escolar, la beca a 4.000 docentes de educación básica en el*

*curso de integración escolar vía TELEDUC elaborado por el Fondo Nacional de la Discapacidad y las acciones implementadas en los años 90 por el Programa MECE. Debemos valorar el esfuerzo y el compromiso de muchos profesores que se han perfeccionado en forma particular (MINEDUC, 2008).*

Primero, se aplicaron las políticas de integración y; luego, se fueron implementando las normativas y con ello recién se prevén las condiciones necesarias para una atención efectiva.

## **2.6. Justificaciones para la discriminar**

La tranquilidad y la serenidad en el desarrollo de la práctica pedagógica, son adjetivos deseables en el ambiente escolar y son presentadas en los discursos como una aspiración, que está directamente vinculada al no involucramiento del establecimiento escolar con las problemáticas de los y las estudiantes. La forma de liberarse de esas situaciones complejas, está dada por la atribución que tengan los directivos y docentes de los establecimientos escolares para sacar, es decir, excluir del sistema a los casos llamados “*especiales*” y de ese modo se evitaría el estrés en los docentes, señalan. Asimismo, contar con los mecanismos para “*erradicar*” de las aulas las situaciones o casos conflictivos como los describen, de ese modo se estima habría un mejor aprovechamiento del tiempo de los docentes. La segregación que propone un docente-directivo se explica en el contexto de un establecimiento que desarrolla su labor con los sectores sociales más pobres y que son ellos los que por su propia condición presentan más dificultades.

En el discurso de un directivo se señala la necesidad de “*eliminar*” del sistema a los y las estudiantes que presentan problemas, más que abordar las causas que permitan erradicar los problemas desde una mirada más humanista y educadora. Lo que indicaría, además, una carencia de sensibilidad frente a las problemáticas sociales y una falta de preparación de los docentes y directivos para afrontar dichas problemáticas. Quizás como se ha señalado, una parte de la explicación está en la formación inicial docente que prepara, generalmente, al margen de los desafíos que le depara la realidad de la escuela al docente. Sobretudo, ha formado por décadas bajo la tesis de que los docentes van a trabajar con estudiantes “*normales*”, es decir masas homogéneas, sin rostro. Ello se hace más complejo cuando la realidad social en que se sitúa la escuela es cada vez más diversa cultural y socialmente heterogénea.

## **2.7. ¿Complicidad con los padres?**

Los paradigmas con que se manejan los conflictos con los adolescentes en los establecimientos escolares son muchas veces contradictorios, ya que la realidad ha cambiado y la relación de los padres con los hijos también ha cambiado. En consecuencia, los docentes y directivos requieren para estos jóvenes un trato más fuerte, una autoridad más imponente de parte de los padres. Bajo la lógica de los docentes se supone que si el establecimiento no puede modificar la conducta del o la estudiante, quien en última instancia le corresponde hacerlo es la familia y, específicamente, los padres. De manera, que cuando los docentes observan un comportamiento contrario a lo esperado de parte de éstos, sienten que más que una colaboración del apoderado para con los propósitos educativos del establecimiento éstos actúan en complicidad con el hijo o hija.

Lo extemporáneo de las medidas que toma la escuela respecto de la conducta de los adolescentes con quienes trabaja, obedece en parte a los paradigmas con que se manejan los docentes, en los cuales prima el “*adultocentrismo*” como ideología. Donde, el orden del sistema se establece desde la lógica de los adultos y en el cual los adolescentes o jóvenes no les queda nada más que asumir. Es esa lógica que los padres y apoderados no siguen, por el contrario los docentes juzgan esta nueva relación de los padres con los hijos como una actitud más bien complaciente. Extrañan aquellos padres que legitimaban la autoridad de los docentes y que muchas veces le otorgaban a ellos la autoridad para castigarlos si era necesario. Hoy, por el contrario se ven cada vez más desgastados los mecanismos de castigo o de delación, puesto que los padres, al parecer han renunciado a desarrollar ese rol en plenitud. Ello, se podría explicar por distintas razones, que van desde una desentendimiento de los padres sobre las problemáticas de los hijos adolescentes, así, como también podría ser que se está desarrollando una relación más dialógica entre padres e hijos.

No obstante lo anterior, cabe también preguntarse ¿no será que esa posible complicidad entre padres e hijos frente a la escuela está en directa relación con una actitud compartida de resentimiento por el trato descalificatorio que observan de parte de algunos docentes y directivos? No hay que olvidar, que la escuela representa el sistema, el poder en los sectores sociales deprivados especialmente. Es decir, a través de ella se hace visible el sistema que los margina y discrimina que va más allá de lo concreto, sino que tienen que ver con el imaginario colectivo. A partir, del cual construyendo representaciones a través del tiempo que se mueven en el campo de lo subjetivo.

Las percepciones que expresan los docentes en el establecimiento (aún cuando no son todos, los otros con su silencio parecieran que otorgan),

genera la idea que unos estudiantes son “*los buenos*” y los otros son tipificados como los “*malos*”, “*conflictivos*”, entre otras denominaciones. Respecto de estos último, cabe preguntarse, *¿este tipo de estudiantes tendrán alguna oportunidad en el actual sistema escolar?*, cuando docentes y directivos ya los han estigmatizado “*per se*”. Es posible preguntarse, también, *¿están las condiciones para generar alianzas con las familias y desarrollar una mejor labor educativa?*, si se sostiene que los malos ejemplos provienen de la casa. El indicador de estos continuos desencuentros, se manifiesta en la poca asistencia a reuniones de los padres y apoderados, así como en la parcialidad de las mismas. El director señala: “*que se realizan pocas reuniones de este tipo por la escasa participación de los apoderados, que en esta ocasión suman 20 asistentes*” (Anexos: Protocolo de Observación Reunión de Centro de Padres y Apoderados, lunes 7 de octubre de 2002)

## 2.8. Bajas expectativas acerca de los estudiantes

Más allá de las diversas explicaciones o visiones que se tengan acerca de la problemática social que rodea a los establecimientos educacionales, consignados como vulnerables, queda de manifiesto que en la cultura escolar de los sectores socialmente deprivados se ha ido instalando el “*discurso del fracaso*” con un fuerte sesgo determinista, el que predomina en la conciencia colectiva de los directivos y docentes de estas instituciones. El clima de frustración, profusamente difundido por directivos y docentes, es el primer impedimento para que estudiantes con un capital cultural bajo, producto de una realidad social compleja salgan de su situación de pobreza a través de la educación. En consecuencia, no se les desafía a los jóvenes a salir adelante ni a aprovechar oportunidades de becas de estudio, de créditos que proporciona el sistema educacional, a pesar que todavía éstas son insuficientes, sin embargo, hay estudiantes que se están beneficiando con ellas.

Al interior de los establecimientos está instalada la cultura de catalogar entre sus estudiantes a los “*buenos*” y los “*malos*, como ya se señalaba”. Paradójicamente, los denominados “*buenos*” son lo que se van a otros establecimientos con mayor reconocimiento social y, por tanto, se quedan con los estudiantes rotulados como “*malos*”. Estos últimos son, a la vez, con los que no quisieran trabajar, pues les demandan más esfuerzo y, además, les hacen bajar la estadística institucional, ubicando al establecimiento en aquellos que los padres y madres no quisieran que sus hijos se educaran. De este modo, se establece un círculo de insatisfacciones mutuas, puesto que los estudiantes que van a estos establecimientos son los que provienen de las familias no pueden optar a una mejor educación y, por tanto, se ven así mismo como marginados, lo que acentúa en ellos una

actitud de rechazo frente al trabajo escolar y, a la vez, los docentes se sienten obligados a presionar a estos estudiantes para que cumplan con las metas que se les impone.

No hay incentivos ni para unos ni para otros, dejando en evidencia la tensión que impera en los docentes en su práctica. No obstante, que se está consciente que existen muchos factores asociados a esta problemática, la causa que visualizan los docentes es el tipo de estudiante caracterizado como alguien que tiene pocas condiciones para aprender, que demuestra falta de disposición para estudiar y que las condiciones socioculturales en las que se desenvuelve constituye el mayor obstáculo. Esta realidad, en consecuencia, la significan como insalvable, lo que hace asumir una actitud más bien desesperanzada sobre el porvenir de la educación en estos liceos.

Un foco de tensión, también, para los docentes de estos liceos con el programa LPT, es la permanencia de los estudiantes en el establecimiento en actividades no lectivas, lo que se explica, en parte, por lo que fue el programa ACLE en la década de los noventa, en el marco de la Reforma Educacional. Estas Actividades Curriculares de Libre Elección buscaban incorporar la cultura juvenil en el liceo y se desarrollaba los días sábados con la guía de monitores contratados, especialmente.

Se propiciaba desde el Ministerio de Educación despertar el interés de los estudiantes por permanecer en el establecimiento, se crearon talleres y condiciones favorables para atraerlos. Sin embargo, no queda claro para los docentes que aquello fuese lo deseable, además, que no se pudo traspasar la experiencia al aula, quedando como una actividad que se daba en la externalidad ésta. Tampoco, se vio que como consecuencia de aquella iniciativa se hubiera despertado el interés por estudiar que era lo esperable, por tanto, ahora cuestionan la presencia de los jóvenes en el liceo en horas no lectivas.

### **3. Relación familia escuela: una tensión constante**

#### **3.1. Crítica a las familias**

La imagen construida por directivos y docentes acerca de los padres y apoderados es negativa, pues se estima que es alguien que ha descuidado su tarea de padre o madre, desvinculándose de la formación de hábitos y de conductas de sus hijos, que deja al arbitrio de éstos las sanciones escolares y, además, denuncian que los hijos perciben esta falta de preocupación de los padres por ellos.



Asimismo, se observa una imagen disminuida respecto de la capacidad de pensar autónomamente de parte del apoderado, ya que se estima necesario “decirles” cual es su rol, ello quizás inspirado en la necesidad de que asuman sus responsabilidades. Frente a esta problemática, los docentes desarrollan una actitud ansiosa por lo que se autodesignan la conciencia del apoderado, dándole a éste, de paso nuevamente un rol pasivo.

La estratificación social de los apoderados se constituye en un elemento clave para establecer el modo de vinculación con ellos, estiman que la procedencia de ellos afecta el trabajo escolar y, en consecuencia, lo que les queda es introducirlos en la cultura escolar, que es la definitivamente validada. El docente o directivo aparece, bajo este discurso y los anteriormente analizados, como un agente del discurso dominante, en palabras de Bernstein (1993). Al parecer, asumen el control simbólico en la perspectiva de un transitar entre los agentes reguladores y reproductores, bajo la lógica de la división del trabajo. Para Bernstein (1993: 143-144).

*“Estos agentes pueden actuar en agencias pertenecientes a los campos de control simbólico, de la producción o de la cultura. Reguladores. Son agencias y agentes cuya función consiste en definir, supervisar y mantener los límites de personas o actividades. Entre ellos estaría el sistema legal y las agencias religiosas. Reparadores. Son las agencias y agentes cuya función consiste en diagnosticar, prevenir, reparar, aislar lo que se consideran fallos del cuerpo, de la mente de las relaciones sociales. Reproductores. Profesores. Configuradores. Creadores de lo que se consideran desarrollos o cambios de las formas simbólicas dentro de las artes, artesanía y ciencias. Ejecutores. Son agentes cuya función es administrativa (administración pública, gobierno local), pero se encuentran en todas las agencias de todos los campos”.*

Subyace en el discurso del directivo, en consecuencia, la idea de que aquellos apoderados que distan más de la imagen social que los docentes y directivos han elaborado, deben ser readaptados socialmente por la escuela. Es así, que se encuentran expresiones que se refieren a los padres y apoderados como la siguiente: “hay que agarrarlos y meterlos al redil”. Por ello, se sostiene que no sólo se reproduce un discurso, sino que se regula en su expresión máxima el “ser” de los otros, “ellos”, que no son “nosotros”. Desde la perspectiva del discurso ideológico, éste se centra en ellos, pues se consideran los directivos y docentes (Nosotros) legítimos actores, en tanto los estudiantes y sus familias (Ellos) son negados y excluidos de la comunidad educativa, aún cuando se declare que Ellos deben participar en el quehacer educativo, pero con direccionalidad y las limitaciones impuestas por los directivos y docentes, es decir, una participación controlada por “Nosotros”. A este respecto, se puede hacer una analogía con lo que decía van Dijk (2003:66) en relación con los discursos racistas y con el construido por los docentes y directivos de estos establecimientos, ya que la lógica es

similar: “*En función del texto y del contexto, el discurso controlado por las actitudes e ideologías racistas tenderá a representar a las minorías como Ellos, es decir los que pertenecen al grupo externo.*” De ahí, entonces, que las descripciones realizadas por los actores del liceo dejan en evidencia el sesgo ideológico, lo que les hace ver a los estudiantes y sus respectivas familias como personas inferiores en estatus y, por tanto instalan la distancia social inherente a las ideologías racistas.

El contexto económico-social genera nuevas exigencias para las familias, quienes modifican sus hábitos, fundamentalmente, por el influjo que ejerce el macrocontexto en el microcontexto definido éste como el espacio vital en donde se construye la cultura experiencial del sujeto, así como los movimientos y canales por donde transitan los significados, según Pérez Gómez. En referencia al análisis ecológico de Bronfenbrenner (1979) éste define el macrocontexto como:

*“la estructura superior política, social y económica que determina las características dominantes de las relaciones sociales, los modos de producción y las peculiaridades de la cultura relativamente homogénea, por ejemplo el sistema occidental. Microcontexto es el escenario vital concreto que rodea la vida del individuo durante todo su desarrollo, se compone de aquellas variables cercanas con las que el individuo establece interacciones directas, por ejemplo la familia, el aula. Mesocontexto es el escenario intermedio con el que el individuo humano se pone en contacto aunque no forma parte de su marco existencial concreto, por ejemplo la ciudad, los partidos políticos, el sistema educativo. (Pérez Gómez, 2004:242).*

Es a partir de la referencia del contexto global lo que permite entender el efecto que ha tenido en la construcción cultural y social de la familia este cambio de época. La falta de reflexión acerca de las implicancias e impactos que conlleva un cambio cultural de estas dimensiones, deja de manifiesto la tensión que se produce entre la cultura propia de la escuela y la cultura del entorno, que se ve intervenida por la cultura de los medios, puesto que desde la perspectiva de los docentes los apoderados actúan en un marco valórico equivocado y que ellos (Liceo) están llamados a reconfigurar. Se evidencia que no hay una búsqueda de comprensión de las acciones y valores de las familias por parte de los establecimientos escolares, más bien se prejuzga su actuar a partir de sus propios marcos referenciales. Menos aún, se busca un encuentro dialógico con los apoderados, más bien programan e intencionan reuniones con una fuerte imposición valórica.

### 3.2. Percepción negativa de las reuniones de padres y apoderados

Es presentada como una instancia un tanto deslegitimada y estigmatizada por el carácter y la presencia femenina, casi exclusivamente. Esta realidad es negativizada por los directivos y docentes, además, por un tema de discriminación de género, pues éstos no confían en el rol ni en la participación de las mujeres en el control de la disciplina de sus hijos, nietos o sobrinos.

No obstante, los docentes y directivos requieren de la colaboración de las familias para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo ésta una legítima aspiración. Es fundamental, que la institución escolar comprenda y se vincule con esta nueva realidad en vez de estigmatizarla o descalificarla. Pues, esta es la realidad social y cultural en la que les corresponde realizar su quehacer y, por tanto, deben asumirla como tal, más aún cuando se insiste cada vez más desde las políticas ministeriales en la participación de las familias y en la necesidad de incluirlas. En este aspecto se ha avanzado sustantivamente, como ya se ha señalado, al incorporar la participación de los padres y apoderados como otro actor relevante de la institución, a través de la creación de los Consejos Escolares, donde se les informará sobre diversas materias que van desde los logros de aprendizaje hasta del presupuesto del establecimiento.

*La Ley 19.532/05 y otros textos legales establece que cada establecimiento educacional subvencionado deberá existir un Consejo Escolar, con carácter consultivo, integrado por lo menos por: el director del establecimiento que lo presidirá; el sostenedor un representante designado por él; un docente elegido por los profesores del establecimiento; presidente del Centro de Padres y Apoderados, y el presidente del Centro de Alumnos, en el caso que el establecimiento imparta enseñanza media*

En consonancia con lo anterior, el Ministerio de Educación ha promovido un estilo de participación más bien diferente a los postulados que sostienen los directivos y docentes en los liceos estudiados. Un ejemplo, como ya se ha señalado, lo constituye la promulgación de la Jornada Escolar Completa (JEC), en que se crean los Consejos Escolares donde se estipula, por ejemplo: “*la familia y los estudiantes tienen, por primera vez, participación formal y establecida en las decisiones importantes de los establecimientos escolares*” (MINEDUC, 2005). A partir de ahora, la participación de los padres y apoderados cobra un espacio en propiedad en la organización escolar, para lo cual ya no se estará sometido al arbitrio de la voluntad de los directivos que estén dirigiendo el establecimiento escolar en una determinada etapa, sino que ésta ya es norma. Se han generado distintas iniciativas por vincular al establecimiento escolar cada vez más a las familias

y otorgarle más protagonismos a los estudiantes; sin embargo, ello no ha sido del todo posible, dado que no se ha logrado instalar claramente en la imagen mental de los docentes y directivos. Pues éstos ven en esta participación como un peligro para el desempeño autónomo de su profesión.

En el escenario de las reuniones de padres y apoderados se conjugan intereses y perspectivas diferentes de sus principales protagonistas. Los docentes necesitan contar con los apoderados, pero asumiendo el rol que ellos le asignen y, es por ello que cuestionan que no asuman su tarea y se les acusa de falta de compromiso con sus hijos. Los apoderados, a su vez, se sienten prescindibles, pues no entienden lo que esperan los de ellos o simplemente se han ido desligando de la responsabilidad que les cabe.

### **3.3. Familias en que ambos padres trabajan**

Cada vez, que los docentes discuten temas vinculados con las familias y, especialmente, con la proveniencia social de éstas, se evidencia en los discursos una cierta configuración ideológica que ubica a los apoderados como personas al margen del resto de la sociedad, por su condición de pobres. Por ejemplo, se cuestiona que en estas familias la madre trabaje fuera del hogar por los problemas de seguridad que ello puede traer para los niños. La pregunta que se podría plantear, ante este cuestionamiento, ¿dependerá de si la madre que trabaja pertenece a un sector social económicamente medio o acomodado ello no sería impugnabile? Es más, estiman que lo hacen con el afán de tener más recursos económicos, constituyéndose ello en supuesta falta; es decir, se podría colegir que los pobres aspiren a tener más recursos que su propia alimentación no es bien visto por algunos docentes. Este aspirar a tener más, lo atribuyen al consumismo que propicia esta sociedad dominada por el mercado y los medios de comunicación.

Sin duda, que el efecto demostración con que opera el mercado, hace que todas las personas anhelan y pongan sus esfuerzos en tener más cosas que, por ejemplo, preocuparse más por el desarrollo integral de sus hijos. Sin embargo, habría preguntarse ¿dónde está el límite entre tener recursos que le proporcionen una mejor calidad de vida a las familias y el consumismo? Este es un fenómeno difícil de dilucidar, pues tiene la característica de ser socialmente transversal, cuestión que los docentes no señalan y lo atribuyen a un mal de las familias pobres que se permiten aspirar a más. Las expresiones, en consecuencia, se entienden en términos de las reglas de jerarquía con que operan los sujetos, pues tanto lo que aprenden como lo que expresan y comunican cada una de las persona tiene que ver y es percibido en primer término como reflejo de la posición social que ocupa, en este caso

los docentes respecto del otro (apoderados). Es decir, lo hace desde su plataforma de identidad, desde su privilegiado lugar de habla. Parece evidente, según Pérez Gómez (2004:249), que en la institución familiar y en la vida preescolar y paraescolar postmoderna son los medios de comunicación de masas, y en particular la transmisión televisiva, los que imponen explícita e implícitamente unas reglas de sucesión y ritmo que todo lo atropellan o precipitan en función de las exigencias económicas del libre mercado.

Lo anterior, permite avanzar en la comprensión de la tensión reiterada entre las normas actuales del Ministerio de Educación, que se enmarcan en las políticas de equidad para las familias de los sectores socioculturales más vulnerables y, la representación social que asumen los directivos y docentes desde su condición social en relación con los padres y apoderados de los estudiantes que atienden. Pues, la estructura social define no de modo mecánico ni automático sino complejo y múltiple, la incidencia de los diferentes factores al establecer distintas relaciones entre la base material del individuo, su escenario vital y su elaboración simbólica, Bernstein (1990).

### **3.4. Participación de las familias**

Los hechos demuestran que particularmente en la escuela pública en Chile los padres siguieron permaneciendo al margen de las decisiones del establecimiento y con una reducida presencia; probablemente, contrariamente a lo que ocurre en establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados donde los padres por el sólo hecho de pagar se sienten con el derecho de intervenir en el quehacer de la escuela y de los docentes.

Es quizás por ese antecedente, que los directivos y docentes de los establecimientos con condiciones de educación pública temen a una presencia invasora de las familias en la institución escolar y, por tanto, hacen un llamado implícito al Ministerio para que los proteja de esta amenaza que representa para ellos. Se emplea como argumento la autonomía denegada por el Ministerio para dejar actuar a los establecimientos en relación con las sanciones que le gustaría aplicar y, que de no mediar cambio en este mecanismo se le compara con el Ministerio en tiempos de restricción a las libertades individuales y colectivas que vivió el país, a raíz del gobierno de facto.

### **3.5. La realidad social de las familias de los estudiantes**

Las representaciones que elaboran los docentes y directivos están vinculadas con la realidad observada, con las preconcepciones y creencias en que sustentan su análisis. Las instancias de socialización en este sector social son vistas por ellos en forma negativa, especialmente por los efectos que dicen generar. Del mismo modo, estiman que la mujer como jefa de hogar, como ya se ha señalado, no es respetada, más bien constituye un indicador de debilitamiento de la familia. Dada las características de esta realidad familiar y social, se vaticina que los estudiantes no reciben buenas influencias en su entorno inmediato, por el contrario, están permanentemente expuestos a recibir influencias perniciosas para su vida.

En alguna medida, las autoridades ministeriales coinciden con el diagnóstico elaborado por algunos docentes y directivos. Don Sergio Bitar (2005:69), Ministro de Educación, señalaba en su libro que sintetiza su paso por el Ministerio, que: *“Los logros alcanzados dependen más del nivel socioeconómico de la familia que del tipo de dependencia o propiedad del establecimiento...”*. En consecuencia habrá que comprender, a partir de esas palabras que el factor más decidor en las posibilidades de fracaso o éxito de un estudiante están determinadas por las condiciones sociales de donde proviene.

No obstante, con especial énfasis se ha declarado que la educación debiera ser un factor de movilidad, particularmente, en el marco de la reforma educacional. Pues las autoridades políticas, entienden que la educación incide en la persona y en la familia y, tiene un impacto en la justicia social, genera más oportunidades de igualdad. A pesar de ello, las inequidades son más fuertes y las brechas sociales en el país son cada vez más profundas y la educación no ha podido revertir esta realidad.

Un ejemplo de ello lo constituyen, como ya se ha señalado en otro punto, la baja asistencia a clases por temas económicos, pues ésta se debe a la precariedad económica de las familias que deben hacer trabajar a sus hijos en determinadas temporadas para generar apoyos económicos. Es por ello, que desde el mundo de la pobreza la educación de un hijo se ve más como un privilegio, al cual la mayoría de ellos no han tenido derecho. No obstante, cuando el Estado trata de subsanar esa injusticia y, lo hace estableciendo doce años escolaridad obligatoria<sup>52</sup>, para estas familias ello constituye una pérdida en el corto plazo, ya que en la medida que los hijos asisten más a clases menos son las oportunidades de allegar sustento al hogar. *Es difícil, por no decir imposible*, al decir de Marchesi, Álvaro (2006:56) *que pueda*

---

<sup>52</sup> En Chile ya son doce los años exigibles desde el 2004.

*existir un sistema educativo justo en una sociedad profundamente desigual.* Y aunque no se afirme tajantemente, como lo sostienen las teorías clásicas de la reproducción, que la educación tienen la función de reproducir desigualdades sociales, la influencia del contexto sociocultural en el funcionamiento de las escuelas y en resultado de los estudiantes está ampliamente comprobada.

## **4. Crisis de la profesionalidad docente**

### **4.1. Participación postergada**

Aún cuando las opiniones de los docentes no sean del todo afines, lo que queda claro es que comparten su percepción acerca de la postergación y negación de su derecho a participar. Es, éste un tema pendiente en la memoria colectiva y aflora frente a cualquier evento que se perciba que está determinado por otros agentes. Se escudan, como ya se ha señalado, dirigiendo sus críticas a un nivel más macro, como el Ministerio, pues ello les permite liberar su malestar sin poner en riesgo la estabilidad laboral.

Se está frente a una profesionalidad restringida, puesto que el docente opera en tiempos y espacios limitados, fundamentando su quehacer en destrezas profesionales derivadas de experiencias aisladas y, no de maestrías derivadas de una reflexión entre la experiencia y la teoría. Ello, genera serios impedimentos para favorecer una profesionalidad docente desarrollada (Hoyle, 1974, citado por Tejada, 1998) y se queda en una profesionalidad más bien restringida.

El quehacer del docente se ve multiplicado por tener que cumplir turnos de cuidado de los estudiantes en sus horas de recreo, cuestión que es resuelta en otros establecimientos por el aumento del número de inspectores, que son los paradocentes, destinados a desarrollar tareas administrativas y colaboración con el docente en el control de los estudiantes. Al parecer, la administración municipal no tiene contemplado otro personal para cumplir dichas funciones y, las tiene que cubrir el docente que en la mayoría de las oportunidades, sin considerar que puede estar recién concluyendo una clase. Instrucciones como esas, atentan contra el necesario descanso del docente, quien trabaja con niños y adolescentes, que poseen comportamientos complejos, generalmente.

A lo anterior, se une la falta de reconocimiento social por su compromiso, que declaran, han puesto en el desarrollo de su profesión. Los docentes en general, cuando reclaman frente a tanta exigencia que hace el contexto actual, sienten que cuando se preocupan de sus estudiantes más allá

del espacio del aula o tratan de comprender sus problemas sociales o emocionales se está haciendo un trabajo adicional, que no es compensado, ni reconocido. A este respecto Rosa Blanco (2001:2), señalaba:

*“Las crecientes exigencias a los educadores no tienen reciprocidad en términos de condiciones de trabajo y de salarios. Las reformas educativas en marcha plantean nuevas demandas y exigencias a los docentes como la adaptación y el enriquecimiento del currículo, la utilización de métodos de enseñanza activos, la elaboración de proyectos educativos de escuela, y las relaciones con la comunidad, entre otras. Sin embargo, la mayor complejidad de las tareas asignadas no se acompaña de las condiciones de trabajo adecuadas para desempeñarlas.”*

En virtud del bajo reconocimiento social de los docentes, cabe señalar que se ha que se ha intentado prescindir de los docentes en la direcciones de los establecimientos, poniendo en su lugar a un gestor. Es posible que en un futuro próximo, los puestos directivos de las escuelas (...) sean desempeñados por administradores de carrera, preparados específicamente para la gestión, incluidos en una estructura organizada de gestión y dependiendo directamente del escalón orgánico inmediato superior de la administración educativa local. Del mismo modo que, en un sistema de este tipo, la figura del profesor queda reconstruida como la de un técnico, los directores escolares se constituyen como gestores. Ball (1993: 157).

#### **4.2. Perfeccionamiento docente: ¿igual calidad de la docencia?**

Entre 1997 y 2002 el Ministerio de Educación organizó procesos de capacitación a través de la realización de cursos sobre contenidos y enfoques disciplinarios más complejos de los nuevos programas de enseñanza básica y media. La magnitud de la tarea demandó la participación de decenas de instituciones de educación superior. El proceso se llevó a cabo en dos momentos del año escolar; un curso de 70 horas durante las vacaciones de verano; actividades de profundización en las vacaciones de invierno. Cada año participó por sobre el 85% de los profesores de los grados que el año siguiente implementarían nuevos programas de estudio. Este perfeccionamiento fue gratuito y voluntario (Cox, 2003: 65).

Es más, el mismo Ministerio asume las críticas a este concepto tradicional de formación en servicio. Esta crítica se originó en investigaciones sobre los efectos de las actividades en Chile que se han denominado “*perfeccionamiento*” y la opinión adversa de los propios profesores sobre estas actividades, Avalos, B. (2004:562). De ahí, entonces, el Ministerio transita, a la luz de los estudios internacionales, hacia nuevo concepto de “*desarrollo profesional*” (Wideen, 1987; Imbernon, 1994;



García, 1995), que define el proceso de formación como un continuo orientado a las necesidades (por ejemplo, entre los profesores noveles y expertos), que se suceden en distintas etapas de la vida profesional y que han sido definidas por los profesores mismos.

### **4.3. Sensaciones compartidas**

Las reuniones de los docentes por sector de aprendizaje a nivel comunal, le ha permitido compartir su experiencias frente a realidades similares, además, de construir diagnósticos comunes, que revelan sus frustraciones. Sin duda, que la masificación de la educación es en alguna manera parte de la explicación de este cambio, que derivó de una población homogénea a una diversa y compleja. Los paradigmas han cambiado, el niño se adaptaba a la escuela, ahora, la escuela es la que debe adaptarse a los nuevos estudiantes y a las nuevas exigencias de la sociedad, donde no siempre se cuenta con el apoyo familiar que se requiere. Más aún, al que fracasa hay que acogerlo y no dejarlo ir, pues se está inserto en un contexto tanto a nivel nacional como internacional que obliga a las instituciones escolar a proporcionar educación a todos los niños, niñas y jóvenes. Este marco de compromiso con la Educación Para Todos, se hace a partir del acuerdo de 1996, en que se declara en el Informe Delors, que la educación es un derecho inapelable y, en consecuencia todos los países y gobiernos deben cumplir los compromisos contraídos en este sentido. Sólo que los que deben asumir la tarea diaria para hacer efectivo este compromiso son los docentes.

Las reuniones comunales por sector de aprendizaje, quizás, sea el escenario, más significativos desde el punto de vista pedagógico, puesto que proporciona el relato de los docentes en un ambiente profesional propio, es decir, hablan desde su quehacer cotidiano. Desde allí hacen intercambios no sólo de información, sino también exponen sus percepciones respecto de los pocos logros que ven en sus estudiantes.

## **5. En la construcción de autoimagen del docente**

### **5.1. La práctica del trabajo colaborativo de los docentes**

Este retrato de abnegación, al parecer, es la manifestación de una imagen forjada en el inconsciente colectivo de los docentes, que los transforma en una representación social, es decir los docentes se representan así mismo de un modo positivo. Para Markova y Wikie (1987: 370) los contenidos de los conceptos y las representaciones sociales deben ser vistos como potencialidades cognitivas y emocionales, activándose cada aspecto

(emocional, cognitivo o ambos), dependiendo del contexto en el cual los conceptos o las representaciones sociales son usadas y de las circunstancias personales. Psicología Social.

El retrato de los directivos y, especialmente, de los docentes, es expuesto cuando describen el modo que han construido “*escenarios provisorios*” para la gestión y coordinación de acciones, reflejando en ello la capacidad que han tenido para crearlos. Este acto de representación, se vincula con “*lo organizante*”, en palabras de Beltrán (2000:164-165), ya que desde esta perspectiva, se puede decir que se “*está constituido por...*”, puesto que se va trabando y destrabando mediante el hacer cotidiano de unos y otros; es el modo en que dotamos la vida a lo organizado, imprimiéndole uno u otro carácter.

*Lo organizado vendría a ser todo aquello que encontramos prefigurado a modo de armazón básico en torno al cual se articularan las diferentes personas, objetos y relaciones; es la parte claramente identificable con la dimensión estructural; en nuestros centros actuales serán los horarios, la división entre cursos, ciclos, materias, la plantilla mínima para el acceso a la profesión”, Beltrán (2000:164).*

Cuando decimos “*organización*”, señala este autor, estamos nombrando no sólo un conjunto de personas y cosas sino, fundamentalmente, cómo esas personas son y actúan en un contexto determinado.

Con estas ideas se puede articular lo que a juicio de Hargreaves, (1999:218) es una expresión de las *Culturas de Colaboración*, en uno de sus rasgos especialmente definido como Omnipresente, en el tiempo y en el espacio, se señala: “*En las culturas de colaboración, el hecho de trabajar juntos no puede circunscribirse a un horario de actividad (como una sesión regular de planificación) que pueda fijar la administración para que se produzca en un momento concreto y en un lugar designado al efecto*”.

Muchos docentes declararon cómo lo hacían para sortear las dificultades, que significaba reunirse para trabajar en tareas comunes. A este respecto, prosigue Hargreaves, señalando:

*“Las reuniones establecidas en el horario y las sesiones de planificación pueden formar parte de las culturas de colaboración, gran parte de las fórmulas que utilizan los profesores para actuar juntos suelen consistir en encuentros informales breves y frecuentes, que pasan casi desapercibidos. Pueden adoptar una forma consistente en temas como intercambios de palabras y miradas, alabanzas y agradecimientos, ofertas de intercambio de clases en momentos difíciles, sugerencias de ideas nuevas, diálogos informales sobre nuevas unidades de trabajo, puesta en común de problemas o reuniones*

*docentes con los padres. En este sentido, las culturas de colaboración no están clara ni estrictamente reguladas. Son constitutivas del modo de operar la vida del trabajo de los profesores en la escuela.”(Hargreaves, 1999:218)*

## 5.2. Nuevos roles del docente

Producto del proceso de cambios en el sistema escolar y, particularmente, en los establecimientos escolares, se ha visto con preocupación el aumento en las tareas docentes. Cuestión, que se estima no necesariamente ha favorecido un mejor desarrollo profesional del docente, de hecho los críticos en este sentido resisten a la idea de que cada vez se reasignen nuevos roles sin mediar mejores condiciones laborales. De acuerdo con el Colegio de Profesores de Chile, *“uno de los puntos más sensibles para el profesorado, cual es el reconocimiento y la valoración social de su labor, así como las condiciones en que se desarrolla su función y la retribución económica a su trabajo”*, (Colegio de Profesores (A.G.) 1997:46).

Estando de acuerdo o no los docentes dan cuenta de la modificación de roles que le demandan los nuevos tiempos. A este respecto, se señalaba en la Declaración de La Habana.

*“la necesidad de focalizar en los docentes y fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizajes de los alumnos. “Esta necesidad surge del agotamiento que se observa del rol cumplido por los docentes en la educación tradicional, asociado principalmente a la transmisión de información; a la memorización de contenidos; a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares; una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa; y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo”* (PRELAC, 2002:17)

En algunos casos se manifiesta complacencia por estos nuevos roles docentes, pues la participación, al parecer, es la clave en este nuevo modo de comprometerse en las diferentes acciones en el liceo. De acuerdo con lo señalado por algunos docentes, antes había casi total prescindencia de ellos en relación con su opinión y eran menos considerarlos. Pero, quizás, lo más claro que señalan es que se les imponían tareas que habían sido pensados por otros para que ellos las ejecutaran. Si lo expresado se compara con las críticas que se hacen a la actual Reforma Educacional, en relación con lo inconsulta y falta de participación de la base, resulta paradójico lo que se plantean algunos docentes, puesto que por oposición habría que sostener que si se establece una comparación a través del tiempo, lo que ocurre hoy en materia de gestión es evaluado positivamente.

## **6. Práctica pedagógica: un espacio indeterminado**

Sobre la práctica, quizás, es una materia en la cual es difícil prescribir o dictar normas, pues por su naturaleza intuitiva es más ideográfica que nomotética y por las complejidades propias del aula obedece más bien a una dimensión más fenomenológica que técnica-racional. Es por ello se requieren estudios que dispongan de más competencias interpretativas que permitan penetrar la realidad desde sus representaciones, porque lo que ocurre en el aula es propio de ese contexto y no de otro, aún cuando las aulas, los horarios, los programas, los textos, entre otros, sean diseñados de manera estandarizada.

En consecuencia, el modo de hacer la práctica constituye un espacio único, al cual cada docente le imprime su sello, su estilo o forma de mediar entre los contenidos y el aprendiente. Se está en un error cuando se cree que se está hablando de algo “*archiconocido*”, pero que para el sistema educacional en general sigue siendo una incógnita y, por ello que se hacen diversos intentos por “comprender” y “colonizar” ese territorio casi privado que es la sala de clases, por ejemplo, a través de la evaluación.

### **6.1. El MECE-Media y la práctica pedagógica**

Entre esos esfuerzos, se puede señalar algunos de los propósitos dados en el marco de la Estrategia de Acción de la Línea de Pedagogía, que implementó el Ministerio de Educación a través del Programa MECE-Media y, en el cual consideraba que el

*“análisis sistemático de las prácticas pedagógicas orientado hacia el logro de aprendizajes de calidad. La reflexión se constituye en una competencia esencial para hacer visible la práctica pedagógica y sus rasgos definitivos, objetivándola y, desde allí, posibilitando su transformación”* (Desarrollo Profesional Docente en el Liceo, 2001:37).

Por cuanto acá se buscó implementar por este intermedio las ideas entorno a las competencias para el Desarrollo Profesional Docente. Sin embargo, en concreto lo que se ve es que la acción del maestro, coincidiendo con Perrenoud, Ph (2001:187), no se ejerce directamente sobre los aprendizajes, sino sobre el trabajo, la actividad de los estudiantes: participación en las lecciones y en los trabajos de grupo deberes y ejercicios individuales, actividades de reflexión y de investigación. En un sentido estricto se trata de identificar las actividades que lleven a convocar o consolidar uno u otro aprendizaje.

Si se considera que práctica pedagógica se conceptualizó, por parte del Programa MECE-Media, como “*un conjunto de acciones que se caracterizan por su regularidad y que operan recurrentemente sobre un dominio de realidad: el campo de la enseñanza de las distintas disciplinas del currículo*”, se podría explicar las representaciones que tienen al respecto algunos docentes, que la relacionan directamente con su quehacer, es decir, ese es el modo que emplean para recoger sus experiencias que surgen de la acción, pues ello les permite objetivarlas y, en consecuencia, analizarlas y reflexionar sobre ellas.

Las metodologías empleadas por docentes en el aula, han sido un continuo tema de investigación desde antes y durante la Reforma Educacional en marcha, de hecho, los expertos del Ministerio de Educación todavía se preguntan: ¿han cambiado las formas de enseñar y de aprender en los liceos y colegios del país?, según los informes que poseen dicen: “*las prácticas de los profesores exhiben rasgos mezclados de “lo nuevo” y “lo viejo”, en un patrón de transición*”.

## **6.2. El Marco para la Buena Enseñanza: ¿un referente para la práctica docente?**

En los tanteos e incertidumbres que se mueve la práctica pedagógica, se intentó conceptualizar desde la reflexión su propio quehacer, sin embargo, el Ministerio de Educación Chileno le bajó la intensidad a esos procesos que con fuerza proclamó y promovió, en su momento. Pues, si se entiende que el Desarrollo Profesional de Docente “*se incrementa cuando los profesores tienen oportunidades para reflexionar con sus pares sobre sus prácticas pedagógicas: explicitan sus creencias y preocupaciones, analizan el contexto y, a partir de ello, experimentan nuevas formas de aproximarse a la enseñanza de su disciplina y construyen saber pedagógico*”. (MINEDUC, 2001: 35), no se entiende cómo volvió a primar la voz de los técnicos en la definición de criterios acerca del desempeño profesional de los docentes de los sistemas escolares, haciendo ablación, una vez más, de ellos. En este contexto, se dio paso a la formulación de un Marco para la Buena Enseñanza, producto de un acuerdo tripartito<sup>53</sup> y, que en uno de sus acápites de la presentación señala:

---

<sup>53</sup> El Marco para Buena Enseñanza fue elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de los docentes de los sistemas escolares.

*“Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un “itinerario” capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación”. (MINEDUC, 2003:7)*

Se podría suponer que fueron exigencias externas que les hicieron cooptar el proceso de reflexión crítica que se venía gestando sobre el quehacer docente. Por tanto, cabe preguntarse, ¿qué hizo modificar tan radicalmente la línea de acción que se venía instalando con el Programa MECE-Media?, o, también preguntarse ¿valió la pena pedirle a los docentes que reflexionarán?, si luego, no se iba a considerar como un conocimiento válido, que ayude a inspirar las políticas y tareas que el Ministerio emprenda. Finalmente, cabe preguntarse si cobrará sentido real en la práctica de los docentes la definición, por ejemplo, de los cuatro dominios (Dominio A: Preparación de la Enseñanza; Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; Dominio D: Responsabilidades Profesionales) y sus veinte criterios.

### **6.3. Perspectivas curriculares en la práctica pedagógica**

La perspectiva de la mayoría de los docentes acerca del aprendizaje, es más bien de un fenómeno que ocurre en forma aislada, cuestión que no les permite generar una mayor reflexión en el análisis y, pasan a convencerse, al parecer, de manera ingenua que la problemática está centrada exclusivamente en los estudiantes. Con lo que, dejan de manifiesto que desconocen las relaciones existentes entre el conocimiento empleado, el funcionamiento cognoscitivo individual y los marcos y procesos sociales de transmisión de los saberes. El desarrollo y el aprendizaje escolares son procesos insertos en un marco social regido por reglas y obligaciones específicas que sirven de motor a dichos cambios cognitivos. En consecuencia, interesa el desarrollo social de los conocimientos a través del estudio de las interacciones sociales y del significado de las tareas de aprendizaje.

En consecuencia, cuando teóricos como Perrenoud, Ph. (2001:208), distinguen entre el currículo formal y el currículo real, están proporcionando

herramientas muy valiosa de análisis acerca de la dicotomía teoría y práctica que acompaña a la enseñanza. Este autor señala:

*“el currículo formal y el currículo real no son de la misma naturaleza. El currículo formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el currículo real es un conjunto de experiencia, tareas actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes”.*

En efecto, y siguiendo a Perrenoud, Ph. (2001:208), en la transposición pragmática del currículo formal al real hay que tener en cuenta no sólo la ecuación personal del maestro, que determina su interpretación del currículo formal y su concepción del trabajo escolar, sino también de las restricciones de todo tipo con las que debe contar la gestión efectiva de su clase. Nunca, agrega el autor, el currículo real constituye la estricta realización de una intención del maestro.

La enseñanza que se ha dado en las escuelas y liceos del país es más bien del tipo “*bancaria*”, al decir de Paulo Freire (1997), de manera que no hay una práctica reconocida por los estudiantes ni efectuada por los docentes que den cuenta de un modo activo y participativo de generar aprendizajes. Por el contrario los estudiantes pasan un tiempo importante de su permanencia en las clases copiando en los cuadernos contenidos que traen los libros. Paradójicamente, los docentes atribuyen esa debilidad a las limitadas capacidades de los estudiantes para indagar, sin señalar que si ello no se ha enseñado es complejo que puedan saber como hacerlo

#### **6.4. Planificación de la práctica pedagógica**

El contexto laboral en que se desarrolla la mayoría de la docencia en las escuelas, explica, en parte, la improvisación casi como una práctica aceptada, lo que permite que tengan como referencia, por ejemplo, el cuaderno de anotaciones de cualquier estudiante para saber qué se enseñó en la clase anterior y, de acuerdo a lo que ésta haya registrado se decida en la misma clase qué hacer para continuar. De mantener la vigencia de estas prácticas en el aula, es complejo prever un mejoramiento en la calidad de la educación a mediano o largo plazo. Las premisas con que operan los docentes es que no se requiere planificar, porque la experiencia es suficiente para desarrollar una clase. Se hace visible, en consecuencia, lo que efectivamente acontece y el modo en el que se construye la práctica en la realidad ininteligible de la escuela, a pesar de los esfuerzos de cambio e innovación.

Las planificaciones individuales y ceñidas a periodos breves, sin contar con los tiempos en las horas lectivas, resultan ser una carga

burocrática que el docente debe soportar. En tanto, si se considera que efectivamente se necesita contar con una ruta definida o diseño de intervención en el aula y que, además, se puede construir en conjunto con otros colegas, permitirán tomar decisiones curriculares reflexionadas, planeadas y pertinentes para su realidad. Ello haría de la planificación un instrumento válido, puesto que no sería un procedimiento mecánico que el docente define, copia y aplica en la soledad de su quehacer pedagógico.

La enseñanza como un proceso intencionado, hace que el diseño de intervención en el aula constituya una síntesis que establece vínculos estratégicos entre las aspiraciones propuestas por el currículo (planes y programas de estudio), las opciones formativas institucionales y las características particulares de los estudiantes, en tanto sujetos de conocimiento, MECE-Media 1995-2000 (2001:42). Desde esta perspectiva, que podría denominarse constructiva, la planificación de la enseñanza no necesariamente se corresponde plenamente con el Marco para la Buena Enseñanza (2003) donde se señala, por ejemplo, que el Criterio A.4: organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos:

*“Los profesores traducen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en experiencias de aprendizaje para los estudiantes por medio de un diseño de planificación de clases. Estas organizaciones se trabajan comúnmente como unidades de aprendizaje, a través de las cuales se aborda la secuencia de contenidos que se trabajarán en cada disciplina en un año escolar” (MPBE, 2003:35)*

Pues, en éste los lenguajes cambian y los tecnicismos ponen de manifiesto una actividad curricular diseñada más para medir que para comprender, con una racionalidad eminentemente tecnológica, ya no es un diseño de intervención una oportunidad de hacer más pertinente el currículo, sino más bien para adaptarse a lo planificado por los técnicos o especialistas del Ministerio de Educación.

El Marco para la Buena Enseñanza, en lo referido a la preparación de la enseñanza, hace énfasis, en que:

*“la organización de una instrucción coherente se puede evidenciar en un plan de varias semanas, ya que esto permite que los profesores demuestren su habilidad en la organización secuencial de actividades para comprometer a los estudiantes en el aprendizaje, para seleccionar distintos tipos de estrategias, utilizar materiales de manera adecuada y distribuir el tiempo de manera razonable”. (MPBE, 2003: 20).*

La forma de construir la cultura de la escuela es siempre sorprendente, justamente por la peculiaridad que posee. De ahí que resulte



inoficioso a veces establecer o prescribir modelos de gestión o de enseñanza bajo una lógica, puesto que en la cultura de la escuela coexisten varias lógicas o formas de entendimiento que son peculiares.

## 7. Concepto de Gestión

### ◆ Definiciones de la gestión

No hay que olvidar el concepto de gestión viene de la empresa y ha sido transferido e incorporado al léxico de las instituciones escolares. Esta asociación fue analizada en los discursos contruidos por los actores escolares, que participaron de esta investigación, en el contexto conversacional donde asumieron a ratos perspectivas que podían llevar a un inevitable reduccionismo del concepto y del quehacer escolar. Sin embargo, se reveló que la gestión es un concepto potente y situado en el centro del quehacer del establecimiento escolar tanto para directivos como para docentes. Lo que coincide con Margarita Poggi (1995), por ejemplo, cuando señala:

*“no se puede hablar de la gestión curricular sin enmarcarla en la gestión educativa, la cual implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con las cuestiones de la administración, con la vinculación con los organismos centrales del gobierno escolar y con los actores que forman parte de la institución”.*

A este respecto, señalaba Lavin, S. y otros (2002:23) *“hoy, se entiende la gestión educativa en forma más amplia”.* Hemos aprendido que gestionar no sólo quiere decir administrar los recursos. Ahora, se considera que no sólo los directivos hacen gestión, de hecho, se convoca a todos los miembros de la comunidad escolar a diseñar instrumentos de gestión, como ocurre por ejemplo, en el caso del Proyecto Educativo Institucional, que se entiende para proporcionar identidad y dirección al centro educativo.

Si nos situamos en las diferentes dimensiones que tiene el gestionar un establecimiento, entonces, lo administrativo es uno más de los ámbitos al igual que lo pedagógico, las direcciones o gobiernos, recursos humanos y servicios. Pero generalmente, el papel tradicional que se le ha adjudicado a la administración es con la regulación y control. Actualmente, se está cambiando ese enfoque y se le relaciona con la capacidad de coordinar, promocionar e impulsar las actuaciones. No obstante, en los discursos de los directivos de las instituciones escolares hacen ver que la gestión administrativa tiene que ver con toda la marcha del establecimiento. Es decir, restringen su gestión a una tarea meramente administrativa de

funcionamiento, (enalteciéndola para hacerla aparecer como más global que lo pedagógico) a su vez, que segregan de la gestión lo pedagógico como si fuera un quehacer menor.

En el proceso de definir el concepto de gestión escolar, surgieron diversas perspectivas que buscaron demostrar el involucramiento de todos en las tareas del establecimiento, señalando, por ejemplo, “*todos somos actores de la gestión*”. Sin embargo, esa afirmación es impugnada cuando, luego, se declara la estratificación de los niveles de actuación de los actores, otorgándoles de paso categorías distintas de participación en la gestión. Es decir, el discurso inclusivo, en el fondo es negado por los propios declarantes, ya que pone en contraposición la idea integradora expresada al inicio con la idea estratificadora del final. Lo que demuestra que los discursos varían en situación de conversación, generando discursos que en sí son de carácter colectivo-individual, pero expresan la presión social que se ejerce por parte del colectivo sobre el pensamiento individual y, lo obliga a modificar lo que se había asumido.

En este contexto de producción colectiva-individual, entonces, se podría entender que “*se acuerde*” que todos son actores de la gestión y, al mismo tiempo, se establezcan autorreconocimientos de compromisos que les niegan a otros. Es decir, asistimos desde la perspectiva de los actores al “acto de institución” de unos como actores del proceso, caracterizados por sus roles y, a la vez, a la negación de los que desde esta mirada no caben en esta categoría.

#### ♦ **El docente caracterizado como gestor**

Otro aspecto que se reveló es que el docente se “*instituye como un gestor*”, otorgándole una nueva dimensión y nominación a su quehacer, al mismo tiempo, que elevaba con ello el estatus de su ser profesional, puesto que se reconoce como sujeto actuante en la gestión y su unidad de acción es el aula. Por tanto, señala Gairín y otros (1998), que se trata de proporcionarle recursos para que, además de transmisor cultural, sea transformador a partir del diagnóstico/observación de la realidad, del establecimiento constante de controles y del desarrollo de la crítica sobre la toma de decisiones que exija la realidad. Es decir, es legitimar el rol docente en términos valorar el saber construido desde su realidad y en el colectivo de la institución, para efectivamente construir mejores propuestas de solución a sus propios problemas.

En el marco de la gestión, los actores constituyen un componente importante, pero sin duda que las características personales de éstos son claves. En efecto, cuando se hacen ver las diferencias de estilo, las capacidades comunicativas, la disposición personal para resolver problemas,

entre otras, se dan a conocer las cualidades relevantes que marcan la diferencia en un proceso de gestión. Si todos son actores de la gestión, con diferentes roles, hay que indagar en las capacidades de cada uno y visualizar cuáles poseen y potenciarlas, de manera que se entienda que la gestión no sólo importa a la institución como entidad, sino cuánto la institución hace por otorgar oportunidades para que los sujetos desarrollen sus propias competencias en bien personal y de la organización.

## 8. Verticalidad de la gestión

### ♦ La verticalidad en las decisiones

En otros países, así como en Chile, predomina una gestión educativa de tipo vertical, basado en una división entre aquellos que diseñan y planifican las acciones y aquellos que las ejecutan. Lo que no se condice con lo que se patrocina, por ejemplo, en el Modelo de Acompañamiento del PRELAC (UNESCO, 2003:21), donde se considera que

*“el más adecuado para lograr cambios en las actitudes y prácticas educativas es el docente (...), pues los seres humanos se motivan y trabajan mejor cuando tienen la posibilidad de tomar decisiones respecto a las acciones que tienen que realizar y cuando se sienten comprometidos con los resultados”.*

Con la implementación del programa LPT los directivos y docentes del liceo acceden a las decisiones de tipo económico, pero en un nivel menor, pues los recursos sobre los que hay que decidir son escasos, ya que los recursos de mayor volumen están bajo al administración de los sostenedores, sean éstos municipales o privados. Es más, muchas veces, quienes administran son personas ajenas al área educacional, en lo que dice relación con su formación profesional (LOCE, 1990). Sin embargo, a pesar de lo pequeño de los recursos, cabe señalar que los docentes están decidiendo incipientemente en materias educativas, pues comprar un periódico u otro tiene que ver con temas pedagógicos.

Esta situación ya se planteaba por el Colegio de Profesores de Chile (A.G.) quienes denunciaban la poca participación de los docentes en las decisiones en los establecimientos educacionales. Este organismo señalaba, que:

*“la participación de los docentes, incluso en el nivel escolar, es escasa, ya que los consejos de profesores son, generalmente, instancias de información y control. No son espacios de discusión pedagógica para atender el quehacer educativo de los establecimientos. En vez de ser las resoluciones que se adoptan*

*resultantes de la participación de los diferentes estamentos educativos, continúan siendo mecanismos de comunicación de decisiones que toman las direcciones de escuelas y liceos con criterio vertical y autoritario". (C. de P. AG, 1997: 65)*

Pero esta realidad trasciende a la micropolítica de la escuela, puesto que se estima que a nivel del sistema escolar, en general en el país, impera la no participación de los docentes.

De acuerdo con lo anterior, cabe preguntarse ¿por qué no se ha superado la crítica que hacía la UNESCO, a través del proyecto PRELAC, en su acápite de los aspectos pendientes? Donde señalaba:

*"la gestión educativa, siendo mayormente centralizada, no brinda suficientes espacios para que los actores del proceso educativo puedan participar y, consiguientemente, contribuir a que la oferta educativa se aproxime de mejor manera a sus necesidades. Si se pudiera intentar una respuesta, desde lo que señalan los actores, se estaría en un franco avance". (PRELAC, 2003:10)*

Al parecer no ha existido la suficiente voluntad política de todos los sectores para ponerse al nivel que los nuevos desafíos implican para el cambio educacional, a la par, de los intereses económicos que dominan la agenda del cambio, que contienen cualquier esfuerzo en la dirección de promover una gestión menos verticalista.

Como se sabe el sistema educacional chileno sigue siendo centralizado, puesto que lo que efectivamente hacen los directivos y docentes en los establecimientos escolares del país es ser actores, pero como se señala en el mismo documento elaborado por la UNESCO, se necesita

*"una estrategia de cambio basada en las personas, lo que significa desarrollar sus motivaciones y capacidades para que se comprometan con el cambio y se responsabilicen por los resultados. Esto supone pasar del lenguaje de los actores al de los autores. El término actor da la idea de ejecutar un papel de un libreto previamente establecido, mientras que el autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción". (PRELAC, 2003:12)*

En Chile ello, se ha acrecentado el centralismo en las últimas décadas, especialmente, luego de la municipalización y privatización de los establecimientos educacionales fiscales. Fue a partir de 1980, cuando se comienza a concretar el traspaso de los establecimientos educacionales a los municipios y se abren amplias posibilidades para la creación de establecimientos educacionales particulares subvencionados. Se suma a ello, además, la declarada desconfianza que se ha instalado respecto de la idoneidad de los docentes. Es por ello, que se puede sostener que las

políticas educacionales, dado la estructura del sistema escolar chileno, no hacen más que intentar instalarse en un escenario en que los roles están predefinidos y sentenciados.

La privatización de la educación ha permitido que esto sea cada vez más patente, puesto que los docentes operan supeditados a las reglas del mercado y, un número importante bajo las normas laborales que rigen a cualquier trabajador en el país, como lo es el Código Laboral. Por tanto, el directivo y el docente viven la verticalidad de la gestión, principalmente desde la mesopolítica, significa *'medio'* o *'intermedio'*, según la RAE (22ª versión), en que se sitúa la institución escolar. Sin embargo, en las conversaciones sostenidas con ellos les resultaba menos arriesgado adjudicar las verticalidades al Ministerio de Educación, que por cierto las tiene y que hace un híbrido entre la participación y el acatamiento, que a sus empleadores directos como son los sostenedores (municipalidad o fundación).

#### ♦ Divergencias en la toma de decisiones

Los directivos y docentes de los establecimientos viven diariamente las discrepancias, respecto de las decisiones que atañen al establecimiento escolar, entre el Ministerio de Educación y la municipalidad respectiva. La Municipalidad administra los recursos (dineros, textos, entre otros) que el Ministerio le entrega, a partir de lo cual se observa poca coincidencia entre las prioridades y focalizaciones que demandan las políticas ministeriales con los criterios de la administración municipal. En consecuencia, la gestión del establecimiento se ve tensionada, porque son requeridos por ambas entidades con prioridades diversas.

Otro aspecto que revela la afirmación anterior, es la que demuestra la intervención del mundo político en el establecimiento, específicamente las autoridades que son elegidas por elección popular y, que acuden en su doble calidad de representantes de los ciudadanos y como autoridades que están por sobre la dirección del establecimiento. Esta intervención, resulta comprometedor en términos que no siempre es por velar por los intereses educacionales, sino que son en razón de hacer valer las influencias políticas partidistas por sobre lo establecido por el liceo. Se revela la falta de políticas municipales claras en la conducción de los establecimientos escolares y en relación con diversas materias educativas.

Una posibilidad, de revertir en parte la dependencia en la actuación de los directivos de los establecimientos educacionales, surge a partir de las nuevas disposiciones ministeriales, en el marco de la promulgación de la Ley de Jornada Escolar Completa. Allí se introdujeron cinco ámbitos y, el quinto habla, precisamente de la necesidad de una mejor gestión y señala

textualmente que: “*se potencia el rol de los directores, al ampliar atribuciones y responsabilidades, entre las cuales se incorpora la facultad de administrar recursos asignados al establecimiento para mejorar su gestión* (Bitar, S., 2004:05). Asimismo, se agrega en el discurso del Ministro de la época, que:

*“En el caso de los municipios que dispongan de Corporaciones Municipales para administrar los recursos, la ley que promulgamos exige que su presupuesto sea ahora aprobado por el Consejo Municipal, estableciéndose así el mismo sistema de control de los fondos públicos que existe para los municipios que operan con Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM). La Contraloría deberá además fiscalizar su ejecución presupuestaria. De este modo, se podrán evitar riesgos de irregularidades como las ocurridas en varias ocasiones.”*

## **9. El recurso tiempo en la gestión**

### **♦ Escaso tiempo para la innovación**

El tiempo es un recurso escaso por excelencia, pero en el contexto escolar lo es aún más por las múltiples demandas. No existe la posibilidad de satisfacer las necesidades de la innovación en sus fases de planificación, implementación y seguimiento, ya que es muy alto el porcentaje de horas lectivas que deben cumplir los docentes. La normativa sobre el particular, señala Fernández, 1989 (citado por Tejada), se convierte en un serio problema; pues se necesitaría mayor flexibilidad sobre la organización y gestión de la tiempo.

En el contexto de la innovación, señala Hargreaves, A. (1999:126), los profesores sienten presión y ansiedad a causa de las excesivas exigencias temporales, además, de la culpabilidad y frustración que genera en ellos el tener que implementar un nuevo programa con mayor lentitud y menor eficacia que las requeridas por los cronogramas administrativos. La planificación e implementación de los soportes tecnológicos deben estar establecidas en los tiempos de acceso de los docentes, para que efectivamente se constituyan en una ayuda para ellos. Se requieren, en efecto, transformaciones en las condiciones estructurales del sistema escolar, pues de lo contrario limitan las posibilidades de cambios deseables y termina frustrando las expectativas de éstos, como ya se mencionó. Al respecto, Antúnez, S. (1998:143) señala que la concepción y uso del tiempo es tal vez el primer eslabón de la cadena que hay que romper para realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas.

Es en este sentido que se debe entender la sobresaturación de las tareas rutinarias y cotidianas, que plantean igualmente obstáculos a la innovación. A este respecto, señala Tejada, J. (1998: 194): “*los problemas planteados por la propia innovación, la relación educativa, u otras demandas, no tienen cabida o la atención necesaria en el horario docente-disciente que ha de cumplir con unos programas u otro tipo de tareas burocráticas*”.

#### ♦ **Insuficiente tiempo para participar**

Paradójicamente, cuando se abren instancias de mayor participación para los docentes no se dan las condiciones para que ésta se haga efectiva. Los tiempos son insuficientes y, a la vez, los docentes ven con preocupación el aumento de la oferta para realizar proyectos y programas para los establecimientos escolares por parte del Ministerio, demandando tiempo para discutirlos, desarrollarlos y evaluarlos.

La percepción del tiempo administrativo no coincide con los tiempos reales de los docentes. Es decir, las condiciones estructurales de tiempo no permiten una real participación, por cuanto los docentes sienten que tienen que estar dando más tiempo que el por horario les corresponde. Esta falta de tiempo para aportar con ideas y generar proyectos de innovación, viene a constituirse en un indicador potente de los nudos críticos que debe sortear la gestión escolar. No es posible llevar a cabo cambios sustantivos, si no se dan las condiciones mínimas de tiempo, sobretodo si con ello se advierte una dicotomía fuerte entre lo prescrito en las políticas educacionales de la Reforma y la realidad concreta del establecimiento escolar.

#### ♦ **El poder en la administración del tiempo**

Con horarios restrictivos y comprimidos, como han sido descritos, se desarrolla el quehacer escolar dominado por el poder del tiempo desde una dimensión técnica- racional, que afecta directamente a los docentes, pues las distribuciones de tiempo reflejan, también las configuraciones dominantes de poder y categorías en las escuelas y sistemas escolares: tienen significación en la micropolítica, señala Hargreaves:

*A medida que ascendemos por la jerarquía de poder y prestigio de la administración educativa, también nos apartamos del aula, de la definición nuclear, convencional de lo que es un profesor. Los directores pueden permanecer más tiempo fuera del aula que los vicedirectores. Éstos, a su vez, disponen de un horario no lectivo más amplio que los profesores “de aula”. Hargreaves (1999: 123)*

El trabajo reloj o el tiempo monocrónico fijado por los administradores no coincide con el tiempo policrónico que maneja el

docente en el aula. En este sentido, el profesor ve y experimenta la clase de forma policrónica, no monocrónica, a pesar que el tiempo monocrónico:

*se extiende por la mayoría de las culturas occidentales (aunque no en las mediterráneas); predomina en forma abrumadora en los mundos de los negocios y las profesiones; es característico de las grandes organizaciones burocráticas y, quizá lo más interesante de todo, está muy generalizado en los varones. En comparación, en el tiempo policrónico, las personas en hacer varias cosas a la vez, de forma combinada. En él importa menos cumplir programas que realizar sus transacciones (para el médico policrónico, el paciente siguiente debe esperar hasta haber atendido adecuadamente al que está viendo en ese momento, con independencia que esto suponga). En los marco temporales policrónicos, hay una sensibilidad mayor al contexto, a las consecuencias y complicaciones de las circunstancias y del medio. (Hargraves, A. 1999: 127-129)*

En consecuencia, señala Hargreaves, A. (1999), hay una tendencia a simplificar el cambio de hacerlo más lento, de manera que el complicado y policrónico mundo del aula pueda mantenerse dentro de unos límites manejables. Ello implica que la aplicación de las innovaciones es más lenta de lo esperado por los administradores de éstas.

Pues superar esa complejidad requiere de profundas voluntades políticas que lleven a reconocer lo que significa el tiempo para del profesor. Actualmente, habría razones más que suficientes para conceder más tiempo no lectivo al maestro, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y, otorgarle tiempo real para que realice mejoras en su propia docencia. Si se hace así, señala Hargraves (1999:141), el tiempo dejará de ser el enemigo de la libertad de los profesores, convirtiéndose en su respaldo.

#### **♦ Relatividad en la percepción del tiempo**

La realidad de los docentes en relación con la percepción del tiempo no es homogénea, es verdad que se echa de menos una estructuración del tiempo en la escuela acorde con las nuevas exigencias y contextos. Sin embargo, el tiempo es subjetivo, dado que es definido arbitrariamente, pero también el tiempo subjetivo es el vivido y tiene una duración interna que varía de persona en persona. El sentido interno del tiempo de una persona puede estar en contradicción con el tiempo de reloj y, en comparación con él, puede “volar” y “alargarse” Schutz, A. (1973) en Hargreaves (1999), es decir, estamos en la dimensión fenomenológica del tiempo que predomina en los docentes a diferencia de la dimensión técnica-racional del tiempo que predomina en los administradores.



Con relación a la subjetividad del tiempo y la forma en que opera en las personas, se dice que hay variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo y se basan en otros aspectos de nuestras vidas: en nuestros proyectos, intereses, actividades y en los tipos de exigencias que nos plantean. Nuestro trabajo, nuestras ocupaciones, los papeles que desempeñamos en la vida se unen con estos proyectos, actividades e intereses de forma peculiar, de modo que nuestros sentidos del tiempo varían según los tipos de trabajo que efectuamos y las clases de roles que desempeñamos en la vida. Particularmente, los docentes como toda persona tienen intereses y cumplen roles distintos en su vida, de manera que los niveles de tensión acerca de la escasez de tiempo va a ser relativa, porque el tiempo en sí es relativo. Para aquella docente que es madre, jefe de hogar o está realizando cursos de perfeccionamiento intensos<sup>54</sup> o tiene horarios de clase en otro establecimiento, para completar una renta adecuada a sus necesidades, el tiempo se transforma en un enemigo que dificulta seriamente su vida diariamente.

También, se debe tener en cuenta que hay que distinguir que una cosa es el tiempo reloj, y otra el tiempo psicológico. El primero como un fenómeno aplicable a la realidad objetiva, y por encima de las exigencias de las personas. El segundo como experiencia subjetiva, como vivencia (MINEDUC, 1996: 142).

#### ♦ Dificultades del profesor para administrar su tiempo

Efectivamente, a pesar que se señala que a nivel nacional es menor el porcentaje (20%) de docentes que cumplen labores pedagógicas en más de un establecimiento, aún se percibe un agotamiento fuerte en ellos. En consecuencia, habrá que establecer condiciones laborales de mejor calidad para que los docentes puedan avanzar y mejorar su calidad de vida tanto por su desarrollo personal como profesional.

Sin embargo, el docente se ve continuamente llamado a dar más de su propio tiempo para responder a las diversas demandas que se le presentan a diario en su quehacer. Por ejemplo, en relación con la beca LPT, que reciben los estudiantes más vulnerables. Estos, muchas veces, acuden al docente para que los oriente y acompañe a invertir de manera más beneficiosa el dinero conferido por la beca. Ese, es un tiempo de los docentes que no es parte del contrato ni de cumplimiento de horario en el establecimiento, es el tiempo que ellos donan al servicio, en este caso, de los estudiantes.

---

<sup>54</sup> Hoy son cada vez más los docentes de aula que están realizando maestrías, además de trabajar en sus jornadas completas en el Liceo.

## **10. Resistencias en la implementación de las políticas educacionales**

### **♦ Objeciones al proceso de reforma**

La primera objeción que sufre la Reforma Educacional Chilena es que es considerado como un proceso inconsulto. Esta falta de participación es explicada, en parte, por los acuerdos políticos y técnicos que ésta debió sortear, ya que se venía saliendo de un régimen autoritario, que dejó establecidas las condiciones a través de la LOCE (1990) sobre la cual se gestó y desarrolló posteriormente la Reforma. Sin embargo, el sentimiento de que los profesores no fueron consultados quedó fijado en la memoria colectiva. Tanto es así que la mayoría de los docentes en Chile olvidan que sí hubo una consulta nacional en el año 1997 acerca del marco curricular propuesto para la enseñanza media. El resultado de más de un año de diseño y elaboración curricular, según García-Huidobro (1999:249), fue sometido entre julio y agosto de 1997, a una Consulta Nacional, que incluyó tres dimensiones de participación y aportes al documento “*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Educación Media*”.

Es posible que las condiciones de limitada participación con que se trabajaba en los establecimientos educacionales, post régimen militar (con directores delegados), no dieran seguridad ni legitimidad al proceso.

### **♦ Percepciones acerca de la consulta a los docentes**

La consulta nacional incluyó tres dimensiones de participación y aportes al documento “*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Educación Media*”: a) Consulta a una muestra nacional de profesores de anual de cada asignatura, en el marco de un seminario de un día de duración, en el que se registran sus alcances y críticas, b) Consulta a aproximadamente un centenar de instituciones relevantes (una decena de departamentos disciplinarios de universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la Producción y del Comercio, la Iglesia Católica, la Masonería, y las Fuerzas Armadas y c) Por último, consulta amplia al conjunto de establecimientos de educación media del país, que fueron requeridos para que respondieran un cuestionario en tanto institución, y otro por cada uno de sus establecimientos y 31.614 profesores (100% de los establecimientos y por sobre el 90% de los profesores de aula en secundaria, tanto general como técnica-profesional) que participaron en la discusión y respuesta a los instrumentos del caso (García-Huidobro, 1999:249).

En consecuencia, los docentes siguen sosteniendo el cuestionamiento de la legitimidad de algunos de los contenidos que aborda la Reforma, por la ausencia de participación de los principales actores, pues son ellos los encargados de llevar la Reforma al aula.

Se califica por ejemplo, como decisiones erróneas, lo ocurrido particularmente, en torno al currículum y, particularmente, acerca de los contenidos (que son fuertemente mediatizados por decisiones de poder y que se conjugan fuera de la escuela). Estableciéndose, de este modo, una práctica continúa de exclusión de los docentes, que es percibida como una tendencia creciente en el sistema educacional chileno. A pesar, que el Ministerio, luego de la Consulta Nacional de 1997, se realizara un conjunto de modificaciones y, particularmente, en lo que se refiere a las asignaturas rotuladas por docentes como pérdidas en la formación de los estudiantes. Al respecto, señalaba, Cox, C (1999:253): *“en Historia y Ciencias Sociales, se profundizaron y mejoraron los contenidos referidos a temas de la Historia Universal y de América Latina; asimismo, se modificaron los contenidos de geografía y economía y se acentuaron los objetivos y contenidos referidos a educación cívica”*. Al mismo tiempo cabe señalar, que en uno de los cuestionarios respondido por docentes en los establecimientos, se preguntaba si este nuevo marco curricular *“aumenta la libertad para adecuar el currículum a los intereses de los alumnos”*, el 89% contestó que aprobaba y sólo el 11% respondió que rechazaba (García-Huidobro, 1999:253)

#### ♦ Tensiones con la estructura curricular

La crítica a la estructura curricular es un tema que persiste, en lo que dice relación específicamente con la extensión de los denominados Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). El Marco Curricular los declara como el piso mínimo para todo el país, es decir, viene a ser lo básico que un estudiante deba saber al término de un determinado nivel o periodo de formación.

La pregunta que surge ¿qué hace, entonces, que algunos docentes estimen que son muchos?, ¿tendrá que ver posiblemente con las condiciones básicas que aún no tienen desarrolladas sus estudiantes? o que ¿los tiempos escolares no son los suficientes?. Perciben, la contradicción entre el llamado a abrir mayores espacios de libertad curricular y la estructura de contenidos curriculares prescritos. Se sienten obligados a tratar todos los contenidos porque los sistemas de medición así los controlan. La flexibilidad curricular es la que está en juego, pues en la práctica ésta no es efectiva, porque la

aplicación constante de procedimientos evaluativos a nivel nacional e internacional<sup>55</sup> les hace sentir que están en permanente incumplimiento.

♦ **Cuestionamiento a la autonomía curricular**

En efecto, el Ministerio, a raíz del decreto del marco curricular de la educación básica, en el contexto de la actual Reforma, señalaban expertos del Ministerio de Educación, por ejemplo:

*“El propósito fundamental es actualizar el currículum en términos disciplinarios y pedagógicos, sin embargo su mayor novedad para el sistema educacional chileno, reside en que se otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio. Los nuevos contenidos de la educación básica están planteados en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, los cuales determinan un marco común, dentro del cual las escuelas pueden definir contenidos complementarios propios” (García-Huidobro 1999: 22).*

Sin embargo, esa autonomía que se promovió en los inicios de la Reforma se ha ido debilitando, especialmente, si se compara con el actual Decreto Supremo de Educación N° 232/2002, que aún cuando se mantenga en el discurso el principio de la autonomía curricular, éste es impracticable en su mayoría de acuerdo con las disposiciones establecidas en él. La generalidad de los establecimientos educacionales optan por los planes y programas que proporciona el Ministerio, ya sea porque no tienen las capacidades técnicas para elaborarlos o simplemente, porque de ese modo se aseguran, con más precisión, lo que el Ministerio evaluará, a través del SIMCE, por ejemplo. Es, cada vez más evidente la imposición de pautas de actuación del profesorado, de manera que los márgenes de autonomía y libertad pedagógica son por lo mismo más limitados.

En este sentido, hay algunos directivos, principalmente, que sienten que la Reforma Educacional ha “*dado tumbos*”, dado que se ha avanzada muy poco en la autonomía, más bien se ha ido en retroceso. En efecto, ya se asomaban estas contradicciones cuando García-Huidobro y Cox, señalaban:

*“Por primera vez, se está llevando a cabo una reforma en un sistema descentralizado. Ella no se puede hacer a través de la obediencia funcionaria; para conducirla el MINEDUC debe lograr un efectivo liderazgo técnico. El estado es este tipo de reformas adquiere un rol de estado educador, que actúa persuadiendo y orientando y no sólo por normas y prescripciones”. (García-Huidobro ,1999:32).*

---

<sup>55</sup> SIMCE; Prueba PISA; TIMSS, Cívica, entre otras.

Pero en la práctica diaria los establecimientos perciben un mayor control, lo que por una parte es necesario, desde el punto de vista que el Estado entrega los recursos para mejorar la calidad de la educación, que no han sido proporcionales con los resultados obtenidos.

♦ **Confusión en el propósito del E. G. E.**

La representación construida acerca del rol del Equipo de Gestión, pone en evidencia, una vez más, la distancia que existe entre el sentido de la política educacional y la forma como es asumida por los actores del liceo. El Ministerio, señalaba en uno de los manuales que se envían a los establecimientos educacionales, que el objetivo de la gestión escolar y del Equipo de Gestión, en particular, está directamente relacionada con la posibilidad de centrar, focalizar, nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío, agregaba, es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa, ya que ello permitía inmiscuirse en la globalidad de la institución, recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa, incorporar a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo y construir resultados de calidad para lograr los resultados buscados. (MINEDUC, 1996:24).

Lo anteriormente señalado no siempre ha sido posible hacerlo realidad, porque los docentes, en particular, no creen en estas instancias de participación, tanto porque no se sienten plenamente representados o ya sea porque ahora recién esta instancia la visualizan como un espacio de poder. Pues, es donde se decide sobre situaciones que les afectan a todos los actores del establecimiento escolar, pero que no son sistemáticamente consultados, sino que más bien la participación ha sido mediatizada por los representantes, constituyéndose esta instancia en una seudo participación o participación a medias. Es decir, se habla y se decide en nombre ellos pero sin ellos, decepcionándose, una vez más, de la ansiada y postergada participación.

♦ **Procesos de ajustes a Ley de Subvenciones**

Según Cox, C. (2003:48) La política de subvenciones, junto con su crecimiento sostenido, incluyó la corrección de los desequilibrios más importantes entre los ingresos por subvención y gasto normal en los distintos tipos de educación con un impacto directo sobre las coberturas de tres categorías de educación –rural, adulta y especial- , de evidente significado pro equidad (...). Adicionalmente, desde 1995 a 2003 opera una subvención especial para las escuelas de pobreza que extendían su jornada para ofrecer actividades de reforzamiento al alumnado que exhibía atrasos de aprendizaje, la que fue disminuyendo su cobertura a medida que avanzaba la

implementación de la iniciativa “*Jornada Escolar Completa*”. No obstante la corrección no fue suficiente porque los desequilibrios en el sistema escolar chileno se fueron acrecentando, a la par, con los de la sociedad en general. Chile aparecía en el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD de 2004 en el lugar 108 con 57,1. Particularmente, es en “*el coeficiente Gini donde se mide la desigualdad a lo largo de toda la distribución de los ingresos o consumo. Un valor de 0 representa la igualdad perfecta y un valor de 100, la desigualdad absoluta*”. (Fuente: Marchesi, PRELAC, 2003:3)

Sin embargo, con el tiempo ha quedado demostrado que la ley de subvenciones no ha minorado las brechas educacionales, como señalaba Cox, sino que por el contrario las profundizó, según esta investigación, lo que corrobora el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2008) cuando señalan en su diagnóstico, que se sigue produciendo el

*“estancamiento de los resultados de aprendizaje, medidos a través de pruebas estandarizadas, en la educación municipal, particular subvencionada y pagada. Inequidad educativa: escuelas más pobres obtienen peores resultados y, segmentación educativa: fenómeno nuevo en la historia de la educación chilena. “Sistema escolar conscientemente estructurado por clases sociales” (OCDE, 2004).*

Fue que a la luz de los reiterados resultados que mostraban las evidencias de los crecientes desequilibrios en sistema escolar, que en los últimos gobiernos se fue concibiendo la idea de formular la nueva ley de subvención preferencial, proyecto que fue recientemente aprobado por la cámara de diputados y que permitirá al Estado otorgar aporte adicional cercano a \$18 mil pesos por alumno para educar a estudiantes más vulnerables. La iniciativa beneficiará a niños y niñas desde pre-kinder a 4º básico y a las escuelas que los educan. Sin embargo, *Análisis Crítico del Proyecto de Ley de Subvención Preferencial y Propuestas de Mejora* (Observatorio de Políticas Públicas, 2008), señalan que a pesar de que comparten plenamente los objetivos del Proyecto: “...*disminuir el peso de las diferencias inmerecidas*” “.....mejorar la calidad de la educación en aquellos lugares donde hay más carencias”, discrepan de los instrumentos y mecanismos escogidos para alcanzar dicho fin, los cuales incluso pueden generar efectos paradójales. Se observa por parte de estos investigadores que se está buscando perfeccionar los mecanismos de mercado como estrategia para el mejoramiento educativo, por cuanto, se insiste, por ejemplo, en el modelo de vouchers o subsidios portables por alumnos, pese a que no existe evidencia acerca de su efectividad para mejorar los aprendizajes y disminuir la inequidad y lo que resulta más complejo se sigue confiando en la competencia entre escuelas como mecanismos de mejoramiento educacional, en lugar de favorecer estrategias de colaboración entre escuelas de municipios pobres (Hargreaves, 2005).

◆ **Cuestionamientos a la Jornada Escolar Completa (JEC)**

La implementación de la Jornada Escolar Completa, Ley N° 19.532 del 17 de noviembre de 1997. En tanto, el 6 de noviembre de 2004 se publica la Ley 19.532, que establece la Jornada Escolar Completa (JEC) en establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados. La ley fue promulgada por el Presidente de la República el jueves 28 de octubre y un paso decisivo para mejorar la calidad de la educación, Discurso del Ministro Bitar (28/10/2004) en que señala que la ley incorpora cinco ámbitos cruciales para la Reforma: *1. Igualdad de oportunidades, 2. Más participación, 3. Cohesión social, 4. Más respeto a los derechos y 5. Mejor gestión.*

El Ministerio de Educación, la Reforma Educacional y, particularmente, los gobiernos de la Concertación le han dado un fuerte énfasis a este cuarto pilar de la reforma<sup>56</sup>, pues se estima, por una parte que es una condición para el éxito de las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación desarrolladas en el país desde comienzo de los 90 y, por otra, contribuye a igualar las oportunidades de aprender, al aumentar de manera significativa el tiempo del trabajo escolar de todos los estudiantes, corrigiendo la situación actual en que sólo un grupo minoritario, formado en su mayoría por establecimientos de financiamiento privado, contaba con mayores posibilidades para ampliar el tiempo de aprendizaje (Jara, Concha, Miranda y Baza, en García-Huidobro, 1999:267). Como ya se ha señalado, ni siquiera los mismos beneficiarios lo perciben como la oportunidad y ello quedó claro en la llamada Revolución de los Pingüinos<sup>57</sup>.

No obstante, lo que más le provoca malestar en algunos directivos y docentes es la dimensión social que está detrás de este proyecto. Como ya se señalaba en la aprobación a las modificaciones de la Ley JEC (Ley 19.532 y

---

<sup>56</sup> Se refiere a pilares o ámbitos como los siguientes: Programas de mejoramiento e innovación, Reforma Curricular, Desarrollo Profesional de los Docentes y Jornada Escolar Completa.

<sup>57</sup> La movilización estudiantil de 2006 corresponde a una serie de manifestaciones realizadas por estudiantes secundarios de Chile entre abril y junio de 2006 y reactivadas entre septiembre y octubre del mismo año. Esta movilización es conocida informalmente como Revolución de los pingüinos o Revolución pingüina, debido al tradicional uniforme utilizado por los estudiantes. Se estima que más de cien mil estudiantes de más de cien colegios del país se encontraban en movilizaciones el viernes 26 de mayo, antes del paro nacional de estudiantes convocado para el 30 de mayo, el cual habría contado con una adhesión de más de 600.000 escolares, convirtiéndose en la mayor protesta de estudiantes en la historia de Chile. Entre sus demandas estaba el Estudio y reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC).

otros textos legales, 2005); allí se indica como primer punto, respecto de la infraestructura escolar que se ha prorrogado el funcionamiento de la Jornada Escolar Completa hasta el inicio del año escolar 2007 para los establecimientos municipales y los particulares subvencionados que atiendan a los alumnos más modestos y el año 2010 para el resto de los establecimientos subvencionados. Es decir, efectivamente este proyecto tiene un fuerte componente social que se refrenda en los otros puntos, como integración social, resguardo a los derechos, en fin.

El proyecto de Jornada Escolar Completa es considerado positivo por muy pocos directivos y docentes. Sin embargo, esta iniciativa es muy bien valorada por las familias, quienes manifiestan que la jornada extendida reduce el tiempo que los niños están solos frente al televisor o en la calle y los padres perciben, incluso efectos positivos sobre la economía familiar, al declarar ahorros por el cuidado de los hijos y por el acceso al almuerzo escolar, según a investigadora Lavin, Sonia (5/09/2002). Este aspecto también fue rechazado por algunos directivos quienes señalaron en la conversación sobre la JEC:

*“Son medidas sociales, en el fondo les vamos satisfacer las necesidades a la gente que van a estar más tranquilos, porque “los cabros” van a estar aquí en el colegio y van a estar cuidaditos, los vamos a educar, alimentar, a entretener y vamos jugar con ellos” (G.4, voz 1: 364-365).*

Se crítica, en consecuencia, el apoyo que implicaría para las familias de escasos recursos la implementación de la JEC, puesto que estos docentes se ven así mismos como “cuidadores” de este tipo de estudiantes, lo que les molesta es que esos “cabros” son sobretodo pobres y los tienen que tener todo el día en el liceo.

Las condiciones para enfrentar el desafío de la implementación de la JEC, no han sido del todo tan positivas como las preveían en el Ministerio, cuando señalaban:

*“Esta ampliación de jornada de los alumnos, exige a los docentes destinar más tiempo para la preparación de clases y actividades complementarias. Si se busca que la jornada completa abra nuevas oportunidades de aprendizaje, se deben ampliar los tiempos que el docente destinan para preparar su trabajo de aula y revisar colectivamente sus prácticas” (Jara y otros, 1999: 284. En García-Huidobro)*

#### ♦ **Contrastes ideológicos en la percepción de las políticas**

En consecuencia, con lo anterior, la gestión escolar a nivel micro elabora su micropolítica a partir de un referente global para el país en



correspondencia con sus propias necesidades. De esta manera, el directivo o directiva se constituye en un actor fundamental del establecimiento, puesto que es quien va allanar los caminos para llevar a cabo las políticas o en su defecto las va a obstaculizar. Al decir de Beltrán Llavador (2000:166), *“La selección y formación para la dirección escolar, a la que últimamente se pretende convertir en un problema de naturaleza técnica, es en definitiva, una cuestión de índole política que implica pronunciarse sobre el modelo de escuela que se pretende para nuestra sociedad en el presente”*.

La necesidad de hacer coherente las políticas educacionales en el establecimiento escolar, considerando en ello la necesidad de hacer consciente en los actores el modelo de escuela que se desea construir. Aún, cuando las políticas en su sentido profundo tengan un asidero ético y moral favorable, éstas generan conflicto fundamentalmente porque han sido definidas a nivel macro, con prescindencia de la participación de los actores que luego las tienen que implementar. En este sentido, la OCDE, (Antúnez, OCDE, 1993:68) señalaba:

*“No puede conseguirse un ideal educativo democrático en centros escolares cuya organización se impone desde fuera: “Los sistemas democráticos de participación sólo cobran sentido si existen áreas específicas de actuación independiente en las que puedan incidir los participantes”*.

De acuerdo, con esta declaración, se entiende la aspiración que siempre ha existido en torno a una participación más democrática en los establecimientos escolares. Pues, la participación le otorga sentido a las acciones de la institución y, bajo esa premisa, habrá que entender que se debe hacer uso en propiedad de los espacios de libertad dejados por el sistema para legitimar y validarlos con acciones concretas.

La mayor crisis de confianza entre los actores de los establecimientos educacionales y Ministerio de Educación, es que presuponen que desconocen la realidad educacional y, ese desconocimiento le hace postular metas inalcanzables para realidades socialmente deprivadas. Pues, ellos ya han asumido que esas realidades están determinadas desde ya a no superarse.

En la lectura acerca de la percepción que tienen de las políticas educacionales los directivos y docentes de los establecimientos estudiados, se revela la resistencia a la penetración ideológica de los autores o expertos externos, que se materializa en la imposición para asumir e implementar programas que favorezcan la discriminación positiva en el liceo. Estas acciones son cuestionadas en varias oportunidades por algunos directivos encargados de lograr que se efectúen, dejando de manifiesto que no es suficiente generar nuevas estructuras organizativas de las escuelas, sino que

es importante el contenido y significado que se le atribuye a las políticas por parte de los actores. Las políticas educacionales, como ya se ha señalado, son portadoras de un contenido ideológico, que representa el tipo de hombre y sociedad que se desea ayudar a formar. En el caso de la escuela. Ball, J. (1989: 30), amplía esta perspectiva cuando plantea:

*“Mientras que en muchos tipos de organización (hay otras excepciones, por supuesto) es posible plantear y analizar la toma de decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema de procedimientos.”*

Del mismo modo, Bell, (1980:188) señalaba:

*Pues que las metas de la educación son ambiguas y pueden no ocupar una posición clara en la vida de la escuela, el modo en que las escuelas tratan de alcanzar esas metas es igualmente oscuro. Aunque las metas sean expresadas en los términos más generales, relacionados con la manera de facilitar la enseñanza, diferentes ideologías educativas y políticas pueden llevar a los profesores a abordar su tarea de diferentes modos. (Citado por Ball, S. 1989:30)*

Es precisamente, en esta descripción que hace Bell y las distintas intervenciones de los sujetos del grupo de discusión y, en particular, las de los directivos docentes, donde se aprecian los diferentes modos de asumir las políticas, lo que puede llevar desde la implementación comprometida hasta la objeción permanente de ellas, como ha sido la constante.

Ball (1989:11) aporta, según Mercê Boix i Navarro, que en el proceso micropolítico de incertidumbres estructurales, el papel de la dirección y del propio director es fundamental como elemento impulsor del cambio, como enlace con la administración educativa, y como conductor y árbitro para que las relaciones y negociaciones que se produzcan entre los diversos intereses de los centros se realicen en ambientes poco conflictivos.

#### **♦ Discrepancias de expectativas acerca los estudiantes**

La Reforma, en concordancia con lo señalado anteriormente, viene a generar profundas discrepancias entre las expectativas que poseen los profesores acerca de las posibilidades de sus estudiantes, por una parte, y lo que exige el Ministerio en materia de contenidos, por otra. El haber suprimido, por ejemplo, de los programas de ciencias sociales la enseñanza de la economía, según los docentes de este sector de aprendizaje, hace que la Reforma sea percibida como poco relevante. La tensión que genera la reforma o cualquier cambio en el sistema escolar es un motivo de conflicto, las instituciones escolares y los docentes se caracterizan por ser

conservadores, pero al mismo tiempo, lo traslapan con la falta de participación real de los docentes en la Reforma.

♦ **Crítica a la flexibilidad**

La promoción automática, que fue establecida a través del:

*Decreto exento 146 del 26 de agosto de 1988. Considerando 1, se señala como propósito lograr la mayor flexibilidad al Sistema Educativo y a la conducción del proceso. En el párrafo 3° De la Promoción, en el Art. 8vo, N° 2 rendimiento. Letra b, dice: “Serán promovidos todos los alumnos de 1er.Año de Educación General Básica. Sin embargo, el Director del Establecimiento, previo conocimiento de la opinión del profesor del curso, podría decidir la repitencia en caso debidamente calificados”*

permitió que los y las estudiantes que no habían cubierto todas las metas de aprendizaje dentro del primer ciclo pudieran ser promovidos amén de no generarles tempranas frustraciones, es para los docentes y directivos la muestra más evidente de los errores cometidos en este proceso de reforma. Esa ley se modificó porque no se lograron los propósitos que la habían originado, desvirtuándose al extremo. Efectivamente, a partir de la vigencia del Decreto Supremo N° 232/2002 se elimina la promoción automática, fundamentalmente, porque como señala los aprendizajes fueron más lentos al disminuir las exigencias de que el niño o niña aprendiera a leer en primero básico, pues se flexibilizó al grado que se subía de nivel sin tener desarrolladas ni la habilidades ni destrezas básicas.

Esto trajo, entre otras consecuencias, que el fracaso escolar que se producía en los primeros años se trasladara al tercer nivel, ya que la mayoría de los docentes, especialmente, de los sectores municipalizados mal entendieron, que ello implicaba no exigir ni ponerse metas más altas respecto de sus estudiantes.

Hoy, ello se ha revertido al extremo de llegar a establecer por parte del Ministerio de Educación este nuevo decreto, que se mencionaba más arriba, en el cual se entregan claramente las metas con los procedimientos y tiempos requeridos para el desarrollo del currículo, dejando un reducido espacio al docente para realizar adecuaciones o intervenciones propias. No obstante, esta nueva normativa no ha sido suficiente, porque hay docentes que expresan su molestia por los procedimientos que les han impedido hacer repetir a los estudiantes que les va mal con las mismas facilidades que lo hacían antes, pues en la actualidad deben justificar y argumentar muy bien si es que un estudiante repite. Los docentes resienten que se les pida a los establecimientos escolares bajar las estadísticas de repitencia y deserción escolar (indicadores del fracaso escolar que marcaron el sistema educacional

chileno) y, a la vez, deban exhibir mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

#### ♦ **Percepciones acerca del Programa Liceo Para Todos (LPT)**

Como ya se ha señalado el Programa Liceo Para Todos contribuye, según el Ministerio de Educación a que los jóvenes permanezcan en la enseñanza media, alcanzando los doce años de escolaridad. Este programa se desarrolla en los establecimientos que concentran mayores dificultades educativas y sociales; con el propósito de que el liceo se constituya en una puerta para el futuro de los jóvenes, especialmente para aquellos que provienen de hogares con más baja escolaridad y, en consecuencia, son los de más alta vulnerabilidad. Ligada entre otras, *a algunas vergüenzas que la sociedad no ha podido aún superar: niveles de pobreza y miseria, violación a los derechos humanos o dificultades en su reconocimiento, discriminación e intolerancia, depredación del medio ambiente, segregación* (Salvat, 2002:196).

Para algunos directivos existe una drástica separación entre lo social y lo educativo, ya que se entiende que el quehacer escolar se sitúa en una órbita distinta que la realidad social, pues lo óptimo para estos educadores es que transitaran por vías distintas. Esta descripción dicotómica que construyen los directivos y docentes acerca de la realidad de sus estudiantes, forma parte de una mirada sesgada e ideológicamente discriminadora, instalando con ello un juicio negativo en torno al cumplimiento de los compromisos de lograr una educación con equidad promovidos por los distintos organismos internacionales (UNESCO, PNUD, entre otros), y expresadas en políticas y acciones de los gobiernos de las naciones más pobres.

Se estima que las acciones que generan los programas han ido constituyendo espacios de gestión y de articulación interna. Nada más claro para los docentes y directivos, cuando hacen hincapié que la toma de decisiones compartidas en el liceo se debe a la implementación de los nuevos programas y, particularmente, le atribuyen ese mérito al Programa Liceo Para Todos.

#### ♦ **Objeciones a la beca de ayuda del Programa LPT**

La política de becas para paliar en parte las desigualdades estructurales del sistema económico-social, se puede decir, han sido una constante que se dio tempranamente en la organización del sistema educacional chileno. Sólo por mencionar algunos periodos más destacados, están por ejemplo la creación de la Junta de Auxilio Escolar y Becas, en 1964, que fue fundada para proveer de ayuda nutricional, médica y

financiera a estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos económicos en áreas rurales y urbanas. En este mismo sentido, por ejemplo, en 1971 se entregaron por parte del gobierno de la época 256.000 uniformes y medio millón de zapatos a los niños más necesitados. Cerca de 60.000 estudiantes se beneficiaron con los programas de veraneo, que como señala, Aedo-Richmond, Ruth (2000:191) para muchos de estos niños, eran sus primeras vacaciones. Dentro de este mismo plan en ese periodo se financiarían almuerzos escolares y se garantizaba que todos los niños en edad escolar recibieran medio litro de leche diaria.

Hoy se han implementado otras medidas, tendientes a atenuar las diferencias entre los estudiantes que tienen medianamente resueltos sus necesidades y los que no tienen ninguna opción de satisfacerlas. Existen becas para los alumnos esforzados (Beca Presidente de la República) y becas para los alumnos con más dificultades para sortear los desafíos escolares, especialmente, desde el punto de vista de la subsistencia (Liceo Para Todos, Pro retención).

Sin embargo, algunos directivos y docentes de los establecimientos escolares hacen presente la percepción de que se *“premia a los que hacen menos esfuerzos”*. Es la idea, dicen, que ronda en algunos de los padres que sus hijos no son ayudados. Se hace aparecer esta iniciativa como una medida errática, pero que sin embargo guarda relación con la necesidad de cumplir con los compromisos que el país ha contraído en relación con estas materias. Particularmente, en los que se refieren a las obligaciones asumidas desde de Jomtien (1990) a Dakar (2000), por lograr una educación para todos.

Por el contrario a lo que sostenían algunos directivos y docentes, otros inmersos en la misma realidad del establecimiento educacional, valoraban que el Estado hubiese sido capaz de percibir realidades distintas, dejando en evidencia que no basta con que todos los niños y niñas accedan a la escuela, sino que también es urgente ayudarlos económicamente. Las becas constituyen el aporte más visible de este programa:

*La beca que otorga el Programa Liceo Para Todos tiene como objetivo prevenir la deserción escolar y comprometer a los jóvenes de más de escasos recursos en el término de sus estudios secundarios, como una forma de lograr los doce años de escolaridad. Está dirigida a los estudiantes que encontrándose en situación de mayor vulnerabilidad, prestan a la vez ciertos comportamientos en su trayectoria educativa (como repitencias anteriores, asistencia irregular), que permiten anticipar riesgos de abandono escolar. (MINEDUC, 2004)*

En consecuencia, fueron concebidas para ayudar a los desvalidos del sistema en todos sus aspectos, de ahí viene el impacto, porque tradicionalmente se podía ayudar a los estudiantes más pobres, pero que tuvieran logros académicos y que no fueran a perder la oportunidad de crecer por razones económicas.

Ahora la lógica es distinta, puesto que estos estudiantes más bien tienen una historia llena de fracasos, entonces, la ayuda es para evitar que ellos se retiren del sistema escolar, sin terminar su enseñanza media.

En un país como Chile, en que la mayoría de la población no recibe los beneficios de la macroeconomía, sino por el contrario la brecha social se ha acrecienta cada vez más, estas becas o ayudas seguirán tratando de amortiguar las diferencias y para ello el Estado deberá seguir comprometiendo más recursos en salvar las enormes dificultades que viven las familias más necesitadas para educar a sus hijos. Al parecer, esa será la constante, mientras no se superen los sistemas económicos injustos que tienen a una gran mayoría de la población sometida a la angustia por lograr un mejor futuro para sus hijos y, así, superar las postergaciones históricas que les han tocado padecer a un importante sector de la sociedad.

La no aceptación a que se apoye a los estudiantes que están cumpliendo en menor medida con su deber escolar, podría tener sus orígenes en la comparación histórica que hacen los actores educativos cuando la educación en Chile en su mayoría era gratuita y los chilenos estaban conscientes que se premiaba “*el esfuerzo*”, “*la inteligencia*”. Ello, permitió que grupos reducidos de la población pobre ascendieran socialmente gracias a la educación y a sus propios méritos y no, necesariamente, por la influencia o red social, lo que se conoce como la “*meritocracia*”. Sin embargo, ello corresponde a un tiempo en que la educación no se había masificado y, por tanto, el sistema escolar no se encontraba preparado para responder con la misma calidad que sí lo había hecho con los “*privilegiados*” que accedían al sistema. Luego se estableció “*que la educación es un derecho y no un privilegio*”, pero igualmente el sistema escolar quedó en deuda, porque amplió su cobertura pero no su calidad.

En coherencia con lo anterior, cabe señalar, que en el periodo 1925-1964, en que la educación en su mayoría era gratuita y obligatoria. En la Constitución del 25, en el artículo 10, inciso 7, se estableció:

*“La Constitución asegura a todos los habitantes de la República: la libertad de enseñanza. La educación pública goza de atención preferente del Estado. La educación primaria es obligatoria. Habrá una Superintendencia de Educación Pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad de gobierno”.* (Constitución del 25: 135)

A pesar, que siempre hubo altos índices de deserción escolar y problemas de repetición. Estos problemas eran creados por las escuelas que implementaban técnicas inflexibles y rígidas de evaluación, según Aedo-Richmond, Ruth (2000:135). Por otra parte, señala, muchos de los problemas que causan la repetición eran asociados con la situación socio-económica de los niños, especialmente en caso de niños que venían de escasos recursos. Sin lugar a dudas podemos decir, indica Aedo-Richmond, que durante este periodo, se avanzó en materia educacional en el sentido de que el sistema trató de abarcar a la gran mayoría de la población escolar, e intentó establecer una política educacional nacional, la que incluía la educación democrática, universal, obligatoria, gratuita e integral. Pero mientras la gran división de la estructura socio-económica siguiera manteniéndose en el país, las dificultades a nivel educacional continuarían persistiendo.

## 11. Conflictos de Aula

### ♦ Dicotomía entre formación de hábitos y aprendizaje

Es posible evidenciar una dicotomía entre los propósitos del docente y los de los estudiantes, los que van al parecer por carriles distintos, generando tensión en el quehacer de los primeros. La diferencia de expectativas es expresada como una situación en que el profesor da todo mientras el estudiante se compromete al mínimo. En el actual contexto educacional, abundan los ejemplos que buscan demostrar la realidad adversa que impide avanzar en el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, se cumple la predicción de los bajos resultados.

La falta de hábitos de estudio y de trabajo de los estudiantes son significados, a partir de los problemas o posibles problemas que tengan en sus hogares que les impiden responder con sus tareas, pero al parecer lo que provoca la tensión es que el profesor espera que estos niños y jóvenes que atiende aprendan el oficio de alumnos, al decir de Perrenoud, Ph (2001: 217), cuando desarrolla parte del análisis del currículo oculto en la cultura escolar. En una de las observaciones acerca de la asimilación de los aprendizajes más o menos ocultos, señala: *“el aula constituye un medio de vida especial, un grupo restringido, hasta cierto punto estable, inserto en una organización burocrática”* y, es allí donde se enseña el sentido común. En definitiva, el aprendizaje del sentido común forma parte del aprendizaje del oficio de alumno, dice Perrenoud, Ph. Sin embargo, esa transmisión no es aprendida plenamente en los estudiantes que describen los docentes de estos establecimientos vulnerables, pues al parecer no han asimilado el oficio de alumno, ni la conducta que se espera sea acorde a tal oficio.

Frente a la preocupación de los docentes por el bajo nivel de logro de sus estudiantes, se revela que la atención al desarrollo del currículo formal está siendo encubierta por aquello que es oculto en esencia es la cultura escolar. Es decir, se pone en evidencia que los estudiantes no tienen hábitos, que no saben ni los contenidos mínimos esperados. En el marco de la cultura escolar de los establecimientos educacionales vulnerables, se hace hincapié fuertemente en la formación de hábitos que deben crear en los estudiantes, ocultándose con este argumento, muchas veces, la falta de avances reales de los estudiantes.

En coherencia con lo anterior y haciendo alusión a un ejemplo que cuestiona la validez que se tiene que enseñar sólo el “*oficio*” del alumno, en desmedro de la enseñanza, señalaba Perrenoud Ph:

*“aprender a leer y a escribir constituyen objetivos fundamentales de la enseñanza primaria en todos los países; pero también son condiciones de participación para proseguir la escolaridad; un alumno que no sepa leer ni escribir no puede desempeñar adecuadamente su papel de alumno, más allá de los 7 u 8 años, a medida que la parte de comunicación escrita crece respecto al conjunto del trabajo escolar. Un alumno de 10 años que no sepa leer ni escribir es un “inadaptado escolar”, aunque sea completamente dócil, prudente, limpio, ordenado, comunicativo y pacífico. Y sólo porque privado de ese saber básico, no podrá llevar a cabo ni la cuarta parte del trabajo que se le pida, al no poder comprender lo que él se espera”.* (Perrenoud Ph, 2001:219).

#### ♦ **Afrontamiento de la violencia escolar**

La prensa muestra cada vez con más frecuencia realidad internacional y nacional de la violencia escolar. En tanto, los docentes testifican en su práctica diaria el aumento de la violencia ejercida por niños y jóvenes en el territorio del aula y de la escuela, la que se explican, en parte, por los conflictos familiares, sociales, que viven en su entorno y, por la influencia e impacto negativo que los medios de comunicación de masas tienen en los jóvenes, principalmente. Lo más complejo es que la escuela recibe los efectos de la violencia del medio social, sin contar con las herramientas necesarias para abordarlos efectivamente.

Durante los últimos años en nuestro país ha crecido la sensibilidad hacia la llamada violencia escolar, en un grado similar respecto a la violencia intrafamiliar, lo cual es un signo de madurez de nuestra sociedad, así lo señala “*El observatorio de Violencia Escolar*” (2008). Los últimos gobiernos, el Colegio de Profesores y el gremio de los codocentes, los medios de comunicación, han revelado el tema en sus planes o programas, demandas o denuncias.



La respuesta que expone este órgano es la mejora de la convivencia en los establecimientos educacionales, lo que según el *Observatorio de Violencia Escolar*, empieza por la responsabilidad compartida de todos los miembros de la comunidad educativa, implicados directa o indirectamente en la educación. Para ello es necesario, fomentar la colaboración familia-escuela, que califican como “*auténtico talón de Aquiles de nuestro sistema educativo*”, corroborándose ello ampliamente en esta investigación. Estiman que es necesario que tanto padres como profesores dispongan de una mayor información sobre los menores y sepan así prevenir los problemas de convivencia que puedan surgir. Esto obliga, señalan, entre otras cosas, a que “*como país nos propongamos el desarrollo de políticas de conciliación de la vida laboral y familiar, que implique la regulación de los horarios laborales en función de las necesidades de los menores y de los adultos*”.

También, hacen alusión a que “es preciso, facilitar y reforzar la preparación profesional en estos desafíos que significa hoy educar, de aquellos agentes que intervienen en la Educación. No sólo los profesores (as) de aula y su personal directivo, sino que también el personal auxiliar”.

## **12. Equidad y eficiencia en establecimientos vulnerables**

### **♦ Afrontamiento de desigualdades en la escuela**

El elevamiento de la escuela como lugar de gestión ha implicado complejizar su tarea y la de los docentes, de manera que las dificultades observadas a la hora de evaluar la gestión son la evidencia de esa realidad. El sin número de demandas que recaen sobre la escuela son parte de un contexto complejo, que explica los conflictos que la escuela no puede eludir. Según Casassus (2003), uno de los resultados relevantes, del estudio “*La escuela y la (des)igualdad*”, dice relación con que *la desigualda, y permite afirmar que uno de sus gérmenes determinantes se produce y se reproduce en la escuela*. Al decir de Alain Touraine (Casassus, 2003:9), tal afirmación trastorna los debates sobre la educación, obliga a abandonar todas las interpretaciones que descargan a la escuela de sus responsabilidades en la desigualdad social, porque era la desigualdad hacia atrás, en las familias y en el medio social, la que explicaba la desigualdad de oportunidades y de resultados tan fáciles de observar. A su juicio, continúa Touraine, no

obstante las diferencias sociales juegan un rol importante, “*lo que estalla como un cañonazo es que las variables internas a la escuela tienen un peso mayor, respecto de la igualdad o desigualdad, que las variables externas*” (Casassus, 2003:8).

Desde este nuevo hallazgo realizado por Casassus y de la interpretación de Touraine, se confirma que en educación se está en un nuevo escenario, de manera que todas las preocupaciones manifestadas por los docentes en relación con las dificultades de la gestión tienen sentido. Se trabaja con una realidad social compleja, pero la escuela tiene igualmente el deber de avanzar en mejores logros para sus estudiantes, sobretodo si se es beneficiaria de los programas que son producto de políticas educacionales que favorecen la discriminación positiva.

Lo señalado en forma de previsión, tiene argumentos en otras investigaciones, por ejemplo, al decir de Casassus (2003: 113), la gestión, la autonomía y la dirección son temas importantes, una gestión participativa, una autonomía adecuada y un buen director ciertamente pueden hacer una diferencia. Pero por sí solo no basta. Si algo ha demostrado el estudio de las desigualdades, es que la situación es compleja, por lo tanto su comprensión debe ser capaz de captar la complejidad de la situación. Si se reconoce la complejidad de lo que ocurre en el microcosmos de la escuela en la generación de desigualdad, las propuestas de acción serán, por lo tanto, más complejas. Entender lo que ocurre en la escuela es un paso previo para mejorar lo que ocurre en ella.

#### ♦ **Desafíos de equidad en el Programa Liceo Para Todos**

Como ya se ha señalado, el Programa Liceo Para Todos abordaba los desafíos de retención y calidad a partir de tres principios orientadores: equidad, inclusión y más oportunidades en establecimientos de enseñanza media que atienden a la población más vulnerable. A estos componentes se introducen dos enfoques complementarios que articulan las acciones: uno, pedagógico, orientado a ofrecer oportunidades de aprendizaje sensibles a los puntos de partida diferenciados de la matrícula de los establecimientos del programa; el otro, psicosocial, apuntado a neutralizar los factores de riesgo de deserción en los alumnos, fomentando espacios y relaciones de inclusión y valoración de los jóvenes. (Lemaitre en Cox, 2003:344-345).

El programa constaba de tres componentes: becas de retención, plan de nivelación de estudios, recursos para que cada establecimiento diseñe y ejecute un “*Plan de Acción*” acorde a los objetivos del programa. Si bien, este programa proporcionó recursos para enfrentar cada uno de los desafíos

que se planteaban, otorgando apoyo en lo material y en asesorías no se percibió con la misma intensidad la oportunidad que se abre para ayudar a sus estudiantes a progresar. Es decir, no se expresa el compromiso ni la confianza con la calidad, la equidad y la inclusión que propugna este programa y más bien se queda en lo pragmático, que es recibir los recursos que les provee el Ministerio, que de no tener esta programa no tendrían acceso.

Cabe señalar, que dado que la mayor tasa de deserción se da en el 1° medio, se implementa el 2002, el plan de nivelación de estudios en lenguaje y matemáticas, cuya finalidad es restituir en los alumnos aprendizajes correspondientes a niveles anteriores pero no logrados. El plan se centra y retoma competencias definidas por el currículo de enseñanza básica, claves para el logro de objetivos de 1° medio.

La nivelación restitutiva se inicia con la realización de un diagnóstico para identificar las competencias y disposiciones de aprendizaje que tienen los estudiantes al ingresar a la enseñanza media. Este plan se aplica en horas instituidas para estas materias, lo que equivale a 5 horas pedagógicas (45 minutos) a la semana. Son los profesores de lenguaje y matemáticas los que implementan el plan, algunas veces apoyados por monitores (alumnos de cursos superiores, estudiantes de pedagogía o otros profesores). A partir de la evaluación de los desempeños reales de los estudiantes, se propone un trabajo diferenciado. Se organiza la enseñanza al interior del curso, diferenciando estudiantes por sus competencias, denominados grupos de nivel. Se provee de material, que bajo la mediación del docente propone trayectorias y experiencias de aprendizaje pertinentes a los puntos de partida de los diferentes estudiantes.

Sin embargo, en de los liceos estudiados no se observó un mayor interés por el desarrollo de esta estrategia, ya que careció de apoyos pedagógicos reales para el docente en el aula, que le permitieran contener la demanda y, en definitiva, lo que vino aumentar fue la carga académica de los docentes, no pudiendo avanzar con los cursos lo que correspondía a su nivel.

Desde la perspectiva del estudio realizado por Catalina Ruiz U. y Marcela Vergara C (2005:47), en estos discurso prevalecería la lógica denominada "*pasiva*", que da cuenta de docentes y directivos, que al sentirse superados por las circunstancias, se sienten atados de manos al momento de intervenir eficazmente en las variables que originan la deserción y repitencia. A partir de tal concepción del fenómeno, es difícil, señalan las consultoras, que ellos sientan que con las acciones implementadas a través del programa puedan realmente palear situaciones de origen. Es por ello que para uno de los dos liceos el haber formado parte del programa Liceo Para Todos no ha marcado una diferencia.

♦ **Comparación “poco virtuosa” en el SIMCE**

Las distorsiones que implica comparar el rendimiento de un establecimiento con otro son fuertemente criticadas por directivos y docentes, puesto que se aplican parámetros iguales entre realidades diametralmente distintas. Lo lamentable de todo ello es que se componen ranking acerca de la calidad de la educación, considerando sólo la eficacia y, de paso, dejan de lado la eficiencia como un indicador importante y auténtico que da cuenta más de los procesos que de los resultados. Así, lo demostró en su estudio Redondo (2004:37), cuando se refiere al contra sentido con que se difunden los resultados del SIMCE, sin indicar, por ejemplo que: “*los centros educativos municipalizados (en primer lugar) y los particulares subvencionados (en segundo lugar) tienen los establecimientos más eficientes, y globalmente considerados presentan los mismos niveles de desempeño eficiente que los particulares pagados, en los años 1990-1997*”.

La tensión que se produce entre el esfuerzo que se está haciendo y los bajos resultados obtenidos, genera un manto de malestar en los docentes que buscan explicar los orígenes de esa situación desmedrada que viven en relación a la predominancia de la eficacia, que ha permitido, como señala Redondo y otros (2004: 21), que se haya convertido en un elemento de clasificación y jerarquización de los establecimientos educacionales pretendiendo hacerla sinónima de *calidad educacional*.

En relación estudio de Redondo (2004:38-39) se acoge, en alguna medida, la inquietud de los docentes y directivos de los establecimientos escolares con alta vulnerabilidad cuando señalan, que no se han considerado variables claves, como las siguientes:

*Dependencia: variable categórica que diferencia a los establecimientos según su dependencia, a saber: municipalizada (1), particular subvencionada (2) y Particular Pagada (3)*

*Índice de vulnerabilidad: variable continua que toma valores entre 0 y 100, donde e valor mayor corresponde al máximo nivel de vulnerabilidad se los alumnos de un establecimiento.*

*Índice geográfico: variable categórica que diferencia a los establecimientos según su nivel de accesibilidad. Toma valores entre 1 y 5, donde el valor mayor corresponde a la mayor dificultad de acceso al establecimiento.*

*Nivel de educación de los padres: variable categórica que indica el nivel de educación de la mayoría de los padres de cada establecimiento. Toma valores entre 1 y 5 diferenciado para cada año, donde el valor máximo corresponde al mayor nivel educacional.*

*Gasto promedio por alumno: variable categórica que diferencia a los establecimientos según el nivel de gasto promedio que tienen los padres por alumno. (...)*

*Subvención: variable discreta que toma valores 0 o los dos montos específicos de subvención que varían a lo largo de los años.*

*Puntaje SIMCE Castellano: variable continua que toma valores entre 0 y 100; diferenciada para cada año.*

*Puntaje SIMCE Matemáticas: variable continua que toma valores entre 0 y 100, diferenciada para cada año.*

Que permiten explicar el efecto de los diferenciales importantes entre una realidad y otra, sin caer en la generalización que otorga una prueba estandarizada como lo es el SIMCE y el análisis basado exclusivamente en la eficacia.

Al mismo tiempo, cabe señalar que la mirada que predomina es más negativa que esperanzadora, pues visualizan la realidad como una situación no modificable, condicionada y determinada “*per se*”, es decir, contrariamente a lo que señalan las posturas que sustentan, por ejemplo, las escuelas efectivas o las investigaciones que dan como resultados que la escuela está llamada a trabajar por superar las desigualdades, de manera que ya no sería (desde esa perspectiva) posible renunciar a la responsabilidad social que ésta tiene (Casassus, 2003) por sólo hecho de existir.

#### ♦ **Cuestionamiento a la equidad**

La representación construida por los docentes y directivos, a partir de la percepción de los actores externos deja de manifiesto que la organización escolar inserta en sectores de pobreza está determinada a la privación. Dada las condiciones desmedradas y, las tensiones que ocasiona la percepción negativa que poseen de las políticas ministeriales, se configura un cuadro poco virtuoso para los desafíos educacionales. Se podrá comprender, en consecuencia, que las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes no están garantizadas y que más bien se está frente a una institución conflictuada (establecimientos focalizados). El propósito de otorgar igualdad de oportunidades a estos estudiantes y la aplicación del principio de la discriminación positiva por el cual se afronta la inequidad asignando recursos adicionales a estas unidades educativas más carenciadas, al parecer, no son suficientes para revertir la brecha .

Para Redondo (2004:86) la igualdad de oportunidades, proclamada por diversos organismos y gobiernos, responde más bien a un mito de larga data. Las excepciones en individuos, algunos grupos sociales, algunas escuelas, e incluso algunos países, no contradicen la regla general, sino que

la confirman como excepciones estadísticas de regularidades persistentes: la educación no favorece la igualdad de oportunidades. Más aún, cuando la brecha social se hace cada vez más patente en el contexto del país y, en general, en los países del llamado Tercer Mundo.

### **13. La participación: una meta frustrada**

#### **♦ Crisis de participación**

Más allá de las discrepancias que se suscitaron en torno a discursos que daban en contra de la JEC u otro programa establecido por el gobierno vigente, lo que se evidencia claramente es una crisis de participación. Esto se refleja en el déficit de credibilidad de los poderes públicos y de las instituciones, incluso por parte de sus propios actores, pues no hay que olvidar que los docentes y directivos son parte de este sistema. Aún, cuando se estima por parte de los gobiernos del conglomerado que está en el poder por más de diecisiete años, que el gran hito en materia educacional, comparable con la promulgación de la ley que estableció los doce años de escolaridad obligatoria, es la Jornada Escolar Completa. Sin embargo, se está frente a una política educacional que ha sido resistida, incluso, por los propios beneficiarios, más bien se le ve con desconfianza y que no asegura por sí misma el éxito escolar.

La implementación de la JEC ha significado no sólo modificar la organización de los establecimientos escolares, sino que también las familias han debido supeditarse a un cambio en la extensión de horarios que les ha involucrado, a veces, más gastos de energía y económicos, en algunos casos. La baja en la participación de los ciudadanos a nivel educacional en el país se vio inesperadamente cuestionada con el movimiento estudiantil, denominado la “*revolución de los pingüinos*”

La evaluación de la gestión es visualizada fuera del contexto del liceo en términos de las decisiones y de las políticas educacionales en las cuales no tienen participación en su elaboración los docentes, pues son más bien considerados como ejecutores de ellas. Esto hace, entonces, que no sean implementadas al ritmo como se esperaba desde el nivel central, ni comprendidas en su sentido positivo, generando más bien resistencias solapadas, que luego que terminan los programas muestran el fracaso que ello comportaba.

A pesar, del avance en la preocupación y elaboración de políticas de integración, por ejemplo, esta problemática no ha sensibilizado de la misma forma a los docentes y directivos de los establecimientos escolares, en

general. La práctica de definir las políticas sin la participación de actores claves, como lo son los docentes en el contexto educativo, anticipa el fracaso de cualquier iniciativa, como corolario de una participación en crisis.

La participación implica compromiso, significa estar en todo el proceso, pero fundamentalmente conlleva un cambio en la gestión escolar:

*“la gestión de la educación es una variable importante en la determinación de los resultados escolares. Esta premisa indica que es necesario prestar atención a los factores determinantes del éxito en la gestión de la educación. La investigación mencionada por varias regiones pone de manifiesto que la clave del éxito en la gestión de los centros docentes son los equipos o grupos de trabajo de docentes con jefes o directores responsables. El reconocimiento de esta exigencia puede plantear problemas a los administradores que no estén dispuestos a abandonar sus actuales funciones de gestión o que sean incapaces de hacerlo. También puede causar inquietud entre los directores de centros de enseñanza y los docentes cuando se percaten de que pueden desempeñar una función importante en la gestión del cambio educacional ejerciendo una autoridad cooperativa”.*  
(UNESCO, 1996: Art. 75)

#### ♦ La participación vista como un privilegio

En otro contexto, sin la reciente historia de la nación y de las prácticas institucionales respecto de la participación, probablemente la participación no debiera constituir novedad, más bien podría ser visto como algo natural. Sin embargo, a partir del relato de algunos docentes de vasta trayectoria, con experiencias forjadas en circunstancias difíciles, historias vidas profesionalmente complejas y su extenso andar por estas instituciones, hacen que sus percepciones se cruzaran con las de profesores que piden, legítimamente, más participación. Pues, consideran un privilegio que se considere sus opiniones y las de la comunidad; ven en ello, un gran avance en la participación y en las posibilidades de democratizar la escuela.

Luego de una crisis de general de representación institucional, la participación aparece como una dádiva más que como el legítimo derecho que tienen los sujetos ciudadanos a intervenir en las decisiones de su institución, que en el caso de los docentes les atañen directamente. No se podría sostener que los docentes, que son los principales actores en el quehacer educativo del establecimiento, estuvieran ajenos en la toma de decisiones tan cruciales como son los horarios y el funcionamiento de distintos aspectos que tienen que ver con el desarrollo del currículum, por ejemplo, como lo es la biblioteca. Son ellos los que trabajan directamente con los niños y niñas, por tanto en las acciones que se involucren a éstos no pueden permanecer al margen. Ello constituye un lento aprendizaje

organizacional, pues los escenarios en que se mueven estas nuevas concepciones son aún difusos y a veces contradictorios.

#### ♦ **La participación en la organización**

La organización, como señala Beltrán (2000:165), no sólo es el nombre que damos a un objeto; es también un proceso constante, es decir, el liceo es más que el edificio o su nominación, sino que tiene que ver con una institución en proceso. A este respecto, resulta pertinente considerar la distinción que hace este autor cuando señala que lo “*organizante*” es lo que se va trabando y destrabando mediante el hacer cotidiano de unos y de otros; es el modo en que dotamos de vida a lo organizado, imprimiéndole uno u otro carácter. Bajo esta lectura es posible entender el valor que cobra lo conversacional, que al decir de Maturana radica en el lenguaje, entendido, como:

*“fenómeno biológico consiste en un fluir en interacciones recurrentes que constituyen un sistema de coordinaciones conductuales consensuales. De esto resulta que el lenguaje como proceso no tiene lugar en el cuerpo de los participantes en él. Sino que en el espacio de coordinaciones conductuales consensuales que se constituye en el fluir de sus encuentros corporales recurrentes” (Maturana, 1996:87).*

La conversación, entonces, cobra un sentido importante en la organización y, sobretudo, en la organización escolar, pues permite generar coordinaciones, acuerdos, en virtud del acontecer y de la dinámica de los hechos escolares, que bajo una lógica más administrativa, probablemente, ocasionarían más complejidad a lo que al parecer se ve como parte casi natural de la realidad diaria.

#### ♦ **Los GPT un espacio de participación**

La implementación del MECE- Media, que consideró a 1350 liceos generales y técnicos 100% liceos subvencionados del sistema escolar chileno. A partir de 1995 al 2000 introdujo, entre otros componentes, la instauración de los Grupos Profesionales de Trabajo, cuyo objetivo era facilitar la institucionalización de una forma de trabajo y actualización profesional situada en el liceo y sus necesidades de cambio, ejecutada a través de acciones conjuntas de los profesores del establecimiento y mediados por estímulo de diverso orden como materiales didácticos y bibliográficos, documentos de actualización pedagógica y didáctica, entre otros (MINEDUC,2001:23).

Los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) constituían, según el MINEDUC (1997: 10), una estrategia que la ilustraban de la siguiente manera: “*si la relación profesor-alumno, en su complejidad y riqueza, es el corazón del liceo, la capacidad de gestión de los docentes es el impulso*



*eléctrico que permite que el corazón funcione constantemente y no se esclerose*". Efectivamente, los docentes consideraron que éste era un espacio para la participación efectiva y un apoyo a la gestión pedagógica. Cabe señalar, que eso sólo ocurría en aquellos establecimientos que los GPT eran asumidos como tales, cumpliendo con el propósito para el cual fueron creados y no solapando su funcionamiento y, procediendo a cambiarle nombre al tradicional Consejo de Profesores por GPT.

La participación, no siempre está garantizada a pesar de crear las instancias para que ello ocurra, sin duda, el componente GPT fue clave en el mejoramiento de la comunicación interna y en generar instancias de desarrollo pedagógico, pero igualmente, corrió el riesgo de ser sólo una nominación, un eufemismo de la participación.

## **14. Conflictos de liderazgo en los equipos de gestión**

### **♦ Tareas de liderazgo**

Las orientaciones dadas en Programa Liceo Para Todos, en lo que se refiere a *"Tareas para el liderazgo en el contexto de la organización de la enseñanza para el desarrollo"*, se especifican varios quehaceres en este sentido, según Green, M., (1997), la primera de ellas tiene que ver con la necesidad de clarificar y determinar la dirección de los establecimientos.

*"Muchas veces se espera que los líderes tengan la visión de lo que las organizaciones que dirigen deben ser. Esto es necesario, pero no suficiente, porque el líder requiere la habilidad para involucrar a todos en formular e implementar una agenda compartida", entre otras de las tareas se señala la de: "establecer la "moral" de funcionamiento. Se trata aquí de que el líder pueda sentar los valores básicos, a través de sus acciones, que supone el esfuerzo que el establecimiento ofrezca a todos oportunidades para que puedan aprender". (Green, 1997)*

En el marco de la Reforma Educacional, se estableció la necesidad generar una *línea de Gestión Educativa* en los diversos establecimientos escolares del país, con el propósito de buscar acompañar a directivos y docentes para contribuir al fortalecimiento de competencias y habilidades que les permitieran asumir con mayor autonomía los desafíos planteados por y la necesidad de potenciar aprendizajes más significativos en sus estudiantes. Algunas de las competencias que definieron, fueron, según Astudillo, Eduardo y otros:

*las capacidades para trabajar en equipo y tomar decisiones en forma compartida, proyectarse en el tiempo, evaluar y ajustar estrategias en función de indicadores de progreso y resultados parciales, generar un clima organizacional que facilite la circulación de información y la comunicación efectiva entre los diferentes integrantes de la comunidad escolar. (Astudillo y otros, 1996: 1-2).*

#### ♦ Crisis de legitimación de los equipos de gestión

En este contexto, surge la constitución de un Equipo de Gestión Escolar (EGE) compuesto por directivos, docentes y, si es posible, otros miembros de la comunidad escolar. Se esperaba que el EGE articulara y coordinará la planificación, ejecución y evaluación de las acciones educativas en torno a una visión compartida por todos los actores y que se plasmaba en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de esa comunidad escolar. Sin embargo en la evaluación que realizan de los docentes, no todos estiman que se hayan cumplido.

No obstante la composición del EGE, las formas de participación democrática, por si sola no satisfacen las necesidades de participación, porque no se reconoce que favorece la real participación de los actores del sistema escolar, en forma efectiva y significativa, como ocurre, por ejemplo, con este órgano. A este respecto, Beltrán (2000:115), señala: *“que la crisis de representación política, la crisis de participación, consiste en un déficit de credibilidad de los poderes públicos y de las instituciones, incluso por parte de sus propios actores”*.

El modo como es percibido el E.G. por los actores ponen en suspenso aquello que señalaba el Ministerio, respecto de que gestión escolar participativa:

*“busca favorecer y hacer posible la puesta en marcha de un trabajo colectivo, interactivo y paulatinamente más autónomo entre los docentes, directivos, padres, alumnos y comunidad en general; luego se añade que, en el estilo de gestión, las personas son consideradas con toda la potencialidad de su creación y de sus aportes, y son incorporadas en la base de una gestión escolar que reúne: proyectos, actores y la acción de conducción y orientación de la misma” (Astudillo y otros 1996:25).*

Entre los discursos oficiales y la práctica, los sujetos componen imágenes que dan cuenta de una discrepancia frecuente entre la teoría y la realidad, puesto que en el discurso político se habla de participación, pero en la práctica se comunica una relación distinta. Así lo corroboran las expresiones de Basil Bernstein (1988:37), acerca del poder y del control, en que argumenta que: *“ la distribución del poder y los principios de control son traducidos en principios de comunicación, y cómo los principios de*

*comunicación generan relaciones desiguales entre grupos, y ubican grupos dentro de su clase y regulan las relaciones de oposición entre las clases sociales”, son éstas una forma de interpretar la impresión de los docentes que manifiestan sentirse sujetos no reconocidos en la gestión y, particularmente en las acciones determinadas por el Equipo de Gestión.*

La institución escolar encarna, no hay que olvidar, la instancia que hace posible la emergencia de ciudadanos, esto es, de personas dotadas con un “plus” de libertad. A pesar, que ésta limita, por su condición de institución conservadora, el ejercicio de esa libertad, al subyugar a los ciudadanos al cumplimiento de normas preestablecidas. No obstante, la escuela está llamada a responder en la teoría y la práctica a la generación de ciudadanos conscientes de su dignidad de tales y de su derecho a la participación. Por ello, resultan incongruentes las prácticas que inhiben la participación efectiva de los sujetos, más si éstos son los formadores de los ciudadanos del mañana.

*Sólo la educación (paideia) de los ciudadanos como tales puede dar contenido verdadero y auténtico al “espacio público”. Pero esta paideia no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas. Significa en primer lugar y ante todo cobrar conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros y de que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones; en otras palabras, es participación en la vida política (Castoriadis, 1988:123 en Beltran Llavador, (2000:124).*

## **15. Hacia un estado evaluador**

### **♦ El fantasma de la evaluación**

La evaluación, en cualquiera de sus procedimientos, está constituyéndose en un componente clave en todas las instituciones educativas, lo que equivale a una forma de control permanente de la gestión. En efecto, se pone en juego la capacidad de gestionar, a la vez, que se establecen indicadores y metas de manera externa a la institución escolar, limitando los niveles de participación y creación en posibles soluciones a los problemas que enfrentan. Ello explicaría, en parte, el temor que expresan en sus representaciones directivos y docentes por la Evaluación de Desempeño, a pesar de que se señale que ésta no incidiría los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes mediciones.

Los discursos de los directivos y docentes deben situarse en el contexto histórico-político, pues responden en alguna medida a una historia marcada por el autoritarismo, con políticas educacionales impuestas que han

regido al Magisterio, especialmente, en los últimas tres décadas. En Chile, de acuerdo con Iván Núñez:

*“La política pública hacia el magisterio en los últimos 20 años ha evolucionado, desde un tratamiento tradicional al funcionario estatal, propio de un régimen autoritario-burocrático de inspiración nacionalista (última forma del Estado centralizado chileno, desplegada entre 1973 y 1980), a una política de extrema privatización de las condiciones de empleo del sector. Esta política es propia del Estado subsidiario descentralizado que emerge de las reestructuraciones neoliberales de 1980; desde esa propuesta, desarrolla una política que, a partir de 1990, busca equilibrio entre regulaciones nacionales e intervenciones estatales” ( En García-Huidobro, 1999: 177).*

La forma de evaluación basada en incentivos que ha diseñado el Ministerio en el marco de la Reforma Educacional, puede haber contribuido a generar en los docentes representaciones vinculadas con el castigo y el premio. Un ejemplo de ellos resulta ser el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos subvencionados, SNED, que *usa este nuevo mecanismo para asignar incentivos a la calidad del trabajo cada equipo de maestros y directivos:*

*El SNED tiene en cuenta los resultados brutos y también el avance o la superación de cada centro respecto a sus propios niveles históricos de logro. Según Decreto N° 85, para le periodo 1998-99, los factores de evaluación se ponderan como sigue: efectividad, 37%, superación 28%, iniciativa, 6%, condiciones de trabajo, 2%, igualdad de oportunidades, 22%; integración y participación de la comunidad, 5%. (Núñez, 1999:188).*

Este ha sido reconocido como parte de un programa de incentivos, que no necesariamente se puede asociar a profesores y colegios que están mejorando en términos de enseñar más a los estudiantes. Más bien, señala Carnoy (En Cox, 2008:121), hasta que no se presente dicha evidencia, la mayoría de los docentes debe considerar el programa de incentivos como una lotería en la cual algunos ganan y otros no.

En este contexto evaluativo, aparece la evaluación de la gestión institucional, al que las instituciones educativas paulatinamente se han tenido que ir incorporando, de modo de quedar inmersas en una cultura evaluativa, propiciada por un Estado evaluador. La sociedad en general, cada vez, se siente con el derecho a calificar a las instituciones educativas, en virtud de indicadores que son difundidos, principalmente, por los medios de comunicación de manera profusa. Esto lleva a que estas instituciones entren en la competencia del mercado cada vez más fuerte, por conseguir estudiantes con mejores posibilidades de logros, a la par, de conseguir los recursos estatales.

Al decir de Foucault, (1979: 175), el examen combina las técnicas de una jerarquización observadora y las del juicio normalizador. Se trata de una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar. Facilita la visibilidad respecto a los individuos mediante la cual se les diferencia y juzga. En este sentido la evaluación se ha convertido, como señala Ball (1993:161) en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de la disciplina de los profesores como sujetos éticos en la década de 1980. Extiende la lógica de control de calidad y los indicadores de ejecución al centro pedagógico de la docencia. Lleva consigo la necesidad de soportar la mirada tutelar, haciendo que el profesor sea calculable, descriptible y comparable. Deja inermes los individuos ante el ojo evaluador y el poder disciplinario.

Se percibe que los actores de la institución educativa están asumiendo, aún de manera inicial, la obligación de comunicar los resultados a la comunidad. Desde los niveles centrales del sistema educativo chileno se promueve la idea de asumir la necesidad de dar cuenta a la comunidad de los resultados de su quehacer (el *accountally*)<sup>58</sup>.

#### ♦ Síntesis del discurso evaluativo

El discurso evaluativo de la gestión, como ya se señaló, ha sido en torno a mecanismos que se gestan externamente a la escuela, que llegan a ésta expresados en políticas de gobiernos en el marco de la Reforma Educacional, principalmente. Los dispositivos que más fuertes críticas y resistencias reciben son la Reforma (en su génesis), la Jornada Escolar Completa (JEC) y las normativas acerca de la promoción de los estudiantes. Internamente, son más benevolentes con ellos, pues estiman que gozan de una buena participación, con la excepción de los estudiantes y apoderados que son el factor de conflicto.

No se logra, básicamente, que los docentes se miren en el espejo de su liceo y vean críticamente su realidad, lo más que hacen es buscar responsabilidades externas ante el fracaso escolar, especialmente. Han construido una imagen que les permite ver sólo lo positivo, quizás, como un mecanismo de defensa creado en el inconsciente colectivo como respuesta a la crítica pública que sufre el docente, especialmente, en lo que dice relación con su calidad profesional.

---

<sup>58</sup> Siguiendo el modelo británico durante los años setenta, se hace ostensiblemente patente esta orientación investigadora en líneas de evaluación vinculadas al movimiento de responsabilidad social o “Accountability”.

En tanto, la evaluación de la gestión como categoría nos sitúa en la micropolítica de la escuela, pues la realidad indica como ya se ha señalado que los hechos, las decisiones u otras acciones están mediatizadas por las políticas que se generan exteriormente a la escuela, pero que tienen impensables efectos en la organización y cultura escolar.

## **16. Cambios en la institución escolar**

### **♦ Asimilación de los cambios**

En las casi dos últimas décadas en Chile la institución escolar ha sido objeto de diversos cambios, la mayoría se han gestado a partir de los procesos globales de la Reforma Educacional. La escuela, en consecuencia, es intervenida permanentemente con una serie de políticas y programas que buscan ponerla en sintonía de los desafíos actuales. Sin embargo, ello no ha sido del todo posible porque los cambios no son suficientemente profundos como para modificar la estructura del sistema, ni menos la cultura escolar. Los procesos se han caracterizados por ser más deductivos que inductivos, lo que ha significado que los actores educacionales de los establecimientos escolares tuvieran que seguir el mapa delineado por los expertos del Ministerio de Educación. Es decir, tuvieron que subirse al tren de la Reforma en marcha que, en la práctica, ya había partido sin ellos. Estos desencuentros marcaron profundamente los reveses que ha sufrido la Reforma, por haber prescindido de los sujetos y de las instituciones que son el sustento real del sistema educativo del país. No obstante, se ha ido instalando de a poco la Reforma en la dinámica de la escuela, por lo que se puede hablar acerca de las transformaciones que han ido operando ésta en la organización escolar.

En el transcurso del estudio se fueron haciendo visibles los diferentes cambios aplicados en la institución escolar y la presencia de los actores educativos. Fue por medio de los discursos construidos en colectividad, en medio de contradicciones, con percepciones difusas y afirmaciones categóricas las que dieron cuenta que la institución escolar estaba cambiando. Es a partir de la discusión y análisis donde los hablantes se fueron instituyendo y legitimando como sujetos-actores institucionales, a la vez, fueron estableciendo la participación de otros actores como parte de este elenco (estudiantes, padres, comunidad, entorno, instituciones y organismos) que intervienen en el quehacer diario del espacio escolar. En consecuencia, como señala Beltrán B. (2000:141) *“la organización de la unidad escolar ante la presencia de nuevos actores de la educación significa el cambio de teatro por ampliación de la compañía estable que representa en él”*.

#### ♦ Perspectivas organizacionales del cambio

Es a partir de cómo la escuela ha evolucionado en su modo de actuar, que se percibe que en la organización escolar están influyendo perspectivas más comprensivas, como lo fue el Desarrollo Organizacional en las empresas, hoy se habla de un Desarrollo Organizacional en Educación (DOE), que se basa en el cambio planificado. Ello implica empezar a mirar la escuela no como un montón de individuos trabajando cada cual en su tarea, sino como sistemas de personas trabajando interdependientemente en tareas particulares y poniéndose en contacto con otros grupos de personas, en la medida que se mueven de tarea en tarea.

Con relación a lo anterior, Undurraga y otros (1997:57) señalaba que la estrategia de DOE descansa en varias premisas, de las cuales quizás la básica: *“es que muchos de los problemas que enfrenta la escuela surgen de la naturaleza del grupo y organización, dentro del cual está ocurriendo el proceso”*. La dinámica de grupo y no las habilidades de los miembros en forma individual, constituyen en parte la mayor fuente de problemas y, a su vez, es el principal determinante de la calidad de las soluciones.

Se requiere, de acuerdo con Redondo, una:

*“política educativa que apueste por la equidad y la calidad desde la participación; no tanto a través del mercado (participación como cliente). Sino de la ciudadanía; es decir, democratizar la escuela. Y esto exige otra gestión de la información y de la evaluación educacional que deleve las perversiones del sistema escolar, la ausencia de las regulaciones y normas que favorezcan verdaderamente la integración social y la calidad democrática de la educación para todos”*. (Redondo, 2004:82)

En consecuencia, el cambio organizacional de la escuela pasa porque los sujetos participen de la idea de transformación, tengan en cuenta el contexto histórico-social que los desafía diariamente, pero fundamentalmente porque las instancias de decisión política y técnica tengan en consideración, a su vez, la contribución auténtica desde su conflictuado quehacer cotidiano pleno de certezas e incertezas. Ello permitiría favorecer la construcción de una identidad diversa del estudiante y de una concepción de escuela dinámica por parte de los directivos y docentes.

## **Síntesis de capítulo**

La gestión escolar y la práctica pedagógica son referentes que permitieron organizar los discursos, agruparlos y reestructurarlos, pero en definitiva lo que fluye de la contrastación de los hallazgos con las fuentes bibliográficas es la radiografía de un sistema escolar en crisis, con variados nudos conflictivos. Esto se enuncia en la configuración de los discursos colectivos que dan cuenta de un espacio resignificado como lo es la conversación. Pues ésta ofrece la oportunidad de hacer efectiva la coordinación de acciones, revelando en los modos de conversación y participación aspiraciones sentidas por la organización. En la configuración de los discursos se debe considerar la regulación existente sobre ellos, habitualmente, cooptados por el poder del que tiene la autoridad en la institución.

La negación del sujeto-estudiante tiene que ver con la concepción de una *educación elitista*, la que se hace evidente cuando rechazan a la persona del estudiante por su condición social y le niegan el reconocimiento como un sujeto legítimo, con dignidad y derechos inherentes a su condición de ser humano. Esta negación se expresa de diferentes modos y se utilizan diversos eufemismos para llevar a cabo la discriminación como lo es, por ejemplo, el reclamo al derecho de la escuela de disciplinar al estudiante, que dada la ideología lo que se busca es más bien doblegarlo. De acuerdo con estas lógicas institucionales, se revela una escuela exclusora, que se manifiesta, particularmente en el rechazo al estudiante con necesidades educativa especiales. Se evidencia, también, una formación docente que hace ablación de la escuela real y, por tanto, no reconoce ni asume la diversidad y heterogeneidad de la población escolar.

El contexto tensional de la escuela se expresa en las diversas formas de justificar la discriminación, imputando a los padres una suerte de complicidad con los hijos para no someterse a las normas disciplinarias de ésta. Esta complicidad se explicaría, en parte, como la respuesta a los reiterados informes portadores de información negativa acerca de los estudiantes, por cuanto, el discurso que golpea en las conciencias tanto a los padres como a los hijos es que éstos no tienen posibilidades de surgir dada la condición de social de la cual provienen, instalando, así, el discurso determinista.

En este mismo contexto se expresa la relación familia escuela en una tensión constante, pues es recurrente la crítica a las familias tanto por su poca participación en las reuniones como por su "*supuesta*" falta de compromiso en aplicación del castigo o sanción que la escuela le da a los



estudiantes que manifiestan comportamientos negativos. Pero, fundamentalmente, lo que se expresa es un rechazo a estas familias por su condición social que las hace aparecer a los ojos de la burocracia escolar como poco eficientes y comprometidas con sus hijos.

La crisis de la profesionalidad docente es revelada por un sentimiento de permanente postergación y de negación social de su idoneidad profesional, por cuanto, los perfeccionamientos son alternativas a las cuales se recurre, a veces por convencimiento y otros por acumular certificaciones. Es el trabajo colaborativo y la reflexión compartida es asociado con oportunidades de desarrollo profesional más efectivas, pues generalmente los docentes están ausentes de sus propios procesos de profesionalización. Como contra respuesta, al permanente cuestionamiento social acerca del ejercicio docente, surge la reconstrucción de la autoimagen del docente, que se fortalece, como ya decíamos, en el trabajo colaborativo y en el otorgarse nuevos roles como lo es el ser gestores educativos en el aula. La gestión, en consecuencia, le otorga un escenario más amplio en el cual ingresan ejerciendo su nuevo rol de gestores.

No obstante lo anterior, la práctica pedagógica sigue siendo un espacio indeterminado, aún cuando a través de programas como el Mece-Media se había logrado poner en el centro de la conversación y de la discusión, con el fin de compartir experiencias. Estos procesos quedaron suspendidos, porque se asumió una postura más direccional en el trabajo docente como lo es la aplicación del Marco para Buena Enseñanza. De este modo, las perspectivas curriculares que predominan son más tecnológicas que socialmente constructivas, por tanto, la planificación de la enseñanza se percibe como un mecanismo impuesto que responde a un enfoque tecnificado del currículum.

El concepto de gestión, es representado como un escenario con más amplitud y que se abre a mayores posibilidades de participación, es donde los docentes se instituyen como sujetos-gestores del proceso educativo, como ya se ha señalado. No obstante, prevalece en la práctica la verticalidad de la gestión y de cómo las divergencias entre los organismos educativos a nivel meso y macro generan tensiones en la micropolítica de la escuela.

Más allá de las diferentes perspectivas de la gestión lo que conflictúa el quehacer de la escuela es el escaso tiempo para realizar las tareas normales y más aún para generar y aplicar innovaciones. Del mismo tiempo las opciones y aspiraciones de mayor participación quedan encapsuladas en el cerco invisible del tiempo. Por tanto, se confirma la hipótesis de que el tiempo es un poder que maneja, fundamentalmente, la administración y subyuga a la docencia. Pero también, el tiempo posee en sí mismo una cierta relatividad, porque el tiempo administrativo es distinto al tiempo de la

docencia, dada la naturaleza de las funciones, así como es distinto el tiempo de la enseñanza con el tiempo del aprendizaje. En consecuencia, el docente se encuentra en el laberinto de conjugar las tareas con las metas de enseñanza y aprendizaje mediadas por poder del tiempo.

La resistencia en la implementación de las políticas es un nudo crítico que está configurado por un conjunto de situaciones que reiteran la falta de comprensión entre lo que estipula el Ministerio y los actores del sistema escolar. Se establecen objeciones al proceso de reforma educacional, a la nueva estructura curricular, a la frustrada autonomía curricular. Manifiestan un sin número de cuestionamientos a los diversos programas y proyectos propiciados por el Ministerio, al mismo tiempo, que revelan las contradicciones existentes en los actores educativos. Por una parte, reconocen en los programas y proyectos los nuevos espacios de participación y, por otra, los critican por la imposición que estiman ha significado. Los contrastes ideológicos entre el Ministerio y los líderes de los establecimientos escolares son el origen del conflicto que subyace y se oculta en los discursos de denuncia y de opresión.

Los conflictos de aula son recurrentes y se advierte la dicotomía entre docentes que se debaten entre ser formadores de hábitos o enseñantes de nuevos conocimientos. La mayoría cree que su rol está en hacer que los estudiantes aprendan determinados comportamientos requeridos por el establecimiento. Esto último, quizás, imbuidos por lo que implica para ellos afrontar la violencia escolar como realidad cada vez más cotidiana.

La equidad y la eficiencia en establecimientos vulnerables, pone de manifiesto el afrontamiento de las desigualdades, los desafíos el LPT y el consabido cuestionamiento a la comparación poco virtuosa de los resultados de los establecimientos en el SIMCE. Un enjambre de tensiones que dejan pendiente estos grandes propósitos sociales tras pasados al sistema educativo, como si fuera posible que éste por sí solo pudiera resolverlos.

La participación sigue siendo una meta frustrada para los docentes que ven en ello un derecho conculcado y, aún así, niegan ese derecho a los estudiantes y a sus familias. Se configura, así, una espiral de incomprendiones y de postergaciones que va desde la negación a los estudiantes como personas a la ausencia de participación de los docentes en las decisiones educativas.

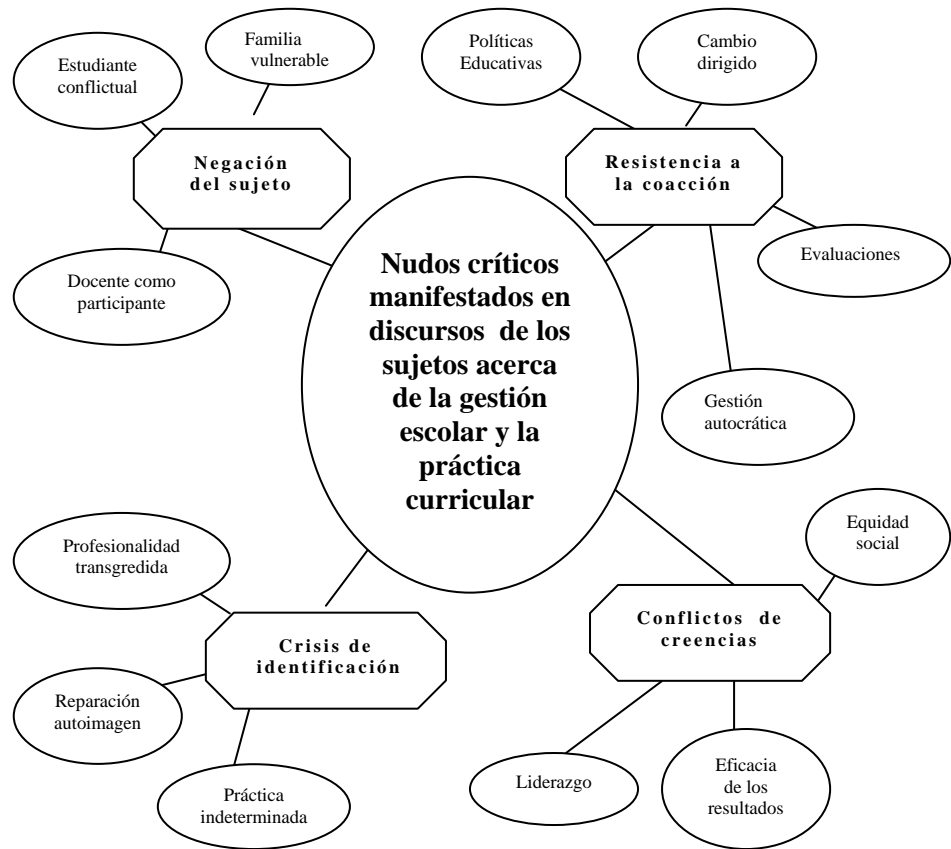
Los conflictos de liderazgo son la expresión de la falta de confianza que existe tanto en relación las autoridades como con sus propios representantes, es decir, se está ante una crisis fuerte de representatividad.

La manifestación de un Estado evaluador, se expresa en el fantasma de la evaluación docente y de la gestión. Se está claro que se ha entrado en un proceso evaluador sin retorno, con muchos matices políticos e ideológicos de por medio.

Por último, los sujetos del sistema escolar significan los cambios como dirigidos e impuestos, de modo que se instala una percepción negativa que se combina a ratos con incertezas acerca de lo que es mejor. Incipientemente, aún en la imagen colectiva de los docentes, se va asumiendo la obligación de hacer efectivo el cambio al que están sometidas las instituciones educativas para subsistir en un mercado competitivo como es en lo que se ha transformado la educación. Es decir, el cambio no se construye como un proceso emancipador sino opresor en el contexto escolar hoy.

A continuación se presenta un mapa con las representaciones socioculturales construidas a través de los discursos acerca de la gestión escolar, entendida como gestión escolar del currículum, y la práctica curricular o pedagógica. En él se visualizan los distintos nudos críticos que emergen desde la práctica de la gestión curricular como quehacer teórico y práctico y que se conjuga en la cotidianidad de la escuela.

### Representaciones socio-culturales de la gestión escolar y de la práctica curricular (pedagógica)



## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES GENERALES**



## 1. Presentación conclusiones

Los procesos de gestión escolar son reconceptualizados en esta tesis como gestión escolar del currículum, por cuanto la práctica pedagógica se instituye en el circuito de la micropolítica de la escuela. Es decir, en el discurso colectivo los sujetos-actores yuxtaponen la gestión como parte del desarrollo del currículum cuando refieren su quehacer escolar a través del diálogo intersubjetivo acerca de los diversos dispositivos que intervienen. De paso desvelan contradicciones y resistencias que se manifiestan en creencias y percepciones dominantes de una institución en crisis.

Por cuanto, las siguientes conclusiones hacen referencia a las respuestas construidas en el proceso de investigación a la pregunta inicial:

*¿Cómo representan en sus discursos los directivos y los docentes de establecimientos de enseñanza media, los procesos de gestión escolar, en tanto gestión escolar del currículum, y práctica curricular en el contexto de la reforma educacional y en el marco del establecimiento del Programa Liceo Para Todos?*

El estudio realizado permite afirmar que los sujetos reconstruyen su quehacer a través del discurso colectivo en contextos naturales de actuación, emergiendo nuevas conceptualizaciones acerca de la gestión escolar, que la sitúan en el plano de lo curricular. La hipótesis de trabajo de esta investigación señalaba al respecto:

*Los discursos acerca de la gestión escolar y las prácticas pedagógicas de los directivos y docentes de establecimientos de enseñanza media incorporados al Programa Liceo Para Todos revelan tensiones, resistencias y negaciones frente a los procesos de cambio instalados en el marco de la Reforma Educacional Chilena, a la vez, que construyen nuevos modos de representar su quehacer.*

Los discursos construidos en el contexto del liceo, tanto por los directivos y los docentes, son discursos controlados y revestidos, pues en ellos habitan zonas de silencio que corresponden a lo prohibido, a lo no dicho. Aún cuando, generalmente, las distintas instancias fueron participativas, siempre hubo un discurso dominante por sobre el disidente.

En consecuencia, cabe recordar los supuestos investigativos que orientaron este estudio y que dicen relación con:

- *Dado el hábito constante de exclusión que caracteriza al sistema educativo, el discurso de la participación es efímero, porque depende de los contextos de habla desde donde se sitúen los sujetos para que sea confirmado o negado por sus propios declarantes. (Supuesto 1)*
- *Las nuevas perspectivas de la gestión escolar suponen la articulación de la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo, pero ello no está garantizado por los tiempos pedagógicos, ya que éstos se contabilizan, exclusivamente, en lo referido a las horas lectivas que realiza el docente. (Supuesto 2).*
- *Las políticas diseñadas por los técnicos del Ministerio de Educación son portadoras de intereses contradictorios, por lo que su aplicación resulta compleja en el establecimiento escolar. (Supuesto 3)*
- *La práctica de la gestión y práctica pedagógica<sup>59</sup> son procesos fuertemente mediatizados por decisiones de poder que se establecen en el espacio externo del establecimiento escolar, determinando los principales cambios al interior de la organización escolar. (Supuesto 4.*

## **2. Conclusiones generales**

En síntesis, las conclusiones que arribó esta investigación dice relación con lo siguiente:

### **La construcción del discurso de la gestión en la escuela:**

La percepción de la gestión se hace visible en el discurso de los sujetos a partir de la construcción de un nuevo concepto de gestión que viene a integrar la gestión y la práctica curricular en un todo. Significan la gestión como el quehacer que involucra a directivos y docentes, de manera diversa, en distintos roles y en diversos espacios, pero en el ámbito común del desarrollo curricular. De modo que se puede sostener, que emerge desde la

---

<sup>59</sup> Entiéndase como práctica curricular.



concepción de la práctica como espacio dialógico entre la teoría y la práctica, la gestión curricular.

- A pesar de las continuas declaraciones “*políticamente correctas*” acerca de la participación y de la continua consulta, se revela la presencia de “*micropoderes*” que regulan la expresión libre de los sujetos en el contexto del establecimiento escolar.
- La conversación cobra un sentido importante en la organización escolar, pues permite generar coordinaciones, acuerdos, en virtud del acontecer y de la dinámica de los hechos escolares diarios, que bajo una lógica más administrativa, probablemente, ocasionarían más complejidad a lo que al parecer se ve como algo natural en la cotidianeidad del quehacer docente.

**En la valoración del sujeto, se evidencia:**

La realidad socioeconómica de los alumnos es un nudo conflictivo en la gestión, pues los docentes y directivos atribuyen todos los males posibles a esa condición, aún cuando se entrecrucen discursos de compromiso y dedicación con discursos que resisten totalmente a asumir las problemáticas sociales de sus alumnos. Es decir, prevalece la concepción de una gestión escolar y pedagógica excluyente por sobre una concepción inclusiva, aún cuando se reconocen los principios de equidad y justicia social que orientan la nueva reforma educacional en el país y que los sujetos “dicen” asumir.

- La negación del sujeto-alumno es la expresión real de lo que subyace en las resistencias para implementar políticas o programas que obedezcan al principio de la discriminación positiva.
- El disciplinamiento del estudiante, es la fuente de poder perdida por los docentes en los establecimientos escolares, concebida como la forma de “doblegar” a aquel que se revela a las normas y a los principios establecidos, desconociendo su dignidad humana de la cual es poseedor.
- El predominio de la ideología del “adultocentrismo” en la dictación y aplicación en las normativas en la escuela, genera como respuesta resistencias veladas en conductas negativas de los estudiantes.
- ¿La desobediencia de los hijos y la actitud complaciente de los padres ¿una apuesta a la complicidad de clase?, será que el

resentimiento y la afectación por el trato recibido ¿más que dividirlos los une?

- La rotulación de estudiantes denominados “buenos” y los denominados “malos”, subsiste en el vocabulario de algunos docentes, a la vez, que evidencian el malestar que le provoca el tener que aceptar a estos últimos.
- Prevalece la imagen disminuida respecto de las capacidades de las familias y apoderados. Los docentes desarrollan una actitud ansiosa, por lo que se autodesignan la conciencia del apoderado, apareciendo como agente del discurso dominante.
- La resistencia a la integración de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) obedece a que no se cree en sus posibilidades de desarrollo y de aprendizaje. Ha influido en ello la falta de condiciones adecuadas, no obstante, que subyace la idea de segregar a estos estudiantes del espacio escolar regular.
- Tanto los estudiantes y sus familias (Ellos) son negados y excluidos de la comunidad educativa, directivos y docentes (Nosotros), aún cuando se declare que Ellos deben participar en el quehacer educativo, pero, eso sí, con una direccionalidad establecida por Nosotros. Se evidencia que no hay una búsqueda de comprensión de los comportamientos ni valores propios, que poseen las familias por parte de los establecimientos escolares.
- En el escenario de las reuniones de padres y apoderados se conjugan intereses y perspectivas diferentes de sus principales protagonistas. Los docentes necesitan contar con los apoderados, pero asumiendo el rol que ellos le asignen. Los apoderados, a su vez, se sienten prescindibles, pues no entienden lo que esperan los de ellos o simplemente se han ido desligando de la responsabilidad que les cabría.

### **La significación del proceso educativo:**

- Para las familias de los sectores de pobreza, constituye una pérdida en el corto plazo el que hijo o hija, en edad laboral, asista sistemáticamente al establecimiento escolar, ya que en la medida que asisten son menos las oportunidades de allegar sustento al hogar.

- La precariedad económica de las familias lleva a hacer trabajar a sus hijos en determinadas temporadas de alta demanda laboral en los sectores agropecuarios, especialmente, en vez de asistir a clases. Se comparte, en consecuencia, la afirmación de Marchesi, Álvaro (2006: 56) de que, es difícil, por no decir imposible, de que pueda existir un sistema educativo justo en una sociedad profundamente desigual.

### **Entre la legitimación y deslegitimación del sujeto docente en la gestión escolar:**

La realidad social que viven los docentes los hace siempre estar aspirando a roles más profesionales, lo que se conflictúa aún más con los nuevos roles que se le desafía a desarrollar en el contexto de los cambios de la Reforma. Esto implica que se motivan a participar y hacer parte de esos cambios, pero al mismo tiempo emerge la condición laboral que le da el nivel de un trabajador que está condicionado por los tiempos reglamentados y por los horarios determinados por otros.

- Entre las posibles explicaciones al bajo reconocimiento social de los docentes, emerge la definición de una profesión con un ejercicio dependiente por lo que siempre está bajo la supeditación y administración de otros. Esto acentuado por una concepción de gestión que no visualiza en su quehacer la potenciación y desarrollo de las capacidades de éstos.
- La profesión docente, es percibida como una profesionalidad restringida, puesto que el docente opera en tiempos y espacios limitados. Su quehacer se funda en destrezas profesionales derivadas de experiencias aisladas y, no de maestrías derivadas de una reflexión entre la experiencia y la teoría.
- Los procesos de asimilación de los cambios en los docentes, son de un convencimiento forzado, lo que les impide comprometerse con desafíos de integración y de inclusión de los estudiantes. Por el contrario, lo visualizan como la carga, dramatizando, a ratos, su quehacer y se presentan victimizados por el sistema educacional actual. Se explica, según, van Dijk (2003) como una forma de solapar la exclusión, haciéndose aparecer, a ratos, como las principales víctimas de un sistema que permite que ingresen todo tipo de estudiante.
- Los docentes valoran el trabajo colaborativo, porque éste profesionaliza su quehacer, por lo mismo realizan muchos esfuerzos para sortear las dificultades que significaba reunirse para trabajar en

tareas comunes, sin los tiempos necesarios. Para ello han creado “escenarios provisorios” para la gestión y coordinación de acciones.

- Los docentes, en algunos casos, manifiestan complacencia por los nuevos roles, pues la participación, al parecer, es la clave en este nuevo modo de comprometerse en las diferentes acciones en el liceo. No obstante, si se establece una comparación a través del tiempo no resulta del todo paradójico que se sostenga que lo que ocurre hoy en materia de gestión es evaluado positivamente.
- La falta de incentivos suficientes para los docentes que se desempeñan en escuelas conflictuadas, dejan en evidencia la tensión que impera en su práctica diaria. A su vez, el docente tampoco incentiva al estudiante para mejorar su comportamiento y más bien le acopia bitácoras con anotaciones negativas.
- Se revela que el docente se “instituye como un gestor”, otorgándole una nueva dimensión y nominación a su quehacer, al mismo tiempo, que eleva con ello el estatus de su ser profesional, dado que se reconoce como sujeto actuante en la gestión y su unidad de acción es el aula, fundamentalmente. A partir de la idea que el profesor realiza gestión cuando desarrolla su quehacer docente se le está dando una nueva nominación a lo que el profesor hace cuando ejerce su profesión.
- Los docentes siguen declarando la poca participación que tuvieron en la Reforma y, por tanto, veladamente cuestionan la legitimidad de algunos de los contenidos que ésta aborda, pues están claros que son ellos los encargados de llevar o no la Reforma al aula. Al mismo tiempo, develan una práctica continua de exclusión de los docentes, que es percibida como una tendencia creciente en el sistema educacional chileno lo que se suma a la percepción de postergación y negación del derecho a participar.

### **El nudo de la práctica pedagógica**

La construcción de la práctica pedagógica tiene como referente la acción y disposición individual de los docentes más que la ansiada articulación. Las preguntas que surgen son: ¿por qué dicen querer articularse cuando se tiene como referencia la experiencia individual?, ¿por qué no logran hacer una práctica pedagógica articulada?, ¿es la gestión interna del establecimiento que lo impide? o, se tendrá que entenderse que basta la gestión individual que realiza cada profesor en el seno de su asignatura y de su aula.

- La práctica pedagógica sigue siendo un espacio indeterminado, por tanto es difícil prescribir o dictar normas, pues por su naturaleza intuitiva es más ideográfica que nomotética. Sin embargo, ha primado la perspectiva técnica-racional y, particularmente, ello se expresa la formulación de un Marco para la Buena Enseñanza, que a pesar de declarar que nos es rígido si establece una prescripción sobre dicha práctica
- Queda de manifiesto la existencia de un estilo de práctica pedagógica centrada en el docente, pues, declaran su accionar desde la perspectiva de las necesidades que ellos consideran relevantes resolver, para lo cual requieren que los estudiantes posean determinadas categorías intelectuales y/o conocimientos previos para poder llevar a cabo su plan de trabajo. Al mismo tiempo, se corroboran las bajas expectativas sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes, porque cuando éstos realizan avances en determinadas áreas los docentes se muestran “sorprendidos”. En este contexto, surgen voces que recomiendan utilizar categorías intelectuales más simples con las estudiantes.
- Se evidencia, a través de los discursos de los directivos y docentes que los estudiantes son un punto de tensión de la práctica curricular, pues sobre ellas se descargan la mayoría de las frustraciones que implica el no obtener mejores resultados como establecimiento. Les atribuyen una serie de características negativas, asumiendo la convicción que son el obstáculo principal para lograr una buena práctica pedagógica.

#### **La gestión y su impacto en la cultura propia de la escuela:**

- La cultura escolar es instituida como la definitivamente válida, asumiendo el control simbólico sobre aquellas familias representadas en padres y apoderados que distan más de la imagen social que los docentes y directivos han elaborado, por tanto, para ellos éstos deben ser readaptados socialmente por la escuela.
- La forma de construir la cultura de la escuela es siempre sorprendente, justamente por la peculiaridad que posee. De ahí que resulte inoficioso, a veces, establecer o prescribir modelos de gestión o de enseñanza bajo una lógica, puesto que en la cultura de la escuela coexisten varias lógicas o formas de entendimiento que son diversas.

- La práctica de la “donación del tiempo” en la docencia, que es aquella que va más allá de los compromisos contractuales con los respectivos empleadores, es expresada casi como una disposición mística de servicio a la educación. Esta es, a la vez, la manifestación más contradictoria con respecto al derecho de una retribución justa por el trabajo realizado, coexistiendo una clara conciencia de lo bajo de sus remuneraciones en el mercado laboral.
- Tanto para directivos como para docentes la gestión es un concepto potente y situado en el centro del quehacer del establecimiento escolar, a pesar, que tiene su génesis en la empresa, siendo éste transferido e incorporado al léxico de los actores educacionales.
- Para los directivos de las instituciones escolares la gestión administrativa tiene que ver con toda la marcha del establecimiento. En consecuencia, restringen su gestión a una tarea meramente administrativa de funcionamiento (enalteciéndola para hacerla aparecer como más global que lo pedagógico), a su vez, que segregan de la gestión lo pedagógico, apareciendo éste como un quehacer menor.
- En la definición del concepto de gestión escolar, surgen diversas perspectivas que buscan demostrar el involucramiento de todos los sujetos en las tareas del establecimiento educacional, haciendo referencia a que “todos somos actores de la gestión”. Sólo que con distinta estratificación, de acuerdo con los niveles de actuación de los actores, otorgándoles, de paso, categorías distintas de participación en la gestión. Por tanto, desde la perspectiva de los sujetos se establece el “acto de institución” de unos como actores del proceso, caracterizados por sus roles y de la negación de otros que no caben en dicha categorización.
- Se cree que los actores constituyen un componente importante de la gestión, destacando como claves las características personales de éstos. Especialmente, cuando se hacen ver las diferencias de estilo, las capacidades comunicativas, la disposición personal para resolver problemas, dando a conocer las cualidades relevantes que marcan la diferencia en un proceso de gestión.
- En el marco de la cultura escolar de los establecimientos educacionales vulnerables, se hace hincapié fuertemente en la formación de hábitos que deben crear en los estudiantes, ocultándose, muchas veces, con este argumento la falta de avances reales en el aprendizaje de los estudiantes.

- El elevamiento de la escuela como instancia de gestión ha implicado complejizar la tarea de ésta y la de los docentes, de manera que las dificultades observadas a la hora de evaluar la gestión son la evidencia de esa realidad. El sin número de demandas que recaen sobre la escuela explica los conflictos que no puede eludir, pues son parte de un contexto complejo mayor.
- Los cambios en la institución educacional no han sido lo suficientemente profundos como para modificar la estructura del sistema, ni menos la cultura escolar. Los procesos se han caracterizados por haber sido más deductivos que inductivos, lo que ha significado que los actores educacionales de los establecimientos escolares tuvieran que seguir un mapa previamente delineado por los expertos del Ministerio de Educación.

**Apreciaciones diversas acerca de las políticas educacionales:**

- Se puede sostener que las políticas educacionales, dado la estructura del sistema escolar chileno, no hacen más que intentar instalar un discurso democrático en un escenario en que los roles no concuerdan, ya que están predefinidos y determinados. La privatización de la educación ha permitido que esto sea cada vez más patente, puesto que los docentes operan supeditados a las reglas del mercado y, un número importante de ellos, bajo las normas laborales que rigen a cualquier trabajador en el país, como lo es el Código Laboral.
- Para los directivos y docentes les resulta menos arriesgado adjudicar las verticalidades de la gestión al Ministerio de Educación (que por cierto las tiene, cuando hace un híbrido entre la participación y el acatamiento) que a sus empleadores directos como son los sostenedores (municipalidad o fundación). Por tanto, el directivo y el docente viven la verticalidad de la gestión, principalmente desde la mesopolítica<sup>60</sup> en que se sitúa la institución escolar.
- Se percibe escasa coincidencia entre las prioridades y focalizaciones que demandan las políticas ministeriales con los criterios de la administración municipal, a pesar, que la Municipalidad administra los recursos (dineros, textos, entre otros)

---

<sup>60</sup> 1. elem. compos. Significa 'medio' o 'intermedio'. En Diccionario de la Lengua Española - Vigésima segunda edición

que el Ministerio le entrega. Lo que hace que la gestión del establecimiento se vea tensionada por tener que responder a ambas entidades, a la vez, con prioridades diversas. Al mismo tiempo, se deja ver la falta de políticas municipales claras en la conducción de los establecimientos escolares y en relación con las diversas materias educativas.

- En la lectura acerca de la percepción que tienen de las políticas educacionales los directivos y docentes de los establecimientos estudiados, se revela la resistencia a la penetración ideológica de los autores o expertos externos, que se materializa en la imposición para asumir e implementar programas que favorezcan la discriminación positiva en el liceo. Las políticas educacionales, como ya se ha señalado, son portadoras de un contenido ideológico, que representa el tipo de hombre y sociedad que se desea ayudar a formar en el sistema educacional vigente.
- Los docentes resienten que se les pida a los establecimientos escolares bajar las estadísticas de repitencia y deserción escolar (indicadores del fracaso escolar, que han marcado al sistema educacional chileno) y, a la par, deban exhibir mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

### **El poder del tiempo en la gestión escolar:**

El conflicto mayor no está literalmente en el tiempo pedagógico en oposición al tiempo administrativo, sino en la falta de asignación del tiempo adecuado para desarrollar los diferentes roles que los docentes deben desempeñar en este nuevo contexto educacional, ello se hace visible en las siguientes enunciaciones.

- Con horarios restrictivos y comprimidos se desarrolla el quehacer escolar, dominado por el poder del tiempo desde una dimensión técnica- racional, que afecta directamente a los docentes, pues las distribuciones del tiempo expresan configuraciones de categorías de dominación en las escuelas y sistemas escolares.
- El alto porcentaje de horas lectivas que deben cumplir los docentes, les hace disponer de un escaso tiempo para satisfacer las necesidades de innovación en diversas fases. Se requiere, en consecuencia, transformar las condiciones estructurales del sistema escolar que limitan las posibilidades de cambios reales.
- Los tiempos pedagógicos son insuficientes y germina, entonces, la paradoja que cuando se abren instancias de mayor participación para



los docentes no se dan las condiciones necesarias para que ello sea efectivo. Los docentes, a su vez, revelan la preocupación por el aumento en la oferta, por parte del Ministerio, para realizar proyectos y programas en los establecimientos escolares, demandando más tiempo adicional para discutirlos, desarrollarlos y evaluarlos.

- La falta de tiempo para aportar con ideas y generar proyectos de innovación, viene a constituirse en un indicador potente de los nudos críticos que debe sortear la gestión escolar. No es posible llevar a cabo cambios sustantivos, si no se dan las condiciones mínimas de tiempo, advirtiéndose con ello una dicotomía fuerte entre lo prescrito en las políticas educacionales de la Reforma y la realidad concreta del establecimiento escolar.

### **Cuestionamiento a la autonomía curricular:**

- Los docentes perciben la contradicción entre el llamado a abrir mayores espacios de libertad curricular y la estructura de contenidos curriculares prescritos. Se sienten obligados a tratar todos los contenidos porque los sistemas de medición así los controlan. La flexibilidad curricular es la que está en juego, pues en la práctica ésta no es efectiva, porque la aplicación constante de procedimientos evaluativos a nivel nacional e internacional les hace sentir que están en permanente incumplimiento.

- La autonomía curricular promovida en los inicios de la Reforma se ha ido haciendo más difusa, especialmente, si se compara con la aplicación del actual Decreto Supremo de Educación N° 232/2002, que aún cuando se mantenga en el discurso el principio de la autonomía curricular éste es impracticable en su mayoría, de acuerdo con las disposiciones establecidas en él. La generalidad de los establecimientos educacionales optan por los planes y programas que proporciona el Ministerio, ya sea porque no tienen las capacidades técnicas para elaborarlos o simplemente, porque de ese modo se aseguran, con más precisión, lo que el Ministerio evaluará, a través del SIMCE, por ejemplo. Es, cada vez más evidente la imposición de pautas de actuación del profesorado, de manera que los márgenes de autonomía y libertad pedagógica son por lo mismo más limitados.

### **La práctica de una participación sesgada en la gestión escolar**

- Los docentes, en particular, no creen en los Equipos de Gestión como instancias de participación real. Es donde se decide sobre situaciones que les afectan a todos los actores del establecimiento escolar, pero que no son sistemáticamente consultados, sino que más bien la participación ha sido mediatizada por los representantes, constituyéndose esta instancia en una pseudo participación o participación a medias. Es decir, se habla y se decide en nombre ellos pero sin ellos.
- Las discrepancias que se suscitan en torno a las críticas de la JEC u otro programa establecido por el gobierno vigente, se evidencia claramente una crisis de participación, reflejado en el déficit de credibilidad por parte de sus propios actores de los poderes públicos y de las instituciones.
- La evaluación de la gestión es visualizada fuera del contexto del liceo, en términos de las decisiones y de políticas educacionales en las cuales no tienen participación en su discusión ni elaboración los docentes, pues son más bien se les considera sólo en la ejecución de ellas. Esto hace, entonces, que no sean implementadas al ritmo como se esperaba desde el nivel central, ni comprendidas en su sentido positivo, generando más bien resistencias solapadas, que luego que terminan los programas muestran el fracaso predecible que ello comportaba.
- La práctica de definir las políticas sin la participación de actores claves, como lo son los docentes en el contexto educativo, anticipa el fracaso de cualquier iniciativa como corolario de una participación en crisis.
- Luego de una crisis de general de representación institucional, la participación aparece como una dádiva más que como el legítimo derecho que tienen los sujetos ciudadanos a intervenir en las decisiones de su institución, que en el caso de los docentes les atañen directamente.
- La participación, no siempre está garantizada a pesar de crear las instancias para que ello ocurra, sin duda, el componente GPT fue clave en el mejoramiento de la comunicación interna y en generar instancias de desarrollo pedagógico, pero igualmente, corrió el riesgo de ser sólo una nominación, un eufemismo de la participación.

- Las acciones que promueven los diversos programas han ido constituyendo espacios de gestión y de articulación interna. Nada más claro para los docentes y directivos, cuando hacen hincapié que la toma de decisiones compartidas en el liceo se debe a la implementación de éstos y, particularmente, le atribuyen ese mérito al Programa Liceo Para Todos.
- Entre los discursos oficiales y la práctica, los sujetos componen imágenes que dan cuenta de una discrepancia frecuente entre la teoría y la realidad, puesto que en el discurso político se habla de participación, pero en la práctica se comunica una relación opuesta. No obstante, la escuela está llamada a responder en la teoría y la práctica a la generación de ciudadanos conscientes de su dignidad de tales y de su derecho a la participación. Por ello, resultan incongruentes las prácticas que inhiben la participación efectiva de los sujetos.

### **La equidad una tarea pendiente en la gestión escolar:**

La caracterización que se hace en torno al déficit de los y las estudiantes revela, por parte de los docentes, que éstos esperan muy poco de ellos. Pero, al mismo tiempo, el sistema (llámese Ministerio de Educación) les ha impuesto plantearse mayores expectativas sobre su estudiantado, de manera de obtener, así, mejores resultados y lograr la tan ansiada equidad. Es ahí donde se produce el mayor conflicto, porque trabajan con estudiantes que provienen de una condición social vulnerable y, que de acuerdo, con sus preconcepciones no creen que puedan remontar o más aún cambiar la historia, a pesar de tener un Programa como los es el Liceo Para Todos. Están afectos, más allá de lo que declaren, a la profecía autocumplida de que sus estudiantes no podrán surgir, dada su condición social y su capital cultural. En este marco preconcebido se plantean las siguientes ideas:

- Ha quedado demostrado, en el tiempo, que la Ley de Subvenciones no ha minorado las brechas educacionales en el sistema escolar chileno, como señalaban algunos expertos del MINEDUC, sino que por el contrario la han profundizado.
- Se crítica el apoyo que implicaría para las familias de escasos recursos la implementación de la JEC, puesto que los docentes se ven así mismos como “cuidadores” de este tipo de estudiantes, obligados a acogerlos todo el día en el liceo, sumando a su malestar la condición social de la que provienen.
- La crisis de confianza entre los actores de los establecimientos educacionales y Ministerio de Educación, es que presuponen que

estos últimos desconocen la realidad educacional. Ese desconocimiento, les hace transferir el supuesto error de hacerles postular a altas metas de aprendizaje para realidades socialmente deprivadas, pues, está fijado, por parte del establecimiento, que esos estudiantes están determinados a no superarse.

- Para algunos directivos existe una drástica separación entre lo social y lo educativo, ya que se entiende que el quehacer escolar se sitúa en una órbita distinta que la realidad social, pues lo óptimo para estos educadores es que transitaran por vías distintas. Esta dicotomía, forma parte de una mirada sesgada e ideológicamente discriminadora, instalando con ello una resistencia en torno al cumplimiento de compromisos, contraídos como país, para lograr una educación con equidad.

- El cambio de lógica en el otorgamiento de becas, genera comprensiones e incomprensiones. Tradicionalmente, se debía ayudar a los estudiantes más pobres, pero que tuvieran logros académicos y que no fueran a perder la oportunidad de crecer por razones económicas. Desde la perspectiva del programa LPT las becas fueron concebidas para ayudar a los desvalidos del sistema en todos sus aspectos, estudiantes más bien con historias de vida llena de fracasos. Entonces, la ayuda es para evitar que ellos no deserten del sistema escolar sin terminar su enseñanza media, ello explica el controvertido impacto que generan.

- Si bien, el programa LPT proporcionó recursos para enfrentar cada uno de los desafíos que se planteaban, otorgando apoyo en lo material y en asesorías no se percibió con la misma intensidad la oportunidad que se abre para ayudar a sus estudiantes a progresar en sus aprendizajes, por parte de los docentes.

- Las distorsiones que implica comparar el rendimiento de un establecimiento con otro son fuertemente criticadas por directivos y docentes, puesto que se aplican parámetros iguales entre realidades diametralmente distintas. La tensión que se produce entre el esfuerzo que se está haciendo y los bajos resultados obtenidos, genera un manto de malestar en los docentes que buscan explicar los orígenes de esa situación desmedrada que viven en relación a la predominancia de la eficacia.

- La institución escolar inserta en sectores de pobreza, de acuerdo con algunos docentes y directivos, está determinada por las condiciones desmedradas y las tensiones que ocasiona la percepción negativa que se posee acerca de las políticas ministeriales. Esto

configura un cuadro poco virtuoso para los desafíos educacionales, pues las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes no están garantizadas y más bien se está frente a una institución conflictuada (establecimientos focalizados).

- El “discurso del fracaso escolar” es la manifestación evidente de un fuerte sesgo determinista que emplean los docentes para transferir a los estudiantes con un capital cultural bajo la responsabilidad de confinarse en su situación de pobreza.

### **La evaluación de la gestión un catalizador híbrido:**

- Se da cuenta de un contexto evaluativo donde la evaluación de la gestión ha hecho que las instituciones educativas paulatinamente se vayan incorporando, de modo de quedar inmersas en una cultura evaluativa, propiciada por un Estado cada vez más evaluador.

- El discurso evaluativo de la gestión ha sido en torno a mecanismos que se gestan externamente a la escuela, que llegan a ésta expresados en políticas de gobiernos en el marco de la Reforma Educacional, principalmente. Los dispositivos que más fuertes críticas y resistencias reciben son la Reforma (en su génesis), la Jornada Escolar Completa (JEC) y las normativas acerca de la promoción de los estudiantes. Internamente, son más benevolentes con ellos, pues estiman que gozan de una buena participación, con la excepción de los estudiantes y apoderados que son el factor de conflicto.

- No se logra, básicamente, que los docentes se miren en el espejo de su liceo y vean críticamente su realidad, lo más que hacen es externalizar las responsabilidades por el fracaso escolar. Han construido una imagen que les permite ver sólo lo positivo, quizás, como un mecanismo de defensa creado en el inconsciente colectivo para defenderse de la crítica pública que soporta el docente.

## **3. Recomendaciones a futuras líneas de investigación**

El cambio organizacional de la escuela pasa porque los sujetos participen de la idea de transformación, tengan en cuenta el contexto histórico- social que los desafía diariamente, pero fundamentalmente porque las instancias de decisión política y técnica tengan en consideración su voz, recibiendo la contribución auténtica desde su conflictuado quehacer

cotidiano pleno de certezas e incertezas. Ello permitiría favorecer, a la vez, la construcción de una identidad diversa del estudiante y de una concepción escuela dinámica, por parte de los directivos y docentes.

- Los discursos de los directivos y docentes se deben situar en el contexto histórico-político, pues no hay que olvidar que son producto de una historia marcada por el autoritarismo con políticas educacionales impuestas, que han regido al Magisterio, especialmente, en los últimas tres décadas.
- Es necesario señalar que a los procesos de gestión escolar se deben sumar los procesos de negociación curricular y pedagógica en la escuela, ya no sólo con los estudiantes, sino con el conjunto de la comunidad. Esclareciendo, a partir de la reflexión y la discusión democrática lo que se quiere ser como institución escolar, lo que va a permitir emprender un camino junto. Previamente, se debe consensuar la ruta, buscando los recursos, poner a disposición las capacidades y virtudes de cada miembro de la comunidad, haciéndose cargo de sus historias personales, comunitarias y sociales, con los temores y expectativas propios.
- Son los docentes que trabajan directamente con los niños y niñas, por tanto, en las acciones que atañen a éstos no pueden permanecer al margen. Ello constituye un lento aprendizaje organizacional, pues los escenarios en que se mueven estas nuevas concepciones son aún difusos y a veces contradictorios.

Finalmente, cabe señalar que luego de la realización de este estudio se abren nuevas líneas de investigación, que *grosso modo* se pueden puntualizar en las siguientes:

- Negación del sujeto: estudiante conflictuado socialmente, familia vulnerable, docente coartado en su participación.
- Resistencia a las imposiciones: del cambio dirigido, las políticas educacionales, las evaluaciones de toda índole y a la gestión autocrática.
- Conflictos de creencias: equidad social en el plano escolar, eficacia de los resultados escolares, liderazgo unipersonal.
- Crisis de identificación o de identidad: profesionalidad restringida, reparación de la autoimagen, práctica escolar indeterminada.

## **CAPÍTULO VII**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## Bibliografía

- AGUILAR M., L. A (1991) *Síntesis del documento inglés sobre necesidades educativas especiales denominado Informe Warnock*. España: Cuadernos de Pedagogía. Nº 197.
- ANDAUR, R. (1999) “*Los proyectos de mejoramiento educativo*”. En *La Reforma Educacional Chilena*, Op.Cit. p.112.
- AEDO- RICHMOND, R. (2000). *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago de Chile: Editores RIL P. 135, 191.
- ÁLVAREZ, M. y SANTOS M. (1996). *Dirección de centros docente. Gestión por proyectos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ARAYA UMAÑA. S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Sede Académica Costa Rica. Primera edición Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- ANTÚNEZ, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. 5ta. Edición, Editorial ICE-HORSORI, pp. 59, 68, 139, 143, 235.
- ASSAEL, J. GUZMÁN, I. (1995). *Aportes a la reflexión sobre las políticas de modernización de la educación*. Santiago, Chile. Documento preparado para el Colegio de Profesores de Chile, A.G., p.33.
- ASTUDILLO C. E. y otros. (1996). *Manual para Equipos de Gestión Escolar*. Formación, Desarrollo y Consolidación del Trabajo en Equipo en la Escuela. Santiago de Chile. Ministerio de Educación .pp.1-2, 25.

- ÁVALOS, B. (2004). *La formación de Profesores y su desarrollo profesional*. En Cox (Ed.) (2003) op. cit. p. 562.
- BACHELARD, G. (1982). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BAEZA, M. A. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social*. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción- Chile: Proyecto de docencia 98-110. Universidad de Concepción. Pp. 126-128
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización*. [1987] Barcelona: Paidós/MEC. P. 30
- BALL, S. J. (1993), (comp.). *Foucault y la educación*. Morata, Madrid, p. 6, 157, 161, 175.
- BANCHS, M. (1988). Cognición social y representación social. *Revista de Psicología de El Salvador*, VII, (30) 361-371, p.13
- BANCHS, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación. *Boletín de AVEPSO*, (XIV), p.13
- BANCO MUNDIAL (1996). *Informe Anual*. Principales Programas del Banco Mundial Ejercicio de 1996, Cáp. III. Desarrollo del capital humano Washington, D.C.: Banco Mundial. En Torres. "Nuevo rol docente". Op. Cit.
- BARDIN, L. (1977). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, 1986.
- BATES, R. (1988): *Evaluating Schools. A Critical Approach*. Deakin. Univ. Victoria. En: M<sup>a</sup>. Teresa González. ¿La cultura del centro escolar como cultura?, capítulo Profesores y Escuela, op.cit.

- BECERRIL C., S. R. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Edit. Instituto Tecnológico de Queretaro. Plaza y Valdés, S.A. de C.V., pp.24, 59
- BELTRÁN, LL. F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: Editorial LOM, pp. 115, 141, 164, 165, 165, 166.
- BERSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Vol. II. Madrid: Edit. AKAL, p.37.
- BERSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Edit. AKAL.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Edit. Roure. Citado por I. Pérez Gómez (2004) p. 249.
- BERSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Clases, códigos y control. Volumen IV. La Coruña3 Edit. Morata.p.37.
- BERSTEIN, B. (1993). “*La construcción social del discurso pedagógico*”. Cáp.V En *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Edit. Paideia, pp. 143-144; 171
- BERNSTEIN, B. (1994). *La clase social y la práctica pedagógica en la estructura del discurso pedagógico*. Clases, códigos y control, (Volumen IV) Madrid España: 2ª. Edición. Edit. Morata, p. 168
- BITAR, S. (2004). *Discurso promulgación Ley de Jornada Escolar Completa*. (Ley19.532 y otros textos legales). Octubre, 28.
- BITAR, S. (2005). *Educación Nuestra Riqueza. Chile educa para el siglo XXI*, Edit. El Mercurio, Aguilar. P.69

BOIX I NAVARRO, M. (1989). Prólogo. En: *micropolítica de la escuela* de Ball, S. J. (1989). Edición española, p.11.

BLANCO, R. (2001). “*Situación de los docentes en América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años*”. Discurso de la Sra. Rosa Blanco, Especialista Regional Oficina UNESCO/Santiago, en el Seminario Internacional “*Profesionalismo Docente Y Calidad de la Educación*”, Santiago, 8 de mayo, pp.2, 7

BOURDIEU, P. Y PASSERON J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

BRONFENBRENNER (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987). Citado por Pérez Gómez, op. cit.

BRUNNER, J.J. (2003). “*Calidad certificada*”, El Mercurio. Santiago de Chile: domingo 7 de febrero de 2003, En Artes y Letras, p p E 8-9, columnas 1-4

BRAVO, J. C. (2006). *Hacia la visión sistémica aplicada*. Disponible <http://www.evolucion.cl/articulos/vis.htm> (consulta 2008, 16 febrero)

CARNOY, M. (2003). “Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional”. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. La reforma del sistema escolar de Chile. Cox, (Ed.), 2003, p. 121.

CARRASCO B. J. (1998). *Análisis de sistemas*. Santiago de Chile: Editorial Evolución

- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Ediciones Morata, S. L. Director de la Colección en español: Jurjo Torres Santomé. Título Original de la Obra: *For Education*. Towards critical educational inquiry, pp. 16-17.
- CASTORIADIS, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Edit. Gedisa. En Beltrán (2000) op.cit. p: 123.
- CASASSUS, J. (1999). “Acerca de la práctica y la teoría de la gestión. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios de gestión de los sistemas educativo”. En: *La Gestión en busca del sujeto: Seminario Internacional. “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”*. UNESCO Santiago de Chile: 13-14 noviembre. Pp.13-28
- CASASSUS, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: Editorial LOM, p. 113.
- CASTRO, F. (2002). *Desarrollo de propuestas de gestión escolar participativas a partir de la investigación-acción*. En Revista de estudios y experiencias en educación, REXE, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción: Vol 1, N°2 pp. 77-88, 125.
- CASTRO R. J. (1999). *Participación de los profesores en la formulación de planes y programas en las escuelas de la Octava Región*. Un estudio exploratorio etnográfico. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Currículum. Programa de Magíster. Santiago de Chile UMCE.
- CERDA, A. y Otros (1994). *Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica*, Santiago de Chile. PIIIE.

- CERDA, A. Ma.; CONTRERAS, M<sup>a</sup>. E.; RODAS M<sup>a</sup>. T. (1996). *Investigación evaluativa sobre la implementación de proyectos de mejoramiento educativo (PME) como una estrategia de descentralización pedagógica*. Santiago: abril. Proyecto Fondecyt N° 194 0789, p.5, p.7.
- CIDE (1999). “*Informe final. Evaluación Intermedia del Programa de mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media*”. Mimeo. Citado en Cox. Op.cit.
- CIGA (2002). *Gestionando una cultura de calidad en la educación*. Santiago de Chile: Proyecto CIGA.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (A.G.). (1997). *Chile educa a Chile. Primer Congreso Nacional de Educación*. Santiago de Chile. *Documento base de discusión.*, p. 46.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (A.G.) (1997). *Informe Final Primer Congreso Nacional*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile, octubre pp. 46,56, 64, 65.
- CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M<sup>a</sup> (1999). *La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Dávila Editores. Argentina: 1997. Parte de la Introducción y Cap.II en Revista Docencia del C. De P de Chile.
- CORVALÁN, R., J. (2000). *Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América Latina*. Hipótesis sobre los discursos dominantes. UNESCO.
- COX, C (1999). *La reforma curricular, Cap. 12. En La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Edit. Popular, p.253.
- COX, C. (Ed.) (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, pp. 39, 48, 76, 254, 337, 344, 344-345, 364.

DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. París: ESF.

DICCIONARIO ENCIC. HISP. (1986). *Diccionario Enciclopédico Hispanoamericano*. Tomo XIII. N.Y: Editorial Cinton Mars. 1986, p.94.

DÍAZ AHUMADA y otros (2005). *Consejos escolares. Un espacio para la participación, el desarrollo y la expresión de todos los actores educativos*. Santiago de Chile. Federación de Instituciones de Educación Particular.

DÍAZ, MARIO (2002). En Seminario “*El discurso pedagógico*”. Santiago PIIIE.

DELEUZE, GUATTARI (1972). *El anti-edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: 1973. Ed. Paidós.

DRUCKER, P. (2000). *Extracto de Libro 2: Gestionando una cultura de calidad en la educación*. Proyecto CIGA, enero.

ESCUADERO, J. M. y GONZÁLEZ, M.T. (1994). *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y función docente?* Madrid: Colección investigación y formación del profesorado. Ediciones Pedagógicas, p. 13.

ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona, España:. 1ª. Edición, Edit. Anthopos, pp. 9, 10

ESTÉVEZ S., C. (1997). *Evaluación integral por procesos*. Una experiencia construida desde y en el aula. Colombia. Edit. Mesa redonda.

- FARR, R. (1984). *Las representaciones sociales*. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- FOSTER, W. (1983). *Loose Coupling Revisited: A critical view of Weick's Contribution to Educational Administration*. Deakin Univ. Press; Victoria. En: M<sup>a</sup>. Teresa González. "*Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general*". En: Profesores y Escuela, op.cit.
- FOUCAULT, M (1974). *Las palabras y las cosas. Una arqueología del saber*. México: Siglo XXI, pp. 49.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 1<sup>a</sup>. Edición. México. Editores Siglo Veintiuno.
- FOUCAULT, M. (1982). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores, pp.127, 85-87.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales, Volumen II*. Barcelona: Edit. Paidós.
- FOUCAULT, M. (2002). *Arqueología del saber*. Argentina: 1<sup>a</sup>. Edición argentina, Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (1997). *Cartas para quien pretende enseñar*. 3ra. Edición. México: Edit. Siglo Veintiuno Editores.
- GAIRÍN (1996). *La organización escolar contexto y texto de actuación*. España: La Muralla.
- GAIRÍN, J., UNDURRAGA, M, ASTUDILLO, O. y otros (1998). *Gestión Escolar. Variable estratégica para una educación de calidad*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile.



- GAIRÍN, J. (2000). *"Cambio de cultura y organizaciones que aprenden"*. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.
- GARCÍA C., M. (1995). *Formación del profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB. Citado por Ávalo (2003).
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (Ed.) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Edit. Popular. p. 249, 253.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E.; COX. C. (1999). "La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de conjunto". En: *La reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular, Madrid, p. 22
- GARCÍA-HUIDOBRO; SOTOMAYOR (2003). En: *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. La reforma del sistema escolar de Chile. Cap. IV, "Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural", pp. 254, 263-264.
- GIROUX, H. A.(1990). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid- España. Temas de Educación Piados/M.E.C.
- GONZÁLEZ, M. T. (1994). *Perspectivas teóricas en organización escolar: panorámica general*. En *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*
- GONZÁLEZ, PABLO (2003). *La estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno*. En Cox, 2003, Op. Cit
- GREEN, M. (1997). *Transforming Higher Education. Views from Leaders Around the World*. American Council on Education, Phoenix, Oryx Press (En documentos relacionados con el LPT. Disponible en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) (consulta el 26/11/2004).

- GREENFIELD, T. (1984). Theory about Organization: A New perspective and its Implication for Schools. En T. Bush et al. (Eds): Approaches to School Management. Harper Education; Londres, pp. 154-171. Citado por M. T. González, op. cit.
- GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Segunda edición. Madrid, España. Ediciones Morata. S.L. pp.19-20, 21
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1982). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós
- HARGREAVES, A. (1992). “El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor”, En: Revista de Educación Nº 278. p. 123.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura, y postmodernidad (cambian los tiempos cambia el profesorado)*, Madrid: 3ª edición, Editorial Morata, pp. 126,218, 123; 127-129, 14.
- HARGREAVES, A. (2005). “Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje”. Santiago de Chile: En: Revista Docencia, Nº 27, diciembre. Colegio de Profesores de Chile A.G.
- HASBÚN J. D. (1992). *Innovación según las grandes carencias*. Plan Decenal de Educación. Congreso Nacional. Santo Domingo República Dominicana 2-4 diciembre, p. 111.
- HEINZ, NEUSER (2008). En la Sección Educación del Diario “La Tercera” (25 de enero de 2008).
- HIMMEL, E. (2003). *Hacia una cultura de evaluación educacional*, en la web, consultada el 19/12 /2003.
- HOYLE, E. (1974). *Professionalism, professionalism and control in teachig*. London Educational Review, 3, 13-19.

- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management Hodder ans Stoughton*; Londres. En: M<sup>a</sup>. Teresa González. “*Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*”: una panorámica general. Profesores y Escuela, op.cit.
- HOYLE, E. (1988). *Micropolitics of Educational Organizations*. En A. Bestoby (Ed.); pp.255-270. En: M<sup>a</sup>. Teresa González. “*Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*”: una panorámica general. Profesores y Escuela, op.cit.
- IBÁÑEZ, J (1988). “*Cuantitativo/Cualitativo*”. En Reyes: *Terminología Científico-Social. Aproximación Crítica*, Anthropol Ed. del Hombre, Barcelona, pp. 216-233.
- IMBERNON, F. (1994). *La Formación del Profesorado*. Barcelona, Paidós. Citado por Ávalos (2003).
- JARA, C.; CONCHA, C.; MIRANDA, M.; BAZA, J. (1999). “*Jornada Escolar Completa*”. En: *La reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular, p. 267, 284
- JODELET. D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2da. Edición, Madrid, España: Ediciones Morata, S. L, p. 14.
- KORNOBLIT, A. L. (Coord). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- KREPS, G.L. (1983). *Using Interpretative Research: The development of a Socialization Program at RCA*. En L. Putman y M. Pacanowki (eds); pp. 243-256. En: M<sup>a</sup>. Teresa González. “*Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*”: una panorámica general. Profesores y Escuela, op.cit.
- LAVIN, S.; DEL SOLAR, S.; FISCHER, M.; IBARRA, J.C. (2002). *La propuesta CIGA: gestión de calidad para las instituciones educativas*. Santiago de Chile: Editorial LOM, p.23
- LAVIN, S. (2002). Estudio acerca de la Jornada Escolar Completa. Disponible en: [www.chile21.cl](http://www.chile21.cl) (consulta 5/09/2002).
- LEMAITRE, M<sup>a</sup> J.; CERRI, M., COX, C. ROVIRA, C. (2003). “La reforma de la educación media”. En: *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Cox, 2003, pp. 344-345.
- LOCE (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- LOCKHEED M.; A. VERSPOOR (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries*, Nueva York, Banco Mundial. En R. Torres: “Nuevo rol docente. Op. cit.
- LÓPEZ, RUPÉREZ (1999). *Aprender para el futuro, nuevo marco de la tarea docente: documentos de un debate*, 1999, ISBN 84-88295-33-2, pags. 175-180.
- MARCHESI, Á. (2006). “El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual”. En: *Los sentidos de la educación*. Revista PRELAC N° 2/2006. pp. 3, 16, 56.
- MARKOVA, I; WIKIE, P (1987). “Representations, concepts and social change: the phenomenon of AIDS”, *Journal for the theory of Social Behaviour* 17(3), 279-299. *Psicología Social*, p.370.

- MARTÍNEZ, BONAFÉ, (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores, pp. 77, 80- 81.
- MARTÍNEZ R., J. B. (1999). *Negociación del currículo. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: España. Edit. La Muralla, S.A. p. 2.
- MARTÍNEZ, (2006). “*La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual)*” Revista IIPSI. Facultad de Psicología UNMSM. ISSN: 1560 – 909 XVOL. 9 - N° 1 – 2006, pp.3, 123 – 14.
- MATURANA, H. (1996). *Desde la biología a la Psicología*. Santiago de Chile: 3ª Edición, Editorial Universitaria, pp. 87.
- McPEHERSON, R.B. y otros (1986). *Managing Uncertaing. Administrative Theory and Practice in Education*. Charles E. Merrill. Ohio. En: Mª Teresa González. “*Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*”: una panorámica general. Profesores y Escuela, op.cit
- MINEDUC (1988). Decreto exento 146 del 26 de agosto de 1988. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (1991) (1995). Estatuto Docente 1 (Ley N° 19.070/1991) y Estatuto Docente 2 (Ley N° 19.040/1995).Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (1996). *Reforma en marcha: buena educación para todos*. 1ª Edición. Santiago, noviembre: Ministerio de Educación. pp.28, 104.
- MINEDUC (1996). *Manual para Equipos de Gestión Escolar*, MINEDUC. pp. 24, 25, 142, 175.

MINEDUC (1996). Informe sobre la 45 Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra Suiza, 30 de septiembre al 5 de octubre de 1996". En: *Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante: problemas, perspectivas y prioridades*.

MINEDUC (1997). *Manual para animadores de los Grupos Profesionales de Trabajo. Gestión Pedagógica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. P.10

MINEDUC (1998). *Reforma en marcha: buena educación para todos*. 2ª Edición. Santiago, noviembre: Ministerio de Educación.

MINEDUC (1998). *Para revisar nuestro proyecto*. Jornada Escolar Completa. Santiago de Chile: MINEDUC.

MINEDUC (1999). *Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante: problemas, perspectivas y prioridades*. Santiago de Chile, Reforma Educacional.

MINEDUC (2001). *Desarrollo Profesional Docente en el Liceo*. Programa MECE Media 1995-2000, Santiago de Chile: Ministerio de Educación pp. 23, 28-29, 35, 39, 42.

MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación., p. 20.

MINEDUC (2004). *Sistema de Aseguramiento de la Gestión Escolar (SAGCE)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2004). *Liceo Para Todos*, [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) (consulta 26/11/2004)

MINEDUC (2004). *Jornada Escolar Completa* (Ley N° 19.979 del /09/2004).

MINEDUC (2004). *El Programa Liceo Para Todos*. [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) (consultada el: 26/11/2004; 10 /12/2004).

MINEDUC (2005). *Política de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. Unidad de Educación Especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. División General de Educación, Ministerio de Educación, agosto.

MINEDUC (2005). La Ley 19.532/ 05. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2005). *Jornada Escolar Completa (JEC)* [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) (consulta el 16 /06/ 2005).

MINEDUC (2008). *La Educación Especial*. [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl), (consulta el 25/01/2008).

MIRANDA, M. (2004). “Transformaciones de la Educación Media Técnico-Profesional”. Cap. 7, p.378. En: *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Cox (Ed.) op.cit.

MOSCOVICI (1979). *Psicología Social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985. Pp. 261-278.

MOSCOVICI, S (2002). *La teoría de las representaciones sociales*. México: Martín Mora Universidad de Guadalajara.

MONSALVA, S. (2002). *Integración Educativa de alumnos con discapacidad*. Centro de Estudios Psicopedagógicos y Desarrollo Educativo Mapa Ltda.

MURILLO (Ed.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá.: CID

NÚÑEZ, I. (1999). "Políticas hacia el Magisterio". En: *La Reforma Educativa Chilena*. García-Huidobro (ed), op.cit. , p.177.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLITICAS EDUCATIVAS (2008). *El derecho ciudadano a participar en la educación pública*. [www.observatorioeducacion.uchile.cl](http://www.observatorioeducacion.uchile.cl) (Consulta 30.01.2008).

OBSERVATORIO DE VIOLENCIA ESCOLAR (2008). *Observatorio de Violencia Escolar*. Disponible en: <http://www.observatoriodeviolenciaescolar.cl/home.html>. (consulta 10/02/2008).

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Centro para la Cooperación con los países no miembros de la OCDE, p. 157.

OCDE (2004). *Informe Prueba TIMSS 1998*. Fuente OCDE p. 157.

PÉREZ GÓMEZ (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Edit. Morata, pp. 242, 249.

PÉREZ, L. M<sup>a</sup>, BALLEI, C., RACZYNSKI, D., MUÑOZ, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.

PERRENOUD, Ph (2001). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation, in Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal : Éditions Logiques, 2001, pp. 55-84; 187, 208, 217.

PIAGET, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño; Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.



- PINTO CONTRERAS, R. (1999-2000). *Curso: Análisis Crítico de los Diseños de Innovación curricular*. Universidad de Valladolid. Facultad educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Programa de Doctorado en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.
- POGGI (compiladora) (1998). *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*. Colección Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires: Edit. Kapelusz, p. 17.
- POPKEWINTZ, Th. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: 2da. Edición. Eds. Morata, p. 37.
- PRELAC (2003). *Modelo de Acompañamiento –apoyo, monitoreo y evaluación- del Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe*. Declaración de La Habana (2002). Foco en: *Los docentes y fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos*. Proyecto PRELAC, pp.10, 12, 18-19, 21.
- RAE (2001). *Diccionario de la real Academia Española*. España: 22ª. Edición. Real Academia Española.
- RAMONET (1998). *Los nuevos amos del mundo*. Pensamiento crítico VS, pensamiento único, 1998, ISBN 84-8306-104-X , Págs. 116-120. Le Monde
- REDONDO; DESCOUVIÈRES; ROJAS (2004). *Equidad y Calidad de la Educación en Chile*. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Universidad de Chile. pp. 22, 37, 38-39, 82, 86.
- REMIDI, E. (1999). *Análisis de los paradigmas de formación docente en las dos últimas décadas*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-INP. Mineo, p.5.

RIZVI, F. (1985). *Introduction*. En F. Rizvi (Ed). *Working Papers in Ethics and Educational Administration*. Deakin Univ; Victoria.

RODRÍGUEZ C. J. R. (1999). *El maestro, la actividad pedagógica. Funciones y estructura de la actividad pedagógica. Profesor auxiliar de la Universidad Pedagógica de Guantánamo*. Cuba: En revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile (A.G.).

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

RODRÍGUEZ R., M. (Coord); BLÁZQUEZ, F.; CANTÓN, I.; GONZÁLEZ, V.; MOYA, C.; JARES, X. (2002). *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* 2a. Ed. Universidad de Deusto.

RUIZ, C.; VERGARA, M. (2005). Informe final: *Proyecto hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción*. Santiago de Chile., p 47

SALVAT, P. (2002). *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía contemporánea*. Santiago de Chile: 1era. Ed. Ediciones LOM. Universidad Alberto Hurtado. Pp. 196, 209.

SANTOS G. M. A. (1996). *Evaluación Educativa*. Tomo 1: *Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. República Argentina Colección Respuestas Educativas. Edit. Magisterio del Río de La Plata.

SENGE, P. (1990). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Editorial Granica.

SOTO G. V. (1999). *El ejercicio docente de una profesora experimental en un contexto de cambiante*. Conferencia presentada en el Seminario Nacional de Formación de Equipos Educativo-Pedagógicos Regionales realizada el 23 de abril. En revista *Docencia N°7*, Santiago de Chile.

SOTO G. V. (2004). *Prólogo del libro de Redondo y otros*, op.cit.

SCHUTZ, A. (1973). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

SMIRCIH, L. (1983). *Concepts of Culture and Organizational Analysis. Administrative Science Quarterly*. Vol. 28 (1); pp. 339-358. En: M<sup>a</sup>. Teresa González. “*Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*”: una panorámica general. Profesores y Escuela, op.cit.

SMIRCIH, L. (1983a). *Organizations as Shared Meaning*. En L. Pondy et al. (Eds.) : *Organizational Symbolism*. Jai press; Connecticut; pp.55-69. En: M<sup>a</sup>. Teresa González. “*Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*”: una panorámica general. Profesores y Escuela, op.cit.

SMIRCIH, L. (1983b). *Implications for Management Theory*. En L. Putnam y E. Pacanowski (Eds.); pp.221-243. En: M<sup>a</sup>. Teresa González. “*Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*”: una panorámica general. Profesores y Escuela, op.cit.

STENHOUSE, L. (1985:5) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata p.5.

TADEU DA SILVA, T. (1997). *Descolonizar el currículum: estrategias para una pedagogía crítica: dos o tres comentarios sobre el texto de Michael W. Apple Cultura, política y currículum: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada, p. 63-80.

TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Profesores, directivos y asesores. Málaga: Aljibe. p.194.
- TEDESCO, J.C. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago: UNESCO, Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión, p.:92.
- TEDESCO, J. C. (1998). *Reformas Educativas en América Latina: Discusiones sobre Equidad, Mercado y Políticas Públicas*. Chile: Serie de Estudios N° 14. Universidad de Talca Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- TORRES, R. M. (1999). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para que modelo educativo?* Boletín N° 49, agosto. Proyecto Principal de Educación. UNESCO, p. 39.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Citado en: Negociación del currículo. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid, España: Edit. La Muralla, S.A. p.29.
- TOURAINÉ, A. (2003). "Prefacio" de *La escuela y la (des) igualdad* de Casassus, op.cit.
- UNDURRAGA y Otros (1997). "Prefacio" de *La escuela y la (des) igualdad* de Casassus, op.cit.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Organización de Estados Iberoamericanos. Nueva Cork: Publicado por UNESCO, abril.
- UNESCO/OREALC (1995). *Innovaciones en la gestión educativa. Experiencias en Brasil, Chile y Venezuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplimiento de nuestros Compromisos Colectivos*. Foro Mundial de Educación Dakar, Senegal, 26-28 abril 2000.
- UNRUG, M.C. (1977). *Analyse de Contenu et Acte de Parole*. París: Jean-Pierre Delarge.
- VARELA, J. (1992). *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo*. Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 298, 1992, Págs. 7-29.
- VILLARROEL, G. E. (2007). *Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad*. FERMENTUM Mérida – Venezuela: ISSN 0798-3069 - AÑO 17 - N° 49 - Mayo – Agosto.
- VAN DIJK T. (2003). *Racismo y discurso de élites*. Barcelona: Gedisa, p. 66.
- VAN HAECHT, A. (1999). *La escuela va examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Madrid: Editorial Biblos.
- VERSPOOR, A. 1991. *Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación básica, Perspectivas*, Vol.XXI, N° 3. París: UNESCO.
- VON, BERTALANFFY, L y otros. (1981). *Historia y situación de la teoría general de sistemas*. En *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza. Citado por Martínez (1999).
- WIDEEN, M. F. (1987). *Perspectives on staff development. A Focus on the Teacher*. Falmer Press., Lewesw. Citado por Ávalos (2003).