



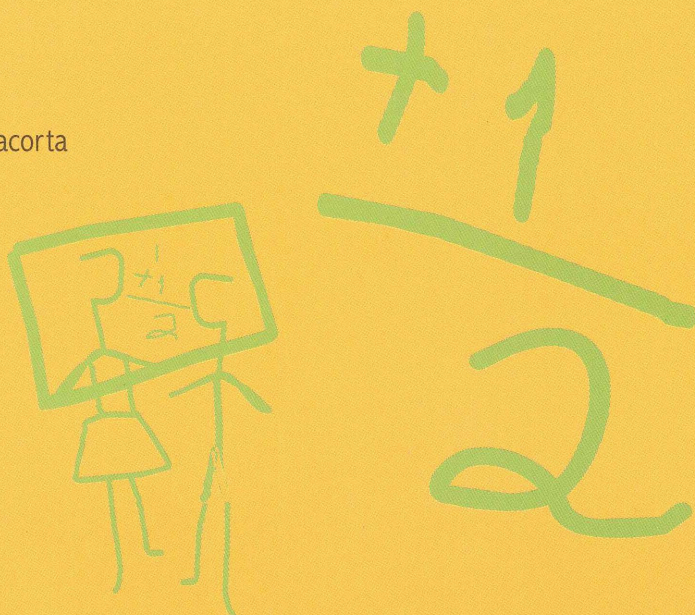
para comprender la
escuela pública

desde sus crisis y posibilidades

Capítulo 4

Editor

Juan Ansión
Ana María Villacorta



Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades

Primera edición, noviembre de 2004

Tiraje, 500 ejemplares

Realizado gracias al apoyo de las siguientes instituciones belgas:

Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique (CIUF)

Commission de Coopération Universitaire au Développement (CUD)

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004

Plaza Francia 1164, Lima 1 – Perú

Teléfs.: (51 1) 330-7410, 330-7411

Fax: (51 1) 330-7405

Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe

Portal URL: www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/

Diseño de cubierta: Ana Lucía Saavedra

Diagramación de interiores: Aída Nagata

*Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.*

ISBN: 9972-42-662-9

Hecho el depósito legal: 1501362004-7167

Impreso en el Perú – Printed in Peru

LA DINÁMICA DEL CAMBIO Y LA RESISTENCIA EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR CHILENA EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA

Silvia del Solar

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene por objeto describir las tensiones en las que se desenvuelve hoy la organización escolar pública chilena procurando, por una parte, responder a las nuevas exigencias que se le hacen desde el Estado y la sociedad y, por otra, viviendo una gran variedad de conflictos en su seno que le impiden su positiva transformación. El desconocimiento efectivo por parte de las autoridades de dichos conflictos, o la tendencia a proceder como si no existieran, ha llevado a las escuelas a nuevos conflictos y estigmatizaciones que ponen a las escuelas y a sus docentes en situación de ser acusadas de ineficiencia y bajo la permanente amenaza de ser intervenidas o mal evaluadas, con lo que aumenta su dependencia e inseguridad.

Creemos que es solamente a partir del conocimiento profundo de los conflictos que se viven al interior de las organizaciones escolares, y de su consideración en las estrategias de gestión del cambio, que se puede intentar transformaciones culturales profundas como las que se pretende en las escuelas de nuestro país.

En nuestra concepción, se ha intentado introducir cambios en los centros escolares de modo voluntarista y racionalista ignorando, por una parte, que hay un número crítico de cambios que una organización puede sostener sin fragmentarse y debilitarse y, por otra parte, desconociendo la propia historia de las escuelas y la densidad de la cultura escolar.

Nuestro trabajo de varios años en el ámbito de la gestión y nuestra conceptualización en el tema han favorecido el conocimiento de la realidad de las escuelas de nuestro país que quisiéramos difundir, intentando contribuir a que se revierta la mirada y la estrategia de consecución de aquellos cambios, de modo que sea posible que estas instituciones puedan responder efectivamente a las nuevas demandas sociales.

Comenzaremos por la exposición amplia de algunos rasgos globales de la gestión de las escuelas para pasar, posteriormente, a intentar una mirada a la micropolítica de la organización, adentrándonos en las distintas dimensiones de esta.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES EN LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA: AVANCES Y DIFICULTADES

La introducción de la planificación estratégica en las escuelas básicas del país, en la década de los noventa, respondió a la intencionalidad gubernamental de avanzar hacia formas de gestión participativas que favorecieran el compromiso y la autonomía. Sin embargo, la cultura institucional de las escuelas continuó por muchos años su marcha sin ser afectada por los instrumentos de gestión que obedientemente elaboró. Este hecho tiene múltiples factores en su base, pero es posible distinguir algunos:

- Carencia de claridad generalizada respecto a las metodologías más adecuadas para dicha planificación estratégica.
- Dificultades que los propios agentes ministeriales encuentran para comprender y comunicar el significado y sentido de la práctica de la planificación estratégica en la institución educativa.
- Sistemas de comunicación y participación deficientes y verticales imperantes en las escuelas y en las autoridades del sistema.
- Carencia de reconocimiento de que los actores tienen distintas representaciones respecto a lo que constituye el sentido o misión de la escuela, con la consiguiente ausencia de discusión sobre esos fines.
- Carencia de reconocimiento de que los actores tienen distintas representaciones acerca de los obstáculos que operan en la propia institución para movilizarse hacia los cambios.
- Carencia de visibilización de los sistemas de control que impiden a los actores exponer libremente sus diversas posiciones frente a la gestión de la organización escolar.
- Carencia de discusión sobre los modelos de planificación utilizados y de la noción de que dichos modelos no son neutros. Imposición de esos modelos.
- Debilidades y carencias del modelo de planificación propuesto.
- Exceso de demandas y programas que fragmentan la gestión hasta entonces practicada.
- Temores a levantar procesos de participación que puedan llevar el caos a la escuela: criticidad sin control, pérdida de la autoridad de los directivos por la participación de los docentes; pérdida de la autoridad de los docentes con la introducción de otros actores en tareas de planificación y gestión, ruptura de la convivencia, etc.

Tuvimos oportunidad de participar como observadores cuando se comenzó la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en una comuna de Santiago. La siguiente transcripción procede de nuestras propias notas de campo, en circunstancias en que una supervisora ministerial procuraba elaborar con docentes y directivos este instrumento:

Se lee lo que significan los conceptos de visión y misión y rápidamente se pasa a la redacción. No hay tiempo para profundizar, los profesores están en medio de dos jornadas de trabajo y deben muy pronto correr a tomar los cursos o desplazarse a la otra escuela. No se discute ningún concepto, parecen no darse cuenta de que requerirían más tiempo o bien no le dan ningún valor a esta necesidad. Hay que realizar esta tarea y cuanto antes mejor. Se la cumple como un escolar cumple la suya, es decir, para darle gusto al profesor, que en este caso es la autoridad allí presente, y la lejana, que obliga a todos. Es una tarea ajena y como tal se ejecuta [...].

No se trataba de que no conocieran el significado de las palabras que allí se empleaban, sino que no se estaba promoviendo una apropiación crítica de dichos conceptos, que los enlazara a la red de significados de su propia vivencia escolar. Quedó en evidencia en esas observaciones la ausencia de condiciones para una situación de comunicación efectiva, marcada por la presencia de directivos, la imposición de la tarea, la imposición de la técnica con la que se trabaja, los elementos ideológicos presentes en el modelo de elaboración, el tiempo mínimo y la premura.

Todo ello condujo a que el saber de fondo, el saber propio de la cultura escolar permaneciera intocado, a que lo elaborado careciera de sentido y estuviera vacío de significado para los que lo produjeron, tanto en el momento de la planificación como en el de la ejecución (puesta en marcha del PEI).

Contradictoriamente, y en la búsqueda de un instrumento de gestión que pudiera potenciar el profesionalismo docente y la autonomía de la escuela, se reprodujo aquí una lógica de escolarización e infantilización del profesorado. Se evidencia así la tensión entre la búsqueda de la autonomía y la persistencia de mecanismos de dependencia.

No se puede, sin embargo, atribuir este vaciamiento de significado solo a las estrategias a través de las cuales se han ido implantando los cambios. Estas lógicas que favorecen una actitud externalizante y desinteresada tienen, además, sus raíces en el predominio de una educación bancaria que aún está presente en nuestro sistema, y que se expresa en una relación instrumental del docente con el conocimiento, en vista de su posterior transmisión, modalidad muy lejana de la apropiación del conocimiento a partir de la problematización y de la aproximación crítica, forma de acercamiento a las experiencias y a los saberes que le dan real sentido al acto de aprender y de enseñar.

Entre lógicas contradictorias, los docentes escogieron en ese momento asumir solo una, la más conocida por ellos, desconociendo así las posibilidades de avanzar

hacia una gestión participativa del establecimiento que favorecía el PEI; elaboraron la tarea, como un escolar hace la suya, mediante la obediencia instrumental.

En ese contexto, el PEI aparecía como un instrumento ajeno a la cultura escolar, con un discurso lejano y enajenante. Como un instrumento burocrático y sin sentido que no lograba dirigir las acciones de la organización escolar y que solía estar guardado cuidadosamente en un escritorio para mostrárselo a los visitantes o supervisores.

La situación ha variado lentamente; en ello hemos podido contribuir desde el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, intentando que la participación sea efectiva, procurando que se abran reales espacios de diálogo y reflexión sobre la propia organización y que se delibere sobre el sentido de educar, tomando en cuenta la perspectiva nacional, regional, local y comunal.

Al comienzo esta apertura significaba romper el silencio instalado durante años en las instituciones escolares, en las cuales el rumor sustituía al diálogo y la construcción participativa. Tuvimos que trabajar preferentemente con docentes, pues fue difícil incorporar apoderados, por razones diversas; entre otras, por el temor que existe a trabajar directamente con ellos y la tendencia consiguiente a consultarlos en forma más bien indirecta.

La mayor desconfianza provino al principio de los directivos que consideraban que su autoridad y su rol estaban siendo menoscabados con estas nuevas prácticas, o que suponían que se estaba introduciendo en sus escuelas una nueva forma de control. Tuvimos que enfrentar, asimismo, serias resistencias de docentes que miraban las nuevas tareas con suspicacia, sea porque se agregaba nueva carga sobre sus hombros, sea porque estimaban que todo lo que procedía de la reforma era malo. No obstante, el conocimiento por parte de nuestro equipo de la realidad de la cultura escolar, sumado a una metodología dialógica y a la conciencia creciente por parte de los docentes de que se estaba abriendo una brecha para poder empoderarse, permitió logros importantes en muchas de las escuelas con las que trabajamos.

Es preciso decir, sin embargo, que tuvimos tanto logros como fracasos, y algunos muy tristes. Por ejemplo, haber tenido que comprobar que en algunas escuelas los equipos directivos veían con gran temor los avances de los docentes en términos de «pensar su escuela» y que se oponían, de manera indirecta y burocrática, a la realización de las sesiones en las que trabajábamos juntos. Lo que se expresó en ausencias, postergaciones de las reuniones, descoordinaciones aparentemente inocentes, llegando las autoridades de una de estas organizaciones a la supuesta «pérdida» del documento que recogía el producto del trabajo colectivo.

Lo más significativo fue comprobar que en algunos de estos centros escolares los actores fueron modificando su actitud de desesperanza adquirida durante tantos años de frustraciones, comprometiéndose en la reorganización interna, promoviendo el trabajo de equipos por niveles, por disciplinas o por programas y proyectos de acción. Fueron naciendo liderazgos alternativos y la cultura organizacional fue progresivamente más comprometida con los cambios. En dos localidades en donde

trabajamos se levantaron liderazgos en el nivel comunal y se transformaron las estructuras de interrelación entre las escuelas y la organización comunal de educación.

Sin embargo consideramos que, pese a estos pequeños avances en el tema de la elaboración participativa del PEI, la mayoría de las escuelas de nuestro país no ha logrado hacer de este instrumento de gestión algo significativo en su tarea cotidiana; a varios años de su implantación, la planificación estratégica no logra incorporarse plenamente a la cultura de la escuela. El divorcio entre el discurso del PEI y la práctica es enorme; la participación sigue siendo reprimida y censurada; la criticidad continúa siendo temida y expulsada.

La cantidad de proyectos y programas que ha sido preciso introducir en el PEI no se condice con los tiempos contratados. La planificación de cada escuela no está en directa relación con la municipal. Lo que dice el PEI no suele ser coherente con lo que se programa anualmente. Es frecuente que el proyecto institucional no tenga coherencia interna e, inclusive, son muchos los docentes que consideran que no sirve para nada.

De esta forma, el PEI continúa guardado en muchos escritorios de los directivos y la escuela procede con su práctica por largos años aprendida, tropezándose con los nuevos desafíos de gestión sin poder resolverlos, procurando detener el tiempo y mantener erguidos los cada vez más débiles muros levantados. El ejercicio de planificación, como un acto ritual, reproduce un ciclo sin que ello se refleje en las prácticas de gestión dentro de la organización escolar.

Hoy se contraponen y pugnan entre sí dos tipos de gestión en las escuelas. Una del pasado, donde todos conocían su tarea y había claridad sobre quién dirigía, y una emergente donde nadie sabe ya en qué pasos anda cada parte de la escuela o no se sabe a qué directivo le corresponde tal tarea, donde es difícil responsabilizarse por cada programa y cada actividad planificada o introducida porque *las tareas son muchas y el poder no ha sido delegado*.

VOLUNTARISMO RESPECTO DE LOS CAMBIOS DESEADOS

Uno de los aspectos que convendría tomar en cuenta para explicarse los problemas de la generación de cambios en la escuela tiene que ver con lo que se podría denominar *distancia entre el deber ser y la realidad*. Porque una cosa es lo que uno podría desear como metas de cambio para las escuelas y otra es lo que efectivamente puede lograrse; sobre todo si consideramos que las organizaciones escolares no son entidades plásticas que podemos moldear a voluntad.

Desde este punto de vista considero que la política de generación de cambios propia de la reforma adolece de voluntarismo y racionalismo. Se han intencionado estrategias múltiples y programas que agobian a la escuela, se contraponen las funciones educativas y las de gestión, comprendiendo los cambios como meros actos

voluntarios que se determinan racionalmente. Ello muestra que se desconoce, por una parte, que las organizaciones escolares no cambian por decreto, ni por la mera voluntad de los planificadores, sino que lo hacen cuando existen las condiciones institucionales y sistémicas que los favorecen, sumadas a la voluntad de aquellos que deberán concretarlas en el día a día.

Hay un *número crítico* de cambios que pueden sostener las escuelas, como cualquier otra institución o empresa; más allá de ellos se *resiente y caotiza* la gestión, provocando consecuencias imprevisibles que desconciertan y descorazonan a sus miembros. El cambio requiere de instancias de contención que permitan el mínimo de confianza para aventurarse por caminos no pisados; también requiere apoyarse en un germen propio desde el cual brotar, aun cuando el agua pueda proceder de un pozo ajeno.

Este problema de las superestructuras tiene su contraparte en las escuelas. También en ellas existe la dificultad para percibir lo que es propiamente discursivo, lo que tiene que ver con el *deber ser* y lo que es propiamente la institución, con sus tensiones, resistencias, incongruencias y prácticas contradictorias. Se puede decir palabras bellas respecto de los alumnos proactivos deseados, pero en el aula, en las filas donde se les forma o en el patio, no parece contradictorio que se les indique cómo comportarse, cómo hacer las cosas, cómo *deben ser*, cual si fueran marionetas. Tampoco se advierten claramente distancias entre las normas escritas y las practicadas. O entre lo planificado y lo realizado. O entre lo intencionado y lo logrado.

Muchas veces los actores se proponen innovaciones que dado el desarrollo institucional, los ritmos de trabajo, las capacidades profesionales existentes, los tiempos contratados, y otros factores asociados, no es posible concretar. Otras veces les colocan desde fuera metas cuantificables imposibles de cumplir, dado el estado de desarrollo en que está la institución en ese momento o el ámbito en el que se mueve. El consiguiente fracaso de dichas iniciativas lleva a los que intentaron los logros a frustraciones y autodescalificaciones, o a renegar de los cambios, de los otros actores y de los interventores y asesores.

DÉFICIT DE AUTOCONFIANZA, RECONOCIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN

Son muchas las instituciones escolares que han vivido etapas de grandes innovaciones y logros. En varias de ellas existe una especie de añoranza por esos momentos institucionales que se reconocen como períodos de calidad, en los cuales existía una mística que favorecía la autoconfianza y resultados positivos. Los sujetos de esos tiempos relatan a los nuevos las bondades de aquel estado de cosas, de vez en cuando y en ocasiones especiales. Se alude a ciertas características de una dirección que podría haberlo favorecido, o a apoyos de instituciones externas que tuvieron frutos sorprendentes tanto en los docentes como en los profesionales y en los alumnos, a través de ellos.

Pero nadie sabe a ciencia cierta a qué factores se debió el éxito de aquel período, nadie guarda la historia de los hechos, no hay registros de materiales didácticos, ni huellas tangibles que permitan apoyarse en la historia de esa escuela para retomar el camino. Tampoco se sabe, generalmente, cuándo se quebró esa bella etapa o cuánto de ella persiste en el hoy de cada día. Se siente –muchos docentes así lo perciben– que la reforma partió de cero, que no se recogieron las experiencias construidas por los maestros. Y ellos no tienen tiempo, no saben cómo hacerlo o han perdido el ánimo para emprender esa tarea.

En otras escuelas se están realizando muchas experiencias interesantes, pero poca gente lo valora, o si se lo hace no hay tiempo para que nadie lo recoja, lo registre, lo comparta, lo difunda o... siquiera lo evalúe. Se puede, inclusive, invisibilizar esa experiencia, no reconocerla como un punto de partida. De manera que allí son los mismos actores docentes los que parten de cero. O ello es obra de los supervisores o de los interventores. Así, pueden venir innovaciones que pasan el arado donde ya estaba sembrado, moliendo la semilla y borrando antiguos surcos. Borrando las confianzas, también, y creando *funcionarios*.

AUTORITARISMO DE LOS DIRECTIVOS Y DE LOS DOCENTES

El autoritarismo en el ejercicio del *liderazgo directivo* es un fenómeno instalado poderosamente en la cultura de la escuela chilena (Solar 2000, página web 2002). A tal punto que para muchos es difícil visualizarlo como un problema, ya que dicho autoritarismo parece inherente al cargo directivo; es decir, o se *invisibiliza* a partir del *acostumbramiento* y *la obviedad* o se lo hace a través de *formas aparentemente democráticas de ejercerlo*.

Ser autoritario no es un *fenómeno meramente individual* –o voluntario, como veíamos–. Para construir el autoritarismo hacen falta dos polos: uno que lo ejerce y otro que se somete, lo soporta o contribuye a su mantención. Naturalmente, las fuerzas que poseen los distintos polos suelen ser muy inequitativas, de tal modo que no es tan simple aseverar que el autoritarismo se mantiene o refuerza a partir de la propia acción de los sometidos. En un cierto grado ello es verdadero, puesto que es posible observar cómo se facilitan las cosas al autoritario a partir del miedo a reaccionar frente a sus conductas; también se puede apreciar cómo el autoritario retrocede sorprendentemente frente a algunas personas que son capaces de poner límites o de reaccionar afirmándose en sus derechos o en la fuerza que por una u otra causa poseen.

Pero, en un sentido más profundo, tendríamos que decir que el polo tolerante, o víctima del autoritarismo, lo refuerza a partir de sus propias convicciones, pues lleva también internalizado este modelo y procede de acuerdo a ello. Uno de los más grandes obstáculos que actualmente entorpece la innovación en nuestras escuelas es la presencia de este fenómeno, que los docentes visibilizan perfectamente en los direc-

tivos, aun cuando se les dificulte generar estrategias para revertirlo, pero que, por su parte, ellos naturalizan en sus prácticas de aula.

La fuerte presencia del autoritarismo en las escuelas no significa que no se desarrollen otros estilos de liderazgo en su seno; de hecho hemos podido detectar que hay algunas donde se asume la dirección de un modo permisivo y otras en las cuales se advierten claras tendencias democratizadoras. En las escuelas que se caracterizan por su dirección permisiva, la carencia de norte y claridad en la conducción lleva a acentuar la fragmentación de la gestión. En cambio, en aquellas instituciones donde la dirección avanza hacia la democratización, aparecen liderazgos alternativos y paralelos, aumenta el compromiso funcionario y los aprendizajes son más significativos. Generalmente este último modo de asumir el o los roles directivos coincide con la centralidad de lo pedagógico por sobre lo administrativo.

NO SE TRABAJA CON UNA VISIÓN DEL CONFLICTO QUE FAVOREZCA LOS CAMBIOS

Predomina una concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto: aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar: «El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social» (Apple 1986: 125).

En otras palabras, *una escuela ideal sería aquella en la que no existiesen conflictos o no existiesen seres conflictivos*. De ello procede una tendencia a mitificar la propia escuela, en una *actitud de autoengaño* que se desentiende de los conflictos, que no los ve —o que expulsa a los conflictivos— o que *los aborda exclusivamente a través del control*.

«EL PROBLEMA ES LA MIRADA»

Queremos pedir prestada una expresión a Gustavo Schujman, quien en el ejercicio de su cargo de coordinador del área de formación ética y ciudadanía del Ministerio de Educación de Argentina descubre, junto con su equipo, que el gran problema por el que las escuelas se contradicen en su decir y su hacer es la mirada con que ven a sus alumnos. «La mirada está antes que nuestras acciones. El docente que mira a sus alumnos como a un ser determinado (y en algunos casos, perdido) está inhabilitado para educar éticamente a sus alumnos. Y es más, ese docente está inhabilitado para educar. En efecto, la educación se opone al fatalismo, pues quien educa supone que puede lograr cambios en la realidad» (Schujman 2002).

Quisiéramos ampliar la expresión acuñada por Shujman mucho más allá del plano de la formación ética. Observar las distintas dimensiones de la escuela tomando en cuenta esta consideración: que para intentar transformaciones de los alumnos, de las prácticas docentes, de la organización escolar, del sistema educativo en su conjunto, etc., requerimos una mirada no discriminatoria o despectiva.

Necesitamos mirar a los actores que hacen su vida en torno a la escuela –tanto a los alumnos como a los docentes, apoderados y otros– como sujetos capaces y conocedores de su realidad, mirarlos como sujetos y no como objetos de nuestra acción. Para poder desarrollar esta idea comenzaremos por presentar nuestra propia mirada de la gestión de la organización.

NUESTRO CONCEPTO DE GESTIÓN

Hemos procurado desarrollar conceptualmente el tema de la gestión educativa a partir de un profundo respeto y consideración por lo que constituye la cultura escolar y por los problemas que en ella se advierten. Para ello es preciso considerar la vertiginosidad del cotidiano de la escuela, donde la urgencia de lo presente va en desmedro de la planificación de las acciones del futuro; considera, asimismo, la desarticulación de los proyectos que se encuentran funcionando, mal o bien en la escuela, sin que exista una visión de sentido que permita su integración y dirección.

Nuestra conceptualización toma en cuenta, además, que la escuela no está aislada; que se inserta en una red de instituciones sociales que, en una medida u otra, colaboran en la tarea de socializar y de educar, sobre todo cuando en la actualidad el peso de algunas de esas instituciones –los medios de información y comunicación, por ejemplo– es creciente en ese sentido. Asimismo, que nuestra escuela está ubicada en un sistema educativo con el cual interactúa y desde el que se la determina en muchas de sus características, o desde el que se le enajena o no su posibilidad efectiva de autodeterminación.

Nuestro aporte conceptual surgió desde las contribuciones teóricas de otros autores y desde el trabajo de campo. Pretende, por una parte, el reconocimiento e identificación de los actores con este conocimiento elaborado y, por otra, a partir de esta legitimización, procura orientar las transformaciones institucionales en forma comprensiva y analítica.

Ante la necesidad de connotar la complejidad del proceso de gestión del centro educativo, hemos acuñado la noción de *gestión escolar integral* (Lavín y Solar 2000) 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.

Gestionar, a nuestro entender, 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, en definitiva, una educación de calidad. Gestionar, por ello, es

hacer posible el logro del propósito de la institución. Gestionar es, finalmente, aprender como organización, avanzar en términos de entrelazar todas las dimensiones de la escuela con vistas a lograr los aprendizajes de calidad que tanto la sociedad de hoy como la del futuro requieren. Pero para ello se requiere una conceptualización de la gestión que esté de acuerdo con nuestro proyecto más sentido de persona, de país, de sociedad y de mundo.

Una gestión que no pretenda neutralidad, que no se dirija a usuarios ni a clientes, sino a actores. Una gestión que sepa que el fin último de la escuela es formar ciudadanos que vivan y convivan con vistas al bien común. Que proponga una escuela crítica formadora de sujetos de derechos. Una escuela donde se construya convivencia democrática. Donde se gestione aprendizajes para todos. Donde efectivamente los actores deliberen. Esa gestión que no se enreda entre tanta sigla, sistemas de mediciones y evaluaciones vacíos de contenido fundamental; aquella que no pierde de vista que su tarea específica es promover sistemáticamente los saberes y valores que toda persona requiere para convertirse en ser humano, para vivir en sociedad, para entender, disfrutar y transformar su medio, para amar...

LAS DIMENSIONES DE LA GESTIÓN Y SU CARÁCTER ESPECÍFICO

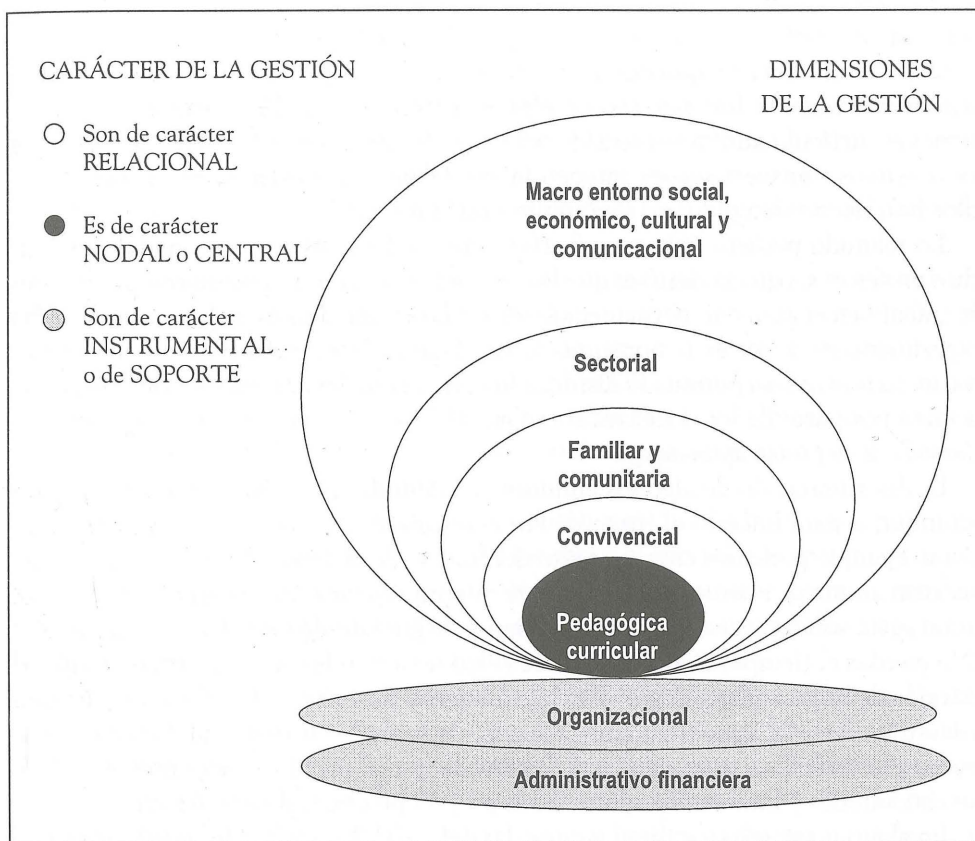
Con fines de análisis, hemos identificado distintos ámbitos o dimensiones de la gestión escolar que dan cuenta de la complejidad de las interrelaciones que allí se establecen. Hemos considerado que las distintas dimensiones de la gestión no tienen ni el mismo peso ni el mismo carácter. Una de ellas, la gestión pedagógica, es de *carácter* «nodal», en cuanto en torno a ella se construye el núcleo de la escuela: producir aquellos aprendizajes que convertirán a los alumnos en sujetos de su propia historia y de la de su sociedad.

Cuatro de ellas presentan un *carácter* «relacional», porque establecen las interrelaciones entre los distintos actores y espacios de aprendizaje. Ellas son la dimensión sectorial o propia del sistema educativo, la dimensión convivencial, la dimensión comunitaria y la dimensión del entorno sociopolítico y económico, que incluye aquellos aspectos que se relacionan con los medios y la tecnología de la informática, con los problemas que plantea la globalidad, etc.

Por último, dos de ellas son de *carácter* «instrumental», en tanto constituyen el soporte en el cual se sustenta la organización de la escuela. Ellas son la dimensión administrativo-financiera y la dimensión organizacional.

Es preciso destacar que la dimensión pedagógica curricular tiene este carácter por dos razones: porque todo lo que en las otras dimensiones de la escuela ocurre confluje allí y porque en ella se realiza lo que es el objeto fundamental de la escuela, vale decir, que se gesten aprendizajes de calidad. La idea de que los aprendizajes se gesten es destacable, porque no se logran solo a partir de la acción aislada de los docentes,

MODELO ANALÍTICO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA (Lavin et al. 2002)



como muchos quisieran. Al contrario, esos aprendizajes se logran, o no se logran, de acuerdo al apoyo e interacción de todos los hechos y actores que actúan en las otras dimensiones.

Al mirar la gestión de la escuela desde una perspectiva global y desde cierta altura, podemos ir adentrándonos en cada una de las dimensiones y encontrar que allí se mueven y entrecruzan distintos focos de poder y de conflicto.

La dimensión de carácter nodal o pedagógica

Sin duda, en esta dimensión se ha logrado buenos avances en el sentido de que el currículo procura educar en las competencias que se requieren y se requerirán para insertarse en un mundo cada vez más cambiante y desafiante. La flexibilidad curricular que admite la reforma, más allá de los contenidos mínimos exigidos, permitiría responder a las necesidades específicas de las distintas regiones y subculturas, aten-

diendo a la diversidad y asegurando cierta homogeneidad identitaria como nación. Los objetivos transversales de la educación proceden desde la lógica de la liberalización y democratización en que se ha empeñado la reforma.

Pero, curiosamente, quienes menos han podido apropiarse de estas bondades de la política educativa han sido las escuelas de sectores pobres. Porque en estas instituciones el currículo mínimo es sentido por los profesores como un currículo máximo, y los objetivos transversales les parecen inabordables, o consideran que eso es lo que ellos han hecho siempre y no representan nada nuevo.

Lo relatado pudiera deberse, efectivamente, a las causas mencionadas por muchos profesores, pero lo cierto es que las prácticas tradicionales rutinarias y verticales de trabajo en el aula han permanecido intocadas en muchas escuelas; en otras se ha experimentado avances importantes y, en algunas, la reforma y sus orientaciones constructivistas han permitido disfrazar la carencia de levantamiento de sentido de la tarea por parte de los docentes como *metodologías activas que responsabilizan a los alumnos de su propio aprendizaje*.

La discriminación de algunos alumnos en razón de sus mayores dificultades para aprender, o para hacerlo al ritmo de sus compañeros, es notoria en muchas aulas. Como ejemplo podemos citar un texto del trabajo de observación de aula de una de nuestras alumnas, mientras su compañera intenta ayudar a un *niño lento*. La docente, en un gesto solidario con la alumna ayudante, le grita desde un lado a otro de la sala: «No pierdas el tiempo, Genoveva, si ese chico no aprende». O esta otra textualidad extraída de un trabajo análogo: «Patricio nunca va a ser nada». Los docentes tienden a desentenderse de aquellos alumnos que los frustran, sea no tomándolos en cuenta, sea desplazándolos a especialistas, en razón de que el problema solo provendría de sus dificultades y limitaciones y no de sus propias prácticas de enseñanza.

En algunas escuelas focalizadas como las del P900 (Programa de las 900 escuelas) se ha trabajado con este tipo de niños mediante modalidades de aprendizaje alternativo, a través de talleres lúdicos y experienciales realizados por jóvenes preferentemente pertenecientes a la misma comunidad de los alumnos. Pero los docentes no valorizan suficientemente estas experiencias, ni procuran aprender de ellas, más allá de los sectores de pobreza. Tampoco desde las esferas ministeriales o municipales se ha intentado generalizarlos; probablemente ello responde a la lógica del mercado con que se administra el sistema educativo, pues ello exigiría recursos adicionales.

Las transformaciones que los cambios sociales y especialmente los medios de información y las nuevas tecnologías han producido en las formas de aprender de los alumnos, no son aparentemente conocidas por los responsables de educar o no se consideran importantes para transformar las prácticas. La escuela no se inmuta con la fuerza que tiene la imagen en los nuevos alumnos o con la rapidez con que hacen uso de los medios tecnológicos.

Considero que los modos de aprender y los de enseñar son fenómenos históricamente situados y, como tales, experimentan transformaciones sustanciales ligadas a

los cambios epocales. De acuerdo con Jesús Martín Barbero hoy se ha producido un cambio desde un aprendizaje basado en la secuencia lineal de la palabra impresa –que se funda en la dependencia de los adultos– hacia el aprendizaje basado en la exploración de la visión, el audio, el tacto y la velocidad. Es decir, debido en buena medida a la influencia de los medios de comunicación de masas, y principalmente de la televisión, se ha producido un cambio significativo y trascendente en la forma en que piensan, se relacionan, se comunican y aprenden los niños y jóvenes.

Sin embargo, la escuela continúa enseñando como si nada hubiera sido modificado o incorpora nuevas tecnologías a manera de herramientas que no comprometen cambios trascendentes en los modos de enseñar y de aprender. Es más, la incorporación de nuevas tecnologías de la información a las aulas ha producido un quiebre en los maestros cuyos procesos de manipulación de los medios tecnológicos son más lentos que los de sus propios alumnos.¹ Por tanto dicha incorporación no ha favorecido un cambio sustancial en los modos de enseñar, pues se ha hecho en forma muy análoga a los usos de otros medios tradicionales, guardando aún ello mucha distancia de su empleo propiamente educativo.

Es preciso reconocer hoy que los jóvenes alumnos están mucho más conformados por la presencia de las imágenes que por las palabras; al aprender se mueven más por hipervínculos que por la estructura lineal del texto. Este reconocimiento obliga no solo a replantearse las formas de enseñar en la escuela, sino también, imperiosamente, a replantearse las formas de perfeccionar a los formadores.

Desde otro enfoque, consideramos que la escuela no está promoviendo a nivel del aula situaciones de comunicación enriquecedoras. Es más, la petición de silencio a los alumnos es constante y la voz del docente es la más escuchada. Y sin embargo, el lenguaje y el pensamiento son fenómenos intrínsecamente relacionados. El pensamiento está determinado por el lenguaje y este surge desde las exigencias del discurso y el intercambio.

La comunicación expresa un componente indispensable del proceso de cognición y no solo un producto ocasional del mismo. La apropiación de conocimientos se encuentra en dialéctica interacción con los procesos de comunicación que desde allí se impulsan. La primera forma de educación democrática, según Tenti Fanfani, tiene que ver con el desarrollo del lenguaje. Porque los seres humanos nos constituimos en el lenguaje y nos relacionamos con nuestra subjetividad y con los otros a través de él; así nos hacemos conscientes de nuestros derechos y podemos ejercerlos en forma efectiva.

No planteamos que no exista preocupación por el lenguaje en las escuelas; al contrario. Lo que no se termina de entender es que la situación de disposición al habla y

1. «No se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la cultura, sino a partir de la conexión-desconexión (juegos de interfaz) con los aparatos» (Giddens 1994: 32).

la expresión surgen en contextos de confianza y deben estimularse en todas las asignaturas y ocasiones escolares. Se aprende en forma efectiva cuando se es capaz de expresar, de comunicar, de resolver problemas, de reflexionar con otros.² En la situación de vinculación, además, se asocian y ponen en juego diversas perspectivas, surgiendo así el diálogo constructivo que permite el cambio de esquemas de pensamiento, volición y acción.

Las dimensiones de carácter relacional

Uno de los grandes descubrimientos que hemos realizado desde nuestra experiencia de campo es que estas dimensiones son fundamentales para que se cumpla la misión de la escuela. Cómo se relacionan los actores entre sí es clave para que se generen los aprendizajes esperados, porque aquí se revela en qué condiciones se intencionan esos aprendizajes y con qué visión del otro se planifican y ejecutan las prácticas educativas.

El ser humano ha generado sus saberes en la interdependencia social y cultural; construye y levanta sentido para aprender desde su experiencia con los otros, y para enseñar lo hace, asimismo, a partir de relaciones que lo potencian y validan. Se puede bloquear o enajenar el sentido del trabajo de docentes y de alumnos con solo negarles el reconocimiento explícito de sus capacidades. La posibilidad de ser considerados capaces de otorgarle sentido al currículo, de ser partícipes de las formas y direcciones que este asume, de establecer relaciones no dogmáticas entre las materias y las personas, constituye un pilar fundamental para apropiarse de la tarea.

Como en otras dimensiones de la escuela, predomina en las de carácter relacional la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto; aquella que lo soslaya, que lo considera como una *desviación* o un *desajuste entre los actores* y no como el producto legítimo de las oposiciones que entre ellos puedan y deban existir. De esta forma solo se le aborda para corregirlo, en la búsqueda de una eficacia, supuestamente neutral, que permita la productividad técnica y el control:

Las personas o grupos que expliciten conflictos pueden ser tratados como si sufrieran una enfermedad que amenaza con malograr a la institución completa. Son objeto de intervención, separación o expulsión si no logran llegar a acuerdos o consensos, o si al menos no se esfuerzan por acallar sus desacuerdos.

En el ámbito de la *gestión sectorial* podemos observar esta particular mirada respecto del conflicto en la propuesta de instrumentos de planificación que contienen modelos y representaciones de la gestión implantados sin intención de ser discutidos, sino en el supuesto de que deben ser aceptados, sin más, como válidos. También se advierte ello en la disposición a generar consensos en torno a la construcción de *mi-*

2. La reflexión es un acto más fácil de iniciar en compañía que en soledad (Brunner 1994).

sión y de *visión* de cada escuela, sin considerarse la posibilidad real de confrontación entre las distintas ideas de la escuela que pueden estar presentes entre los actores.

Desde este ámbito, asimismo, existen miradas estigmatizadoras respecto de ciertas escuelas, las que desde una perspectiva de evaluación cupular son consideradas ineficientes e ineficaces. Aun cuando ello pudiera tener cierto sentido de realidad, se está privilegiando una cierta forma de mirar y no se está considerando que algunas veces han sido las propias transformaciones planificadas desde arriba las que han producido efectos devastadores en la gestión de dichas escuelas.

También desde esta dimensión sectorial, podemos observar que los docentes son mirados recurrentemente en forma infantilizadora por muchos de los personeros que trabajan en el ministerio del ramo o en las corporaciones o departamentos municipales. Es más, algunas de las instancias de perfeccionamiento en que se les ha comprometido conllevan esta visión, en contradicción con el discurso constructivista que las inspira. Las propuestas de la reforma se presentan en una forma maniquea, que implica un *antes de ella* en que todo estaba mal, y un *después de ella* en que todo debe estar muy bien. La misma reforma educativa deja de ser un *medio* para convertirse en un *fin*.

Los docentes son considerados en su relación con la reforma como *meros instrumentos de ella que deben acatarla*; no han sido *actores ni sujetos* en su elaboración, ya que no han tenido la posibilidad de estar en la discusión acerca de sus fines; son *aplicadores u objetos* de la reforma en la medida en que tienen ocasión de actuar solo como medios. En este actuar como medios pierden su relación sustantiva con los cambios y se rebelan, sin aprovechar las oportunidades efectivas de crecimiento profesional e institucional que la reforma les ofrece, u obedecen los mandatos superiores, transformándose en técnicos a los cuales el sentido de sus acciones les es ajeno.

Si pasamos a observar ahora, en la *dimensión convivencial*, aquello que tiene que ver con las *relaciones con los propios alumnos*, la escuela tiende a visualizarlos como sujetos en tránsito hacia la adultez, aun *no siendo* y debiendo ser *conformados* por los educadores al modo como los *tutores* ayudan a los árboles para que crezcan derechos. A un alumno así visualizado es preciso señalarle cómo *actuar y ser*, controlarlo y sancionarlo.

No se consideran las nuevas formas que adquiere la socialidad entre los jóvenes, sus nuevos modos de agruparse, comunicarse y relacionarse con la generación adulta. De esta manera, predominan relaciones de aprendizaje y convivencia en las cuales los alumnos tienen escasa posibilidad de ejercitar su capacidad de juicio y de aprender entre pares, de incorporar sus aprendizajes previos y su experiencia más allá de la escuela.

Las normas se generan básicamente desde los docentes; aun cuando en algunas escuelas se está intentando incorporar a los alumnos como sujetos consultados al respecto, ello se hace en espacios precarios y en formatos que minimizan sus reales aportes y posibilidades. En la educación media predomina la visión de los alumnos como

sujetos en riesgo que deben atenerse a nociones de respeto y disciplina que producen desencuentros frecuentes de orden generacional.

En el mismo plano anterior, una política conjunta del Ministerio de Educación y del Sernam (Servicio Nacional de la Mujer) ha permitido la capacitación de docentes en temas como resolución no violenta de conflicto y mediación escolar en varias regiones del país. Ello ha hecho posible, por una parte, introducir temas, perspectivas y conceptos que tradicionalmente estaban ausentes en la cultura escolar. Entre otros, temas como los derechos humanos, los derechos de los niños, la noción de conflicto como un motor del cambio, así como experiencias y metodologías que tienden a favorecer un clima de entendimiento en la escuela.

Dicho trabajo ha llevado a muchos profesionales de la educación a problematizarse al respecto, al menos durante el desarrollo de los talleres. Las estrategias mediante las cuales se han realizado no han sido probablemente las mejores, puesto que en términos concretos no son muchas las escuelas que han intentado llevar a efecto programas de mediación escolar o de resolución no violenta de conflictos. Pero aquellas que lo han hecho han mostrado modificaciones sustanciales en las relaciones de los distintos actores, han tenido logros importantes en cuanto a construir procesos de aprendizaje más participativos y en cuanto a la construcción de un sentido de comunidad.

Sin embargo estos programas, en la mayoría de los casos, no logran resultados positivos porque está profundamente arraigada en la escuela la visión adultocéntrica del mundo, así como una concepción vertical, externalizante y autoritaria de la disciplina; por ello, no bastan talleres de dos o tres días para modificarlas.

Profundizando más en la revisión crítica de estos programas se puede advertir que aun contando con una visión del conflicto como favorable a los cambios, se promueve la idea de que este se genera por el disentimiento y por los sistemas de comunicación inadecuados y no por la diversidad de intereses o necesidades contrapuestos. De esta forma, el diálogo permitiría llegar rápidamente a acuerdos y consensos. Todo lo cual confirma que no se está trabajando con una visión del conflicto en la perspectiva crítica, sino con una concepción que conserva mucho de la racionalidad tecnocrática positivista ya revisada. En síntesis, es esta una iniciativa interesante que convendría profundizar y extender, pero que hoy colabora con la visión de la escuela como un lugar donde el conflicto puede y debe desterrarse.

El problema mayor en este ámbito tiene relación con la ausencia de visibilización, por parte de los docentes, del alumno como un sujeto de derechos. No basta por lo tanto con introducir temas relacionados con los derechos en la escuela, pues en la cultura escolar cualquier tema nuevo cabe, pero ella puede distorsionarlo y pervertirlo. Lo esencial es modificar la forma en que los maestros miran a los niños y a los jóvenes. Para ello es asimismo necesario modificar radicalmente la modalidad en que el sistema conceptúa a los docentes, la manera en que los forma y perfecciona.

En el plano de la *convivencia entre los actores docentes y directivos*, se parte del supuesto de que la disidencia y la diversidad de intereses y representaciones respecto de lo que es la propia tarea y la función de la escuela son negativas. De esta forma, no se propicia instancias de discusión y se intenta controlar a los que disienten con las autoridades internas, sea acallándolos, desautorizándolos o expulsándolos como elementos cancerígenos que amenazan con enfermar a la institución.

Se trabaja para mejorar la convivencia, pero en forma desligada del trabajo cotidiano, de manera que los esfuerzos destinados a mejorarla o mantenerla se dirigen principalmente a abrir espacios para festejos de cumpleaños, días del profesor, paseos de fin de año y otros eventos afines. Pero no existe una clara comprensión de que en los episodios de relación laboral es donde se juega el bienestar de los que allí conviven, ni que es a partir de la satisfacción o insatisfacción de los actores que se construye la mística del trabajo y el sentido de pertenencia a una comunidad.

Por otra parte, las mínimas cuotas de poder que se mueven en la institución llevan a algunos a acercarse como delfines a los directivos, quienes delegan en ellos cierta parte de su poderío, en la medida que responden a su confianza y no generan alianzas conflictivas. Ello no ocurre sin reacción de parte de los docentes o funcionarios más profesionales, quienes desconfían profundamente de estas personas e inclusive tienden a estigmatizarlos o aislarlos, utilizando su propia cuota de poder o de prestigio entre sus pares.

Pero la lucha suele asumir formas subterráneas, porque las derivaciones de su explicitación pueden llevar a consecuencias temidas, dada la estructura piramidal que aún conserva la escuela en sí misma, y dado el hecho de que los directivos cuentan con sistemas de escucha internos y con alianzas tácitas con los empleadores. La confianza y la desconfianza hacia ellas son polos entre los que las personas se mueven, de acuerdo a su mayor cercanía o distancia con el cumplimiento de las órdenes que provienen de fuentes primeras, ubicadas en la cúspide de la pirámide organizacional (Solar 2002).

En la *relación de convivencia con los padres, apoderados* y con la comunidad vecinal predomina en las escuelas, especialmente en las de sectores de escasos recursos, una visión desvalorizadora de sus aportes y posibilidades en términos del aprendizaje que intenta la escuela. La labor de esta se realizaría, de acuerdo con esa perspectiva, procurando superar las limitaciones que presentan los niños y que proceden de su inserción en este tipo de familias y comunidad. Los esfuerzos se llevan a cabo sopesando toda la carga y huella negativa que los progenitores dejan en sus hijos, responsabilizándoseles preferentemente del fracaso escolar. Así, la relación con esos padres y apoderados es fundamentalmente instrumental, tomándolos como generadores de recursos adicionales, más que como copartícipes de la tarea educativa.

La escuela no solo infantiliza a los alumnos, sino también a los *apoderados*. Ello lo ilustra perfectamente la denominación de *escuelas para padres* para algunas activida-

des con estos, lo que conlleva la idea de que es necesario asumirlos como *aprendices* en una relación en la cual los docentes son los *enseñantes*.

La *relación con la comunidad circundante* es de naturaleza funcional. Se estrechan lazos con los organismos en virtud de las necesidades de los alumnos; se prioriza aquellas instituciones sociales que pueden aportar algún beneficio a la escuela. No se concibe, sin embargo, en forma importante, ese espacio vecinal o local como un espacio educativo y se niegan, de una u otra forma, los aprendizajes o informaciones que de ese medio proceden. Ello es mucho más marcado en las poblaciones pobres donde la mirada minimizadora y prejuiciosa suele estar presente en muchos educadores. La escuela levanta sus muros para precaverse de robos o atentados y los cierra, además, a las experiencias y valores que pudiera rescatar o construir.

La *relación con la sociedad más amplia*, con la política, con la religión, con la economía, con los medios de comunicación de masas e información ocurre dentro de las limitaciones de las interpretaciones de un currículo que se muestra temeroso de adentrarse en temas conflictivos. Se ritualiza la utilización de los medios tecnológicos, se les restringe en términos educativos y se *sataniza* a los medios de información acusándoseles de muchos de los males que padecerían los alumnos. Se desconoce el lugar estratégico que está ocupando la comunicación en la configuración de los nuevos modelos de sociedad. Nuevas barreras separan así a la escuela de la realidad educativa de los tiempos actuales, donde su papel de mediadora es ínfimo, en comparación con las ricas posibilidades ofrecidas por otras instancias formadoras como las mencionadas.

Las dimensiones de carácter instrumental o de soporte

Desde el punto de vista *administrativo* podemos decir que las escuelas en Chile tienen parcialmente enajenada su labor. Dicha tarea se limita a la administración de los recursos de infraestructura, pues ni siquiera la cuenta de los servicios está plenamente en sus manos. Los recursos humanos pueden ser solicitados a la administración comunal, pero es en definitiva esta autoridad la que determinará quién entra y quién sale de la planilla de pagos, qué tipo de profesional se envía a las escuelas y en qué cantidad. El número de horas profesionales —u horas-hombre— que requiere una escuela para poder abordar las múltiples tareas que debe cada vez más atender, y cuántas frente a cada curso, depende del criterio de cada administrador comunal y de sus recursos financieros. Hay escuelas y liceos que a través de programas de fondos concursables obtienen recursos que pueden manejar en forma relativamente autónoma, mientras que otros deberán pasar igualmente por las manos del sostenedor municipal.

La lógica eficientista del mercado opera en este ámbito, sin duda. Se trata de ahorrar y ello puede ser a costa del trabajo voluntario de muchos funcionarios, o a costa de su agotamiento y desesperanza. Por supuesto, ello influye en su capacidad de tra-

bajo, en su disposición a establecer relaciones óptimas de aprendizaje y en la calidad de los resultados.

También influye el criterio de los sostenedores en la mantención de los equipos y materiales educativos, en los espacios construidos para su cuidado, en las personas contratadas que se hacen cargo de hacerlos accesibles, etc. En este sentido es muy fácil ver la relación existente entre la calidad de las clases y la posibilidad de disponer de estos recursos. Pero ello no suele estar ni en manos de los directivos, ni de los docentes, ni de los apoderados, ni en las de cualquier funcionario, sino en manos un tanto distantes que no están presentes cuando los vacíos se advierten y las necesidades apuran. Sin embargo, la creatividad de algunas comunidades educativas y su voluntad de mejoría las lleva a imaginar las formas más insólitas de hacerse de algunos recursos; otras se amparan en organizaciones sociales que les aportan lo que requieren.

La *dimensión organizacional* representa a nuestro juicio una de las mayores debilidades de la escuela. Porque la forma en que se organiza la institución ha experimentado escasas variaciones desde hace décadas y las que se han favorecido han sido más formales que reales.

Si comparamos la organización actual con la que predominaba durante la dictadura, se cuenta ahora con una instancia denominada EGEs, equipo que entonces no existía. Esa instancia organizacional surgió como una forma de contrarrestar el poder autoritario de muchos directivos que se habían instalado en las escuelas durante dicho período. Se trataba de generar mayor horizontalidad en la gestión de las escuelas y contar con un equipo dinamizador de ella. Este equipo debía conformarse con representantes de los distintos actores, estamentos, niveles o dimensiones de la escuela, de modo de poder conjugar las diversas perspectivas y apoyar tanto los cambios y transformaciones provenientes de la reforma como aquellos sustentados en las propias iniciativas.

Durante los años 1995 y 1996 pudimos observar la inoperancia de estos equipos, que se fueron constituyendo designados por la dirección o parcialmente elegidos. El número de participantes era tan excesivo que tornaba imposible el trabajo coordinado, amén de los problemas existentes para encontrar horarios compartidos. Sin embargo, en algunos establecimientos fueron reduciendo el número de miembros y se pasó a determinar más claramente sus objetivos. Hoy día algunos de estos equipos han podido tomar parte activa de los cambios, sobre todo cuando los directivos tienen efectiva disposición para avanzar, cuando delegan funciones, confían en sus equipos y juegan un liderazgo pedagógico constructivo.

Curiosamente, en algunos establecimientos escolares cuyos directivos desatendían sus funciones, los EGEs pudieron convertirse en un motor de cambio, con todas las limitantes que provienen de su imposibilidad de tomar decisiones horizontales, puesto que en definitiva son los primeros los responsables de la escuela y se cuidan de permitir que nadie pueda llevarles hacia situaciones conflictivas. Pero, finalmente,

son más numerosas aquellas escuelas donde el papel que han jugado estos organismos es meramente formal o decorativo. El problema aquí es la *no distribución del poder decisional*. Lo mismo ocurre con los equipos que se han organizado para actuar desde los distintos niveles de la escuela o desde los subsectores educativos (disciplinas).

Por otra parte, la *definición de los roles y cargos funcionarios es débil y tradicional*, existiendo contraposición constante entre los miembros de los equipos directivos, quienes siguen instalados en una triada o cuarteto como hace ya muchas décadas: director o directora, inspector general si es que existe (dependiendo del número de alumnos), orientador/a y jefe/a técnico/a, en este orden correlativo de uso del poder y de asunción de responsabilidades. Después viene el cuerpo docente, el que puede o no estar organizado en equipos, los que ya están francamente carentes de poder en casi todos los sentidos. Le sigue el cuerpo administrativo, los apoderados y, finalmente, los alumnos, quienes suelen carecer de instancias de organización autónoma o, de tenerlas, están sumamente controladas o manipuladas.

Si bien los centros generales de padres cuentan con una buena dosis de autonomía para dirigir sus reuniones, sus objetivos están manipulados en la práctica desde las instancias de dirección del establecimiento. Los subcentros de padres, en cambio, son dirigidos por los docentes de curso, quienes transforman esos espacios institucionales en ocasiones para reconvenir, asesorar, prevenir, instruir o felicitar a los padres y apoderados, de acuerdo con los comportamientos de los alumnos y según los resultados por ellos obtenidos. Es en esta instancia organizativa donde se hace carne la relación instrumental con estos apoderados, pues es recurrente en ellas las solicitudes de dinero para una y otra necesidad de la escuela y del curso o para que apoyen en eventos escolares.

Este tipo de organización piramidal no parece poder ser discutida, no imaginando la escuela otra forma de organización más horizontal, más acorde a las tareas de gestión cada vez más complejas que solicitan ser atendidas; ello haciendo excepción de algunos establecimientos de anticipación, como los liceos Montegrande o el Liceo para todos que han podido establecer algunas modificaciones estructurales.

Este sistema de poder al interior de las organizaciones escolares opera como una instancia que debilita los mejores deseos de cambio de parte de los actores, quienes muchas veces se abstienen de participar como fruto de un proceso de frustraciones reiteradas.

Las instancias de participación son escasas y se realizan en tiempos robados al trabajo de aula o de voluntariado. Los tiempos, formatos y sistemas de comunicación que se generan para dicha participación o reorganización adolecen de defectos graves, como ya hemos examinado en el punto relativo a la elaboración del PEI, enajenando a los actores, colocándolos en situación minimizada. Podemos hablar así de una participación inefectiva o de una participación instrumentalizada.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Si analizamos las demandas que se hacen a las personas y a las instituciones escolares con relación al cambio, tendremos que tomar en cuenta, en primer lugar, que en cualquier proceso de cambio está implícito un problema de construcción de significados que supone pensar y hacer las cosas de un modo diferente al que se ha venido sosteniendo por mucho tiempo. Ello no es fácil para nadie, sobre todo cuando los actores de dichos cambios no han sido tratados como sujetos sino como objetos en relación a ellos y cuando no están claras las formas de lograr esos cambios.

Se parte del supuesto de que es solamente a través del conocimiento profundo de la persistente cotidianeidad de la escuela, de su cultura organizacional, de los conflictos que se viven en su interior y de su consideración en las estrategias de cambio, que se puede intentar transformaciones culturales como las que se pretenden en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M.W.

1986 *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

1987 *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC.

BALL, S.J.

1989 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.

BARBERO, J.M.

1996 «Pensar la educación desde la comunicación». *Nómadas*, n.º 5. Bogotá.

1998 *De los medios a las mediaciones*. México: Ediciones Gili.

«Jóvenes, comunicación e identidad». En <www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

BRUNNER, J.J.

1994 *Cartografías de la modernidad*. Santiago: Dolmen Ediciones.

GIDDENS, A.

1994 *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

GIROUX, H.

1997 *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Santiago: Paidós.

2001 «Los profesores como intelectuales transformativos». *Docencia*, n.º 15. Santiago.

2001 «Los profesores como intelectuales transformativos». *Docencia*, n.º 15. Santiago.

JARES, X.R.

1997 «El lugar del conflicto en la organización escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 15, Micropolítica en la escuela, septiembre-diciembre.

LAVÍN, S., S. DEL SOLAR, M. FISCHER Y J.C. IBARRA

2002 *La propuesta CIGA. Gestión de calidad para instituciones educativas*. Santiago: PIIE-INTEC-LOM.

SCHUJMAN, G.

2002 «Formación ética y ciudadana y convivencia escolar». Ponencia en Foro Iberoamericano Subregional Convivencia escolar y calidad educativa. Santiago, octubre.

SOLAR, S. DEL

2000 «Liderazgo y autoritarismo en la escuela». Documentos de Trabajo PIIE.

2002 Página web <www.pii.cl>.

SOLAR, S. DEL Y S. LAVÍN

2000 *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago: PIIE.

TENTI FANFANI, E.

«La escuela constructora de subjetividad». En <www.campus-oei.org/oeivirt/t.htm>